

Πέτυχε ή όχι η αλλαγή;

Κώστας Δ. Ντίνας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Οι υποστηρικτές, Βουγιούκας (Δημοτικό)

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Η νέα προσέγγιση διέπεται από ορισμένες βασικές αρχές, αποτέλεσμα της μελέτης των επιστημονικών δεδομένων και της συσσωρευμένης προεργασίας και πείρας δύο τουλάχιστο δεκαετιών σε ελληνικό επιτελικό επίπεδο.

1. Η αρχή ότι ο σκοπός του μαθήματος είναι κυριότατα γλωσσικός: να γίνουν οι μαθητές, όσο το επιτρέπει το επίπεδο της ηλικίας τους, καλοί ομιλητές, καλοί ακροατές, καλοί αναγνώστες και επαρκείς χειριστές της γραπτής γλώσσας, δηλαδή ικανοί

2. Η αρχή των προτεραιοτήτων στη χρήση και στη διδακτική αξιοποίηση της γλώσσας. Η ίδια η γλώσσα και η επικοινωνιακή της χρήση προδιαγράφουν αυτές τις προτεραιότητες. Την πρώτη λοιπόν θέση έχει ο προφορικός λόγος, που είναι και η καθαυτό γλώσσα, και έπεται ο γραπτός. Και όπως στη ζωή έτσι και μέσα

3. Η αρχή της ενιαιοποίησης του γλωσσικού μαθήματος, που στο παρελθόν, όπως είπαμε, διδασκόταν κατακερματισμένο σε ανάγνωση, γραμματική και έκθεση. Οι τομείς που ενιαιοποιούνται είναι τώρα: ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, βασικό λεξιλόγιο και γραμματική (η γραμματική ως φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία και σύνταξη). Ενιαιο-

4. Η αρχή του σεβασμού της γλώσσας και της ψυχοσύνθεσης του παιδιού. Το παιδί, όταν έρχεται πρώτη φορά στο δημοτικό, διαθέτει γλώσσα συγκροτημένη ήδη στα βασικά της σημεία. Η γλώσσα αυτή του παιδιού εμφανίζει μια εμμονή στα φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά της λαϊκής γλώσσας. Έχει επίσης ορισμένα πρόσθετα γνωρίσματα, σύμφυτα με

5. Η αρχή ότι η εξατομικευμένη γλώσσα είναι περισσότερο δεξιότητα και λιγότερο θεωρητική γνώση. Πρόκειται για μια δεξιότητα παραγωγής και ταυτόχρονα χρήσης του λόγου σε επικοινωνιακές καταστάσεις, η οποία αναπτύσσεται και τελειοποιείται μέσα από την παραγωγή και την ταυτόχρονη χρήση του λόγου σε συγκεκριμένες συμμετοχικές καταστάσεις επικοινωνίας. Άλλη

6. Η αρχή της σπειροειδούς ή κοχλιωτής διάταξης της ύλης. Η παλιά αυτή αρχή, ανανεωμένη από τον Bruner, δεν είχε περάσει στα παλιά αναλυτικά προγράμματα και βιβλία ή είχε εφαρμοστεί με αφελή ή χονδροειδή τρόπο. Είναι η πρώτη φορά που έγινε

7. Η αρχή της οικονομίας, αρχή που έχει εφαρμογή και στο διαδικαστικό μέρος, ως οικονομία δηλαδή χρόνου, δυνάμεων και μέσων και στο καθαρά μαθησιακό, ως οικονομία γνωστική, που εξασφαλίζει την οικοδόμηση γνώσεων και δεξιοτήτων και το optimum λειτουργικότητας, με την αξιοποίηση μόνο των δομικά και λειτουργικά απαραίτητων στοιχείων του μαθησιακού αντικειμένου. Η τήρηση της πολύτιμης αυτής αρχής είναι δυο φορές α-

8. Η συμμετοχική διαδικασία, η ανατροφοδότηση και η τόνωση του αυτοσυναισθήματος, τρεις αλληλένδετες αρχές, που για την τήρησή τους εξυπακούεται ότι

(α) ο δάσκαλος έχει εγκαταλείψει την έδρα και είναι την περισσότερη ώρα ανάμεσα στα παιδιά·

(β) τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις του μαθήματος και έχουν πάντα κάτι να κάνουν είτε ατομικά είτε σε δυαδική βάση είτε σε μικρές ομάδες·

Τα βιβλία του δημοτικού «Η γλώσσα μου» για το μαθητή

Είναι βιβλία εργαστηριακού τύπου, προορισμένα να χρησιμοποιούνται σαν βιβλιοτετράδια. Περιέχουν προκαθορισμένο αριθμό διδακτικών ενοτήτων, υπολογισμένων να διδάσκονται άνετα μέσα σε συνεχόμενο διδακτικό «δύωρο» για μια ολόκληρη σχολική χρονιά, εκτός από ελάχιστες μονόωρες. Κάθε ενότητα αποτελείται κατά κανόνα από ένα κείμενο και μια σειρά γλωσσικών εργασιών για την πρακτική άσκηση των μαθητών πάνω σε διάφορες πλευρές της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Ενδιάμεσα προβλέπεται να αξιοποιούνται και αρκετά κείμενα του Ανθολογίου, αυτά χωρίς προετοιμασμένες εργασίες.

Τα βιβλία των μαθητών των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων συνοδεύονται και από χωριστά φυλλάδια «επαναληπτικών μαθημάτων», που ο στόχος τους είναι αξιολογικός και εμπειρωτικός μαζί.

Τα βιβλία του δασκάλου

Τα βιβλία του δασκάλου για το γλωσσικό μάθημα, ένα για κάθε τάξη, πρωτοφανέρωτα στην Ελλάδα, έχουν σκοπό να τον βοηθήσουν να είναι αποτελεσματικός, μέσα στο πνεύμα της νέας προσέγγισης. Στις εισαγωγικές τους σελίδες δίνουν τα βασικά σημεία της διδακτικής φιλοσοφίας του νέου μοντέλου σε σύγκριση με το παραδοσιακό. Παραπέρα, προτείνουν ένα ενδεικτικό αναλυτικό διάγραμμα διδασκαλίας, με οδηγίες που μπορεί να έχουν γενικότερη εφαρμογή στις περισσότερες περιπτώσεις. Τέλος, παρακολουθούν μία μία τις ενότητες του βιβλίου του μαθητή, κάνοντας συμπληρωματικές υποδείξεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε ενότητας, και κατά διαστήματα υποδείξεις για τη χρήση των επαναληπτικών, επανορθωτικών και φροντιστηριακών μαθημάτων.

Στο δάσκαλο επίσης χορηγήθηκαν, για δική του χρήση, τα βιβλία του γυμνασίου *Νεοελληνική γραμματική, Συντακτικό της νέας ελληνικής και Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*.

Οι υποστηρικτές, Μουμτζάκης (Γυμνάσιο)

Οι βασικές αρχές, ως προς τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, που ίσχυσαν για τη συγγραφή του βιβλίου, έμμεσα φαίνονται από την παρουσίαση των ενότητων και αμεσότερα από τις προτάσεις που περιέχονται στο βιβλίο του καθηγητή —που από την πρώτη μέρα συνόδευε το βιβλίο του μαθητή— στις επιμέρους ενότητες και στα «γενικά» της Εισαγωγής του βιβλίου αυτού. Εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι όσα αναφέρονται σ' αυτό είναι πιο πολύ προτάσεις, για να διευκολύνουν το φιλόλογο δάσκαλο —που αγωνίζεται να οργανώσει όχι μόνο επιστημονικά αλλά και διδακτικά ένα πλήθος ανόμοιων μαθημάτων καθημερινά— παρά για να τον δεσμεύσουν. Οι φράσεις που υπάρχουν στο βιβλίο, όπως: «κατά την κρίση του καθηγητή», «ο καθηγητής μπορεί να σχηματίζει ανάλογες δικές του ασκήσεις, όταν κρίνει ο ίδιος», «να κάνει ο ίδιος την επιλογή του» και, εντελώς άμεσα, οι φράσεις: «Οι υποδείξεις

Οι βασικές αυτές αρχές λοιπόν, οι τρόποι και οι προθέσεις, όλα αυτά θα φανούν ίσως και από την παρουσίαση των επιμέρους μιας διδακτικής ενότητας.

Η ενότητα που θα δούμε είναι η 14η ενότητα, σελ. 202 κ.ε. Αναφέρεται ως προς το μορφοσυντακτικό μέρος της στο άρθρο, ως προς την παραγωγή των λέξεων στα ουσιαστικά που παράγονται από επίθετα και ως προς το θεματικό τομέα και το λεξιλόγιο στα λουλούδια. Κάθε διδακτική ενότητα στο νέο βιβλίο αποτελείται από 4 μέρη που σχετίζονται μεταξύ τους.

Στο Α' μέρος υπάρχει ένα κείμενο ή περισσότερα και μερικές ερωτήσεις γλωσσικής μόνο σημασίας — με μια ευρύτερη έννοια.

Στο Β' μέρος της ενότητας δίνονται τα μορφοσυντακτικά στοιχεία που έχουν κατανεμηθεί στη συγκεκριμένη ενότητα, τα στοιχεία της Γραμματικής και του Συντακτικού, τα γλωσσικά στοιχεία όπως τα λέει το βιβλίο.

Στο Γ' μέρος της ενότητας ο μαθητής μπαίνει στο χώρο όπου σχηματίζονται οι λέξεις, στην παραγωγή και στη σύνθεση και δουλεύει με πολλές ασκήσεις.

Στο Δ' μέρος της ενότητας υπάρχει επίσης λεξιλόγιο συγκεντρωμένο από την ίδια πάντοτε θεματική περιοχή, άλλα κείμενα ή εικόνες και σκίτσα. Επίσης θέματα για συζήτηση ή έκθεση, δηλαδή για έκφραση προφορική ή γραπτή.

Αυτή είναι σε γενικές γραμμές η διάρθρωση μιας ενότητας. Αναλυτικότερα στην ενότητα 14.

Τα νέα σχολικά βιβλία προτείνουν έναν τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που βέβαια του απομένει η ολοκλήρωση της επαλήθευσης στη σχολική πράξη*, όσο και αν η πειραματική εφαρμογή άρχισε από το σχολικό έτος 1983-84. Σ' αυτήν την επαλήθευση δε συμμετέχουν μόνον εκείνοι που πρότειναν τον τρόπο και βρέθηκαν για λίγο στη θεωρία, αλλά και αυτοί που ανέλαβαν να τον εφαρμόσουν και βρίσκονται στην πράξη. Τους πρώτους τους βαραίνει ασφαλώς περισσότερη ευθύνη και τους δεύτερους τους περιμένει περισσότερος μόχθος, εκτός από τη συμμετοχή τους στην ίδια ευθύνη. Και οι δυο όμως πρέπει να συναντιούνται στην αγάπη τους γι' αυτούς προς τους οποίους απευθύνονται και ακόμα και στην αγάπη τους για το ίδιο το βιβλίο, κάτι που το έχουν ανάγκη, για να ζωντανέψουν όλα τα βιβλία και προπάντων τα σχολικά βιβλία.

* Ένα χρόνο ύστερα από την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη οι παρατηρήσεις όλων είναι ευνοϊκές για τα νέα βιβλία.

Οι υποστηρικτές, Τσολάκης κ.ά. (Λύκειο)

Χ. ΤΣΟΛΑΚΗ, Κ. ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Α. ΑΥΔΗ, Ε. ΛΟΠΠΑ, Δ. ΤΑΝΗ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ «ΕΚΦΡΑΣΗ - ΕΚΘΕΣΗ» τ. Α', Β' ΣΤΗΝ Α' ΚΑΙ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

1. Γενικές παρατηρήσεις

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι σκοπός της συγγραφικής ομάδας δεν είναι να επιβάλει ένα περιοριστικό και άκαμπτο εγχειρίδιο, αλλά να προσφέρει ένα πλούσιο και εύπλαστο υλικό και να προτείνει μια σύγχρονη μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας: τη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Επομένως το βιβλίο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένας οδηγός για τη γλωσσική διδασκαλία, ο οποίος θα ενισχύεται κάθε φορά από την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του καθηγητή. Εξάλλου, επειδή το διδακτικό εγχειρίδιο απευθύνεται σε μαθητές που προέρχονται από διάφορες περιοχές, ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και σε διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον (και, επομένως, χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα) ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζει κάθε φορά τη διδασκαλία του στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης. Έτσι μπορεί ακόμη και να αντικαταστήσει κάποιο μέρος του υλικού που υπάρχει στο βιβλίο με άλλο που θα κρίνει ο ίδιος καταλληλότερο. Εκείνο πάντως που έχει σημασία είναι να χρησιμοποιείται αυθεντικό υλικό, γιατί μόνον έτσι έρχεται ο μαθητής σε επαφή με λόγο ζωντανό και αντιλαμβάνεται την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

2. Δομή των ενότητων

Η δομή της κάθε ενότητας είναι συνήθως η ακόλουθη: διδασκόμενο είδος λόγου, λεξιλόγιο, θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση, μορφοσυντακτικά φαινόμενα και οργάνωση του λόγου. Τα μέρη της ενότητας δεν είναι υποχρεωτικό να διδάσκονται με τη σειρά που παρατίθενται στο βιβλίο· μπορεί π.χ. ο καθηγητής να προχωρήσει στο κεφάλαιο του λεξιλογίου ή στο κεφάλαιο της έκθεσης/έκφρασης, πριν να ολοκληρώσει τη θεωρία για το διδασκόμενο είδος λόγου, όταν αυτό το επιβάλλει κάποια διδακτική ανάγκη.

3. Ασκήσεις

Βασικός στόχος των ασκήσεων που περιλαμβάνει το βιβλίο είναι να καλύψουν τις σημαντικότερες επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Για το σκοπό αυτό, σχεδιάστηκαν ποικίλες ασκήσεις. Θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στις ασκήσεις μετασχηματισμού ενός κειμένου, στις ασκήσεις δραματοποίησης, στις ομαδικές και στις έρευνες. Οι λόγοι για τους οποίους δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους παραπάνω τύπους ασκήσεων είναι ότι τις θεωρούμε σημαντικές και ότι κρίνουμε απαραίτητο, επειδή είναι σχετικά καινούριες στη διδακτική πράξη, να ενημερωθούν οι καθηγητές σε ό,τι αφορά το στόχο και την πρακτική τους.

4. Λεξιλόγιο

Σε κάθε ενότητα διδάσκεται το κατάλληλο λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο αυτό άλλοτε συνδέεται νοηματικά με το κύριο αντικείμενο της ενότητας ή με τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση και άλλοτε πάλι σχετίζεται έμμεσα ή άμεσα με το διδασκόμενο είδος λόγου (π.χ. στην ενότητα «Είδηση» κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθεί το λεξιλόγιο που αφορά το χρόνο, εφόσον η είδηση, ως αφηγηματικό είδος, κινείται πάνω στον άξονα του χρόνου). Επιπλέον, τις

5. Μορφοσυντακτικά φαινόμενα

Συστηματική διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων έγινε στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα που περιέχονται στις ενότητες αυτού του βιβλίου είναι εκείνα τα οποία κυρίως εμφανίζονται στο διδασκόμενο κάθε φορά είδος λόγου. Επομένως ο καθηγητής θα στρέφει την προσοχή των μαθητών όχι τόσο στο ίδιο το γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο, τους κανόνες του οποίου ήδη γνωρίζουν, αλλά στους παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή του συγκεκριμένου γραμματικοσυντακτικού φαινομένου σε μια ορισμένη περίπτωση. Για παράδειγμα, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν γιατί είναι προτιμότερη η παθητική σύνταξη από την ενεργητική σ' ένα επιστημονικό κείμενο ή σε μια μικρή αγγελία, με ποια κριτήρια θα

6. Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση

Στα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση» δεν προσδιορίζεται ο δέκτης, γιατί θεωρείται αυτονόητο ότι είναι η τάξη. Πρόκειται δηλαδή για ένα ακροατήριο το οποίο, επειδή αποτελείται από συνομηλίκους του πομπού (μαθητές) και έναν «έμπιστο ενήλικα» (καθηγητής), επιτρέπει στον πομπό να εκφράζεται αβίαστα και φυσικά. Επομένως, όταν τα θέματα συζητούνται προφορικά, εννοείται ότι επικοινωνιακή περίσταση είναι η συζήτηση με συνομηλίκους, ενώ, όταν τα θέματα αναπτύσσονται γραπτά, ως επικοινωνιακή περίσταση μπορούμε να θεωρήσουμε τη γραφή ενός άρθρου για το περιοδικό του σχολείου, την ανάπτυξη ενός θέματος στο πλαίσιο μιας έρευνας που πραγματοποιεί η σχολική εφημερίδα κτλ. Και στις δύο περιπτώσεις πάντως υπάρχει ένας συγκεκριμένος επικοινωνιακός στόχος που καθιστά φυσική τη διαδικασία της παραγωγής λόγου.

Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεσή επιλέχτηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

1. να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το διδασκόμενο κάθε φορά είδος λόγου.
2. να σχετίζονται με διάφορους τομείς της σύγχρονης ζωής: τον κοινωνικό, τον πολιτικό, τον οικονομικό, τον πολιτιστικό κτλ.
3. να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των εφήβων και να αντλούνται από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.
4. να προωθούν τον προβληματισμό τους, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να τους παρακινούν να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις σε κάποιο πρόβλημα.

7. Οργάνωση του λόγου

Το κεφάλαιο αυτό —συνήθως στο τελευταίο μέρος της ενότητας— ασχολείται με ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται και συνέχεται ο λόγος, είτε σε μικρά τμήματα, όπως σε προτάσεις, περιόδους, παραγράφους είτε σε ευρύτερο κείμενο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της παραγράφου, επειδή η παράγραφος αποτελεί μικρογραφία ενός ευρύτερου κειμένου/έκθεσης και επομένως η ανάπτυξή της είναι ανάλογη. Η ένταξη ενός συγκεκριμένου τρόπου οργάνωσης του λόγου σε κάποια ενότητα υπαγορεύτηκε από την άμεση ή έμμεση σχέση του με το διδασκόμενο είδος λόγου και από άλλες διδακτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη παραγράφου-ευρύτερου κειμένου με αιτιολόγηση κρίθηκε σκόπιμο να προταχθεί (ενότητα Γλώσσα - γλωσσικές ποικιλίες), επειδή δίνει στο μαθητή τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να οργανώνει με κατάλληλο τρόπο τα επιχειρήματά του στα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση και στις άλλες ασκήσεις των ενοτήτων, αλλά και γενικότερα σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση που απαιτεί επιχειρηματολογία.

ΟΙ ΕΠΙΚΡΙΤΕΣ, Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης

Οι συγγραφείς των βιβλίων, σύμφωνα με όσα δηλώνουν, προσπάθησαν αφενός να αντλήσουν από την ελληνική παράδοση και εμπειρία, αποφεύγοντας τα αρνητικά και αξιοποιώντας ό,τι θετικό είχε προταθεί, και αφετέρου να αξιοποιήσουν τα διδάγματα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς και τις αντίστοιχες εμπειρίες άλλων χωρών πάνω στα θέματα αυτά. Τελικός τους σκοπός ήταν να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που να παίρνει υπόψη το σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και τη διεθνή εμπειρία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (βλ. Α. Βουγιούκας 1994:34-38 και Χρ. Τσολάκης 1985:41-63).

Από τη σχηματική παρουσίαση των βασικών αρχών που, σύμφωνα με τους εισηγητές του ισχύοντος Προγράμματος στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, πρέπει να διέπουν τη γλωσσική διδασκαλία, προκύπτει ότι εγκαταλείπεται η παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής, που οδηγούσε στην απόκτηση στείρων γραμματικών γνώσεων, και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Ο Δ. Τομπαΐδης (1985:27), μάλιστα, παρατηρεί ότι «η κατάκτηση της

Δύσκολα θα μπορούσε να διαφωνήσει κανείς με αυτές τις προγραμματικές αρχές. Δείχνουν ότι έχει συνειδητοποιηθεί, έστω και σε επίπεδο αρχών, ότι η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στο να κάμει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας και όχι στο να τους μεταδώσει γνώσεις για τη γλώσσα.

Από τις προγραμματικές διακηρύξεις στη διδακτική πράξη

Ας δούμε αν οι αρχές αυτές υλοποιούνται, και σε ποιο βαθμό, με τα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Πώς εννοούν δηλαδή οι υπεύθυνοι και οι συγγραφείς των

βιβλίων την εφαρμογή αυτών των αρχών στη διδακτική πράξη.

Θα σταθούμε στα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου, γιατί οι δύο αυτές βαθμίδες συνιστούν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση που είναι και η πιο κρίσιμη για τη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Άλλωστε και το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που παρουσιάζουμε σ' αυτό το βιβλίο, προτείνεται για τις ίδιες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Όσον αφορά τη βαθμίδα του Λυκείου, αυτή διαφέρει από τις δύο προηγούμενες σε δύο τουλάχιστον πολύ σημαντικά σημεία: πρώτον, δεν αποτελεί βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι ένα σημαντικό ίσως ποσοστό μαθητών δε θα φοιτήσει στο Λύκειο και επομένως ο κύκλος της εκπαίδευσής τους πρέπει να ολοκληρωθεί με το Γυμνάσιο. Δεύτερον, όσοι φοιτούν στο Λύκειο βρίσκονται σε ηλικία που το επίπεδο πνευματικής ωριμότητας και διανοητικής ανάπτυξης είναι πλέον σημαντικά ανεβασμένο. Γι' αυτό, και για άλλους ειδικότερους λόγους, όπως π.χ. η προοπτική των μαθητών του Λυκείου να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιβάλλεται τα προγράμματα σπουδών γι' αυτή τη βαθμίδα να κινούνται σε διαφορετική λογική από τα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη γλώσσα, η διδασκαλία θα έδινε έμφαση στην άσκηση των μαθητών σε συνθετότερες μορφές προφορικής και γραπτής έκφρασης και θα μπορούσε να περιέχει στοιχεία μιας πρώτης επιστημονικής προσέγγισης.

Με δεδομένο αυτό το οργανωτικό πλαίσιο θα εξετάσουμε πώς γίνονται οι διάφορες επιλογές σε κάθε φάση της ενότητας και πώς μεθοδεύεται η καλλιέργεια των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η εξέταση θα επιτρέψει να διαπιστώσουμε αν όντως δίνεται η έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και αν οι μαθητές εξοικειώνονται με τις ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, όπως διακηρύσσεται προγραμματικά.

Υπάρχει πράγματι ως προγραμματική αρχή ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης των μαθητών και μάλιστα στην εξοικείωσή τους με τις ποικίλες μορφές προφορικής επικοινωνίας. Εξετάζοντας τα βιβλία διαπιστώνουμε ότι η μορφή προφορικής επικοινωνίας που κυριαρχεί είναι οι ερωταποκρίσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών, όπου κατά κανόνα ο

Η γραπτή έκφραση των μαθητών επιχειρείται, στο τέλος συνήθως της ενότητας, πάνω σε θέμα συναφές με τη θεματική της ενότητας. Υποτίθεται ότι δουλεύοντας το κείμενο και τις ασκήσεις της ενότητας οι μαθητές πήραν ερεθίσματα και αφομοίωσαν γλωσσικό υλικό, απέκτησαν δηλαδή την υποδομή, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γραφής του θέματος που τους προτείνεται. Το πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν γραπτά χωρίς να έχουν κάποιον επικοινωνιακό στόχο. Και σ' αυτή την περίπτωση γράφουν για το δάσκαλο και όχι για να ικανοποιήσουν μια επικοινωνιακή τους ανάγκη. Τα κείμενα που παράγουν, καθώς στερούνται οποιασδήποτε επικοινωνιακής προοπτικής, καταντούν να είναι ουδέτερα και αδιάφορα και να μην εξυπηρετούν άλλη λειτουργία εκτός από το να χρησιμεύουν για να αξιολογείται η ανταπόκριση των μαθητών στις σχολικές υποχρεώσεις τους.

Όσον αφορά τα κείμενα, τη θέση τους στη διδασκαλία και τον τρόπο αξιοποίησής τους, πρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

1. Το κείμενο χρησιμεύει ως δεξαμενή άντλησης των γλωσσικών φαινομένων που θα αναλυθούν στη συνέχεια. Από αυτό αντλείται και το υλικό των ασκήσεων (οι ασκήσεις αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προτάσεις του κειμένου).

2. Στην πλειονότητά τους τα κείμενα είναι λογοτεχνικά (στα βιβλία του Γυμνασίου τα πρόσθετα κείμενα κάθε ενότητας περιλαμβάνουν και κάποια πληροφοριακά ή δοκιμιακού τύπου). Και είναι κρίμα τα λογοτεχνικά κείμενα να χρησιμοποιούνται για μορφοσυντακτικές αναλύσεις. Το χειρότερο είναι ότι συχνά προσαρμόζουν τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων στην επίσημη σχολική γλωσσική νόρμα (γλωσσική εξομάλυνση!) για να εξυπηρετούν καλύτερα τη γραμματική διδασκαλία.

3. Τα κείμενα χρησιμοποιούνται για ασκήσεις ανάγνωσης και κατανόησης. Η ανάγνωση όμως και η κατανόηση αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός, πράγμα που κάνει την πρακτική τους α-νόητη. Γιατί και για ποιον να «αναγνώσει» ο μαθητής; Για να τον ακούσει και να τον διορθώσει ο δάσκαλος, ή για να επισύρει τα σχόλια των συμμαθητών του; Η πρακτική αυτή φαίνεται πως αγνοεί το πότε και γιατί «αναγιγνώσκει» κανείς ένα κείμενο. Από την άλλη μεριά η

Έτσι, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο έχουν σχεδιαστεί τα μαθήματα, οι επιλογές ως προς το περιεχόμενό τους και ο προσανατολισμός που δίνεται στο δάσκαλο με τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου, οδηγούν σε μια διδακτική πρακτική, η οποία αναιρεί στην πράξη όσα ορθά αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Η διεξαγωγή του κάθε μαθήματος στην τάξη, αν ακολουθηθεί πιστά από το δάσκαλο, δεν είναι παρά ένα σύνολο από ασκήσεις. (Βλ. και τις κριτικές των βιβλίων του

όμως είχα επισημάνει ότι η αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία που υλοποιούσαν «α) δίνει ακόμη μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και των ασκήσεων, β) πριμοδοτεί τη γραπτή και δεν προβλέπει καμιά συγκεκριμένη μεθόδευση για την κατάκτηση και της προφορικής γλώσσας, γ) αγνοεί ουσιαστικά τη γλωσσική ποικιλία και προσφέρει μια κωδικοποιημένη γλωσσική μορφή, δ) δεν επιτρέπει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλ' αντίθετα ο σχεδιασμός της προϋποθέτει για όλους τους μαθητές ξεκίνημα από την ίδια αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία» (Χαραλαμπόπουλος 1985:51). Σε επόμενα δημοσιεύματά μου (1988:6-7 και 1992:59), μιλώντας για το ρυθμιστικό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας, συνοψίζα τα χαρακτηριστικά της ως εξής: « α) υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία και διδάσκεται, β) άλλες γλωσσικές μορφές, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενες, παραμελούνται ή και καταδικάζονται, γ) χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά η γραπτή εις βάρος της προφορικής, δ) και όταν ενθαρρύνεται η παραγωγή προφορικού λόγου, η αξιολόγησή του γίνεται με κριτήρια του γραπτού, έτσι που ο παραγόμενος προφορικός λόγος να μην είναι γνήσιος, αλλά να αποτελεί απεικόνιση του γραπτού, ε) η έμφαση δίνεται στην ανάλυση και όχι στη χρήση, ακόμη και αυτής της πρότυπης γλώσσας, [...]» (βλ. και παρακάτω σσ. 30-31).

Παρά τις διακηρύξεις, λοιπόν, η γλωσσική διδασκαλία, όπως γίνεται σήμερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, έχει δύο κυρίαρχα χαρακτηριστικά:

α) είναι ρυθμιστική και β) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο.

*Ρυθμιστική αντίληψη
και διδασκαλία
της γλώσσας*

Ρυθμιστική είναι η προσέγγιση που παρεμβαίνει στη γλώσσα, κάνει αξιολόγηση των γλωσσικών χρήσεων, διαμορφώνει γλωσσικά πρότυπα που επιζητεί να τα επιβάλει, θεωρεί σωστό ό,τι συμμορφώνεται με το πρότυπο, ενώ χαρακτηρίζει λάθος κάθε παρέκκλιση από αυτό.

*Η γλώσσα
ως γνωστικό
αντικείμενο*

Με την προσέγγιση εξάλλου της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου το σχολείο οδηγείται στο να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα και όχι να τους ασκεί στη δημιουργική και επικοινωνιακή χρήση της. Οι γνώσεις αυτές προσφέρονται με τη μορφή μεταγλώσσας. Οι μαθητές μιλούν για τη γλώσσα, χωρίς μάλιστα να αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της, αλλά μόνο στη μορφοσυντακτική δομή της. Έτσι ο χρόνος της γλωσσικής διδασκαλίας εξαντλείται ουσιαστικά στην ανάλυση και περιγραφή των μορφοσυντακτικών φαινομένων. Κι αυτό γίνεται παίρνοντας ως πλαίσιο μεμονωμένες προτάσεις-παραδείγματα, δηλαδή ερήμην της επικοινωνιακής τους λειτουργίας, ενώ είναι δεδομένο ότι οποιαδήποτε πρόταση λειτουργεί ενταγμένη στο φυσικό λόγο, προφορικό ή γραπτό, όπου αποκτά συγκεκριμένη αξία, ανάλογα με τη γλωσ-

ΟΙ «ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΪ», Ξωχέλης κ.ά.

*Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Μ. ΚΕΛΙΑΝΙΔΗΣ, Ν. ΤΕΡΖΗΣ, Α. ΚΑΨΑΛΗΣ,
Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΔΑΡΑ*

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

1.1. Σύγκριση των δύο μεθόδων

Η υπόθεση από την οποία ξεκίνησε η έρευνα ήταν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλότερες στη νέα μέθοδο. Αυτή είναι η ονομαζόμενη εναλλακτική υπόθεση (H_1), εναντίον της μηδενικής υπόθεσης (H_0), σύμφωνα με την οποία δε θα έπρεπε να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις που επιτυγχάνονται με τις δύο διαφορετικές μεθόδους. Ο έλεγχος της αρχικής υπόθεσης συνίσταται στην περίπτωση αυτή στη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων και στη διαπίστωση ότι αν η προσδοκόμενη υψηλότερη επίδοση που επιτυγχάνεται με τη νέα μέθοδο είναι στατιστικά σημαντική, τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η αρχική —θετική στην πλειοψηφία των τεστ— συσχέτιση ανάμεσα στη μέθοδο διδασκαλίας και στην επίδοση στα τεστ δεν είναι φαινομενική συσχέτιση (spurious correlation) αλλά πραγματική. Το δεύτερο συμπέρασμα που συνάγεται από τις διαφοροποιήσεις αυτές είναι ότι η νέα μέθοδος διδασκαλίας έχει ευνοϊκότερα αποτελέσματα στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα, η επίδρασή της στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση φαίνεται να είναι λιγότερο ευνοϊκή: η θετική αρχική συσχέτιση μειώνεται ή —στις περιπτώσεις που η αρχική συσχέτιση είναι αρνητική— αυξάνεται προς την αρνητική φορά.

Γ. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κυριότερο συμπέρασμα όσον αφορά τον πρώτο στόχο είναι ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας και στο παλαιό καθεστώς, δηλαδή διαπιστώνεται βελτίωση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών στον τομέα αυτό. Αυτή η διαπίστωση είναι κατά την εκτίμησή μας σημαντική, αν και οι επιμέρους διαφορές των επιδόσεων δεν είναι πολύ μεγάλες, επειδή τόσο ο σχετικά σύντομος χρόνος εφαρμογής του νέου προγράμματος όσο και οι δεδομένες συνθήκες ελλιπούς ενημέρωσης των καθηγητών κάνουν εμφανές ότι το νέο πρόγραμμα δεν εμπεδώθηκε και δεν απέδωσε ακόμη το μέγιστο δυνατό του αποτέλεσμα.

Το δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η θετική επίδραση του νέου προγράμματος είναι μεγαλύτερη σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, πράγμα που σημαίνει ότι το νέο πρόγραμμα λειτουργεί αντισταθμιστικά προς τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανισότητες. Αυτό είναι επίσης μια σημαντική διαπίστωση, η οποία δείχνει ότι το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας εντάσσεται με την ευρεία έννοια στον τύπο των μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα οποία τα σύγχρονα δημοκρατικά Κράτη Πρόνοιας επιδιώκουν την ανακατανομή του «πολιτιστικού κεφαλαίου», με στόχο τόσο την πραγματοποίηση μεγαλύτερης ισότητας ευκαιριών όσο και την καλύτερη αξιοποίηση των «αποθεμάτων νοημοσύνης» των κοινωνιών. Ένα πρόγραμμα αυτού του εύρους και βασισμένο σε σύγχρονες επιστημονικές βάσεις εφαρμόζεται κατά την εκτίμησή μας για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

Οι καθηγητές στη μεγάλη πλειοψηφία τους έχουν θετική στάση απέναντι στο νέο καθεστώς γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή το θεωρούν καλύτερο από το προηγούμενο και κρίνουν γενικά ως ικανοποιητικό και επαρκές το βιβλίο μαθητών, ενώ οι γνώμες διχάζονται ως προς το βιβλίο του καθηγητή από διδακτική και επιστημονική άποψη. Πάντως οι καθηγητές ακολουθούν τους στόχους και τη μεθοδολογία που εμπεριέχονται στα νέα βιβλία και μπορεί να λεχθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο τηρείται πιστά και λειτουργεί σαν «καλούπι» στη γλωσσική διδασκαλία, είτε γιατί θεωρείται καλό είτε γιατί διευκολύνει το διδάσκοντα στην προετοιμασία και διεξαγωγή της. Παρατηρούνται μόνον κάποιες αποκλίσεις στις «ασκήσεις» και στο τμήμα «έκφραση-έκθεση» κάθε ενότητας. Η κατάσταση ως προς το δεύτερο σκέλος φαίνεται ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στο παραδοσιακό καθεστώς διδασκαλίας της Έκθεσης.

Το πολύ γενικό συμπέρασμα που προκύπτει, τέλος, περί το πρακτέον είναι ευρύτερα γνωστό: η εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων και η πραγματοποίηση αλλαγών στην εκπαίδευση είναι επιτυχής στο βαθμό που μπορεί να στηριχθεί στην ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών (με κατάλληλη εκπαίδευση, επιμόρφωση, ειδικά σεμινάρια και απόκτηση σχετικών εμπειριών). Αυτό ισχύει και για τη γλωσσική διδασκαλία.

ΟΙ «ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ», Μήτσης

Τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ ἔχουν γνωρίσει μέχρι σήμερα τὶς πιὸ ἀντιφατικὲς κριτικὲς οἱ ὁποῖες κλιμακώνονται σὲ ἓνα φάσμα ἀπὸ ἐνθουσιώδεις μέχρι ἀνεπιφύλακτα ἀπορριπτικὲς.³

Κατὰ τὴ δική μας ἄποψη, τὰ βιβλία αὐτὰ ἀποτελοῦν μιὰ πολὺ σημαντικὴ ἐξέλιξη στὴν ἱστορία τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας στὸν τόπο μας, γιατί καταργοῦν τόσο τὴν παραδοσιακὴ διάρθρωση τῶν σχολικῶν ἐγχειριδίων γλωσσικῆς διδασκαλίας, ὅσο καὶ τὴν παραδοσιακὴ μεθοδολογία. Ταυτόχρονα, εἶναι ἐμφανὴς ἡ προσπάθεια τῶν συγγραφέων νὰ τοποθετήσουν τὸ γλωσσικὸ μάθημα σὲ μιὰ νέα βάση σύμφωνα μὲ τὴν ὁποία ἡ γλωσσικὴ κατάρκτηση ἐπιχειρεῖται μὲ τὴν ἀναγωγὴ στὸν συνταγματικὸ ἄξονα τῆς γλωσσας, ὅπου βασικὴ γλωσσικὴ μονάδα θεωρεῖται πλέον ἡ πρόταση.

Ἐπίσης, τὸ γεγονὸς ὅτι τὰ ἐγχειρίδια αὐτὰ συντάχτηκαν ἀπὸ πολυμελεῖς συγγραφικὲς ομάδες καὶ συνοδεύτηκαν ἀπὸ ἀντίστοιχα «βιβλία τοῦ δασκάλου» δείχνει μιὰ νέα ἀντίληψη γιὰ τὸ γλωσσικὸ μάθημα καὶ ἀποτε-

σιάζονται στὴν παροῦσα φάση. Γιατὶ εἶναι φυσικό, μιὰ πρώτη προσπάθεια, ὅσο ἀξιόλογη κι ἂν εἶναι, νὰ ἐμφανίζει μειονεκτήματα καὶ ἀδυναμίες οἱ ὁποῖες στὴν προκειμένη περίπτωση εἶναι οἱ ἑξῆς:

(α') Τὰ κείμενα τῶν βιβλίων *Ἡ Γλῶσσα μου* ποὺ ἀποτελέσαν σοβαρὸ σημεῖο τριβῆς καὶ ποὺ συχνὰ ὑπῆρξαν στόχος ἀρνητικῆς κριτικῆς, ἰδιαίτερα γιὰ τὸ περιεχόμενό τους, εἶναι ποικίλα καὶ προέρχονται ἀπὸ ἓνα πολὺ εὐρὺ φάσμα τῆς γραμματείας μας. Πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ ἔχουν μάλιστα γραφεῖ ἀπὸ τοὺς ἴδιους τοὺς συντάκτες τῶν βιβλίων προφανῶς γιὰ νὰ ὑπηρετήσουν κάποια συγκεκριμένη διδακτικὴ σκοπιμότητα.

Ἐκ τῆς γλωσσικῆ/διδασκαλικῆ πλευρᾶς, οἱ παρατηρήσεις ποῦ θὰ εἶχαμε νὰ κάνομε γιὰ τὰ κείμενα εἶναι δύο:

Πρῶτον ὅτι σὲ πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ παρουσιάζονται κάποιες εἰδυλλιακῆς σκηνῆς ἢ περιγράφονται ἰδανικῆς μορφῆς ζωῆς. Τὰ παιδιὰ/πρωταγωνιστῆς τῶν κειμένων αὐτῶν ζοῦν στὴ φύση ξένοιαστα, χωρὶς προβληματισμοὺς καὶ φαίνονται νὰ μὴν ἔχουν καμία σχέση μὲ τὰ δεδομένα ἢ τὰ προβλήματα τῆς ἐποχῆς καὶ τοῦ κόσμου μας. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι, ὅλα αὐτὰ ποῦ περιέχονται στὰ κείμενα, νὰ μοιάζουν ἐξωπραγματικὰ γιὰ τοὺς μαθητῆς τῶν πόλεων κυρίως, ἀφοῦ ἀναφέρονται σὲ μορφῆς καὶ συνθήκες ζωῆς ποῦ ἔπαψαν πλέον νὰ ὑφίστανται.

Ἄς ἔρθουμε σὲ ὀρισμένα ἐνδεικτικὰ παραδείγματα: Ὁ Λουκάς ποῦ πάει γιὰ πρώτη φορὰ στὸ σχολεῖο καὶ χαιρετᾷ τὰ ἄλλα παιδιὰ, ἐνῶ «λίγο πιὸ πέρα ἀκούγονται κουδούνια ἀπὸ κοπάδι» (Β1, σ. 7). Λίγο ἀργότερα ὁ ἴδιος φέρνει στὸ σχολεῖο ἕναν σουγιὰ γιὰ νὰ ξύνει τὸ μολύβι του (Β4, σ. 23). Ὁ παπποῦς ποῦ κατεβαίνει στὴν ἀποθήκη «μ' ἕνα κλεφτοφάναρο στὸ χέρι» (Β4, σ.64).

Ὁ τσοπανάκος μὲ τὴ «χοντροφτιαγμένη κάπα καὶ τὴ γκλίτσα του» ποῦ κατάλαβε πὼς ἔρχεται ἀνεμοβρόχι καὶ «ἔσπρωξε τὰ γιδοπρόβατα στὴ στάνη» (Γ2, σ. 17).

Δεύτερον, δὲν ὑπάρχει ἢ εἶναι ἐλάχιστο τὸ αὐθεντικὸ γλωσσικὸ ὕ-
λικὸ τὸ ὁποῖο ἐξυπηρετεῖ ἐπικοινωνιακὰς ἀνάγκες τῆς καθημερινῆς ζωῆς,
ὅπως π.χ. τηλεγράφημα, γράμμα, πρόσκληση, αἴτηση, εἶδηση, ἄρθρο, ἀγ-
γελία, διαφήμιση κ.τ.λ.

Γιὰ παράδειγμα, ἡ εἰδοποίηση διακοπῆς τοῦ ἠλεκτρικοῦ ρεύματος (B3,
σ. 56) θὰ μπορούσε νὰ εἶναι κάλλιστα μιὰ φωτοτυπία ἐνὸς αὐθεντικοῦ ἐγ-
γράφου τῆς ΔΕΗ ποὺ διαθέτει τὰ γνῶστὰ τυπικὰ χαρακτηριστικὰ καὶ ὄχι
ἐνα τεχνητὸ κείμενο ποὺ δὲν σχετίζεται μὲ τὶς πραγματικὰς περιστάσεις γιὰ
τὶς ὁποῖες ἔχει παραχθεῖ.

Τὸ δεύτερο μειονέκτημα εἶναι ὅτι ἡ ὅλη διαδικασία παραγωγῆς γρα-
πτοῦ λόγου περιορίζεται στὸν ἄξονα ἐπικοινωνίας δασκάλου-μαθητῆ χω-
ρὶς νὰ προβλέπεται σχολιασμὸς καὶ ἐπεξεργασία τοῦ γραπτοῦ προϊόντος
τῶν μαθητῶν στὴν τάξη.

(β') Ἡ παραγωγή γραπτῶ λόγου ποὺ ἐπιχειρεῖται σχεδὸν ἀποκλειστικὰ μέσα ἀπὸ τὸ «Σκέφτομαι καὶ Γράφω» ἔχει δύο βασικὰ μειονεκτήματα:

Πρῶτον, ἡ διαδικασία αὐτὴ ἔχει τυποποιήσει τὴν ἐργασία καὶ τὶς ἀντιδράσεις μαθητῶν καὶ δασκάλων μὲ ἀποτέλεσμα νὰ μὴν ὑπάρχει πρωτοτυπία καὶ δημιουργικότητα, τουλάχιστον σὲ ἱκανοποιητικὸ βαθμὸ.

Σὲ μιὰ περιορισμένη ἔρευνα ποὺ ἐπιχειρήσαμε μὲ μιὰ ὁμάδα φοιτητῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Τμημάτων τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1991-92 σὲ ἓνα δείγμα διακοσίων περίπου μαθητῶν τῶν τριῶν μεγαλύτερων τάξεων τοῦ δημοτικοῦ, διαπιστώσαμε ὅτι τὰ κείμενα τοῦ «Σκέφτομαι καὶ Γράφω» ποὺ παρήγαν οἱ μαθητὲς ἦταν πανομοιότυπα, μιμοῦνταν τὸ ἀρχικὸ κείμενο καὶ δὲν παρουσίαζαν καμιά πρωτοτυπία σὲ ποσοστὸ ποὺ κυμαίνονταν γύρω στὸ 75%.

(γ') Σοβαρό είναι επίσης και τὸ πρόβλημα τοῦ λεξιλογίου. Γιὰ τὸ θέμα αὐτὸ ὁ Χριστόφ. Χαραλαμπάκης γράφει τὰ ἑξῆς:

Ἡ μεγαλύτερη, κατὰ τὴ γνώμη μου, ἀδυναμία τῶν βιβλίων τῆς σειράς Ἡ Γλώσσα μου ἔγκειται στὸ ὅτι δὲν στηρίζονται στὸ (ἀνεξερεύνητο ὡς σήμερα) βασικὸ λεξιλόγιο τῆς Νέας Ἑλληνικῆς τὸ ὁποῖο ἐπιβάλλεται νὰ ἐμπλουτίζεται σταδιακὰ μὲ βάση ἓνα προδιαγεγραμμένο σχέδιο.⁶

Πράγματι, τὸ λεξιλόγιο ποὺ χαρακτηρίζεται στὰ ἐγχειρίδια ὡς «βασικό», καθορίζεται μὲ ἐμπειρικὸ τρόπο καὶ ὄχι βάσει κάποιας ἔρευνας ποὺ σικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου. Ἀναφέρουμε μερικὰ ἐνδεικτικὰ παραδείγματα:

Ο Ηλίας πιλαλά σαν ἄλογο (Α1, σ. 84). Χιλιάδες Ελληνάκια, καλά κι αρματωμένα πάνε για γράμματα (Β1, σ. 7). Αντάρα, καταράχι, αλαργεύω (Β2, σ. 78). Οι βαθρακοί (Β3, σ. 89 καὶ Γ4, σ. 52). Ροβολάει απ' την κορφούλα (Β4, σ. 28). Περιβολάρηδες και βοσκοί, τσαγκάρηδες και πεταλωτήδες (Γ1, σ. 24). Κάπα, στήνη, γκλίτσα (Γ2, σ. 17). Χράμι, βελέντζες, κιλίμια, χτένι του αργαλειού (Γ4, σ. 58). Τρομπαλίζονταν, πλουμίδα (Δ3, σ. 30). Μπαρμπέρης, βεργολυγεροή, σουσούμια (Ε1, σσ. 35, 66 καὶ 77) κ.ἄ.

(δ') Ἡ μετατόπιση τοῦ κέντρου βάρους στὶς συνταγματικὲς σχέσεις καὶ ἡ στήριξη τῆς διδασκαλίας ἀποκλειστικὰ σὲ προτάσεις/δομές, ὁδήγησε σὲ ἕναν κατακερματισμὸ τοῦ διδασκόμενου γραμματικοῦ ὕλικου. Ὁ μαθητὴς διδάσκεται ἢ ἔρχεται σὲ ἐπαφὴ μὲ μεμονωμένα φαινόμενα καὶ ἐπιμέρους περιπτώσεις χωρὶς σύνδεση καὶ ἀναφορὰ πρὸς ἕνα ὅλο. Τὸ ἀποτέλεσμα τῆς διαδικασίας αὐτῆς εἶναι ὅτι δὲν ἀποκτᾶ τὴν ἀπαραίτητη ἐξοικείωση μὲ τὶς γραμματικοσυντακτικὲς δομές τῆς γλώσσας του. Δὲν τὶς συσχετίζει, δὲν εἶναι ἱκανὸς νὰ τὶς ἀναγνωρίσει καὶ γενικὰ δὲν σχηματίζει συνολικὴ εἰκόνα τοῦ συστήματος τῆς γλώσσας.

(ε') Οἱ ἀσκήσεις τῶν βιβλίων *Ἡ Γλῶσσα μου* θέτουν ἕνα ἄλλο, ἐπίσης σοβαρό, πρόβλημα τὸ ὁποῖο ἀπαιτεῖ συστηματικὴ μελέτη μὲ στόχο πάντοτε ἕναν σωστότερο προσανατολισμὸ στὸ μέλλον.

Οἱ ἀσκήσεις ἀποτελοῦν γενικὰ τὴ γλωσσικὴ δραστηριότητα ποὺ ἀνατίθεται στοὺς μαθητὲς γιὰ νὰ κατακτήσουν σταδιακὰ καὶ μεθοδικὰ τὴ γλῶσσα, ἀποκτώντας διαδοχικὰ ὅλες τὶς προβλεπόμενες ἀπὸ τὸ Α.Π. γλωσσικὲς δεξιότητες. Οἱ συγκεκριμένες τώρα ἀσκήσεις ποὺ περιέχονται στὰ βιβλία τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, εἶναι πράγματι πολλὲς καὶ ποικίλες. Διαθέτουν ὅμως, σχεδὸν ὅλες, ἕνα κοινὸ χαρακτηριστικόν: εἶναι ἀσκήσεις δομικοῦ/μηχανιστικοῦ τύπου. Δηλαδή, ὁ μαθητὴς μιμεῖται μοντέλα φρά-

Τὸ τελικὸ συμπέρασμα εἶναι ὅτι μὲ τὰ ἐγχειρίδια γλωσσικῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολείου Ἡ Γλώσσα μου γίνεται κάποια προσπάθεια γιὰ προώθηση ἑνὸς μοντέλου δομικοῦ τύπου ἢ ὁποῖα δὲν εἶναι πάντοτε συνεπῆς πρὸς τὶς ἀρχές τοῦ δομισμού. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, παρὰ τὰ ὑποστηριζόμενα στὸ Α.Π. καὶ στὰ «βιβλία τοῦ δασκάλου», ἡ γλώσσα δὲν ἀντιμετωπίζεται συστηματικὰ οὔτε διδάσκεται ἐπαρκῶς ὡς μέσο ἐπικοινωνίας. Αὐτὸ ἄλλωστε εἶναι προφανές τόσο ἀπὸ τὸ εἶδος τῶν ἀσκήσεων/δραστηριοτήτων ποὺ ἀνατίθενται στοὺς μαθητές, ὅσο καὶ ἀπὸ τὴν αὐστηρὴ καὶ ἄκαμπτη μορφή τῶν βιβλίων τὰ ὁποῖα δὲν ἐπιτρέπουν στὸν διδάσκοντα νὰ ἀναλάβει πρωτοβουλίες καὶ νὰ κινηθεῖ πέρα καὶ ἔξω ἀπὸ τὶς προδιαγραφές ποὺ ἔχουν θέσει οἱ συντάκτες τους.

Βεβαίως, μειονεκτήματα ὅπως αὐτὰ ποὺ ἐπισημάνσαμε, εἶναι φυσικὸ νὰ ὑπάρχουν σὲ μιὰ πρώτη προσπάθεια ἀναμόρφωσης τοῦ μαθήματος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας. Ὅμως, τὸ πείραμα διαρκεῖ ἤδη περισσότερο ἀπὸ μιὰ δεκαετία καὶ μιὰ νέα προσπάθεια ἐκσυγχρονισμοῦ τοῦ μαθήματος εἶναι σήμερα ἀναγκαία καὶ ἐπιβεβλημένη ὕστερα ἀπὸ τὶς ἐξελίξεις ποὺ σημειώθηκαν στὸν τομέα τῆς ἐφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Κατὰ τὴν ἀποψή μας, μιὰ νέα ἀπόπειρα ἀλλαγῆς στὸν χῶρο τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας, συνεπάγεται καὶ μιὰ ταυτόχρονη προσπάθεια μετατόπισης ἀπὸ τὸ δομικὸ πρὸς τὸ ἐπικοινωνιακὸ μοντέλο, στὰ πλαίσια βεβαίως τῶν δυνατοτήτων καὶ τῶν δεδομένων τῆς σύγχρονης σχολικῆς πραγματικότητας.

Δικό μου σχόλιο, μετά από αυτά:

- Είναι πολύ πιο εύκολο να κρίνεις πρόγραμμα ή υλικό που δημιούργησαν άλλοι...

τέλος