

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.

3.1. Μετασχηματιστικές ασκήσεις

Οι μετασχηματιστικές ασκήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, γιατί ασκούν το μαθητή στην επιλογή και χρήση της γλωσσικής ποικιλίας που αρμόζει σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση. Έτσι μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει ένα ευέλικτο και δραστικό γλωσσικό μέσο.

Οι μετασχηματιστικές ασκήσεις μπορεί να έχουν απλή ή συνθετότερη μορφή. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε μεταφορά λέξεων/εκφράσεων από ένα επίπεδο ύψους σε ένα άλλο, ενώ στη δεύτερη γίνεται μετασχηματισμός ολόκληρου κειμένου, ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και τις παραμέτρους που τη συνιστούν (βλ. και βιβλίο καθηγητή, ενότητα «Ο Λόγος»).

3.2. Ασκήσεις δραματοποίησης

Πρόκειται για ασκήσεις που χρησιμοποιούν το «δράμα» ως μέσο για τη γλωσσική διδασκαλία. Με τον όρο «δράμα» εννοούμε κάθε δραστηριότητα που ζητάει από το μαθητή να παραστήσει τον εαυτό του ή ένα άλλο πρόσωπο σε μια υποθετική κατάσταση. Οι δραστηριότητες αυτές είναι διάφορα είδη αυτοσχεδιασμών και θεατρικά παιχνίδια, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να καλλιεργήσει την ικανότητά του να εκφράζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής κατάστασης, καθώς υποδύεται διάφορους ρόλους. Το «δράμα», δηλαδή, επιτρέπει την ανάπλαση συνθηκών αυθεντικής επικοινωνίας και παρακινεί τον ασκούμενο να χρησιμοποιήσει λειτουργικά τη γλώσσα και να δράσει με αυτήν μέσα στον κόσμο.

Οι ασκήσεις δραματοποίησης δεν είναι απλώς γλωσσικές ασκήσεις, τουλάχιστον με τη στενή έννοια του όρου. Παράλληλα με την εκφραστική ικανότητα ενεργοποιούν και τις ψυχοπνευματικές δυνάμεις του μαθητή. Οξύνουν την

παρατηρητικότητα του, διεγείρουν τη φαντασία του, τον παρακινούν να αναλάβει πρωτοβουλίες, τον προετοιμάζουν για τους κοινωνικούς ρόλους που πρόκειται να αναλάβει και του επιτρέπουν να κατανοήσει καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις. Με λίγα λόγια τον βοηθούν να αντιληφθεί πληρέστερα τον κόσμο και να δράσει αποτελεσματικότερα μέσα σ' αυτόν.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή των ασκήσεων δραματοποίησης παρουσιάζει και ορισμένες δυσκολίες. Οι ασκήσεις αυτές είναι χρονοβόρες, ιδιαίτερα μάλιστα όταν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία. Εξάλλου, η καλή διεξαγωγή των ασκήσεων προϋποθέτει και μια γενική αλλαγή στην αντίληψη και στην πρακτική της διδασκαλίας. Απαιτεί να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του δασκάλου, του μαθητή και του διδακτικού βιβλίου.

Γι' αυτούς τους λόγους και επειδή χρειάζεται κάποιος χρόνος ωρίμανσης γι' αυτές τις αλλαγές, προτείνουμε να εισαχθούν σταδιακά οι ασκήσεις δραματοποίησης στη γλωσσική διδασκαλία. Στην αρχή, ο καθηγητής μπορεί να πειραματιστεί με έναν μικρό αριθμό ασκήσεων και αργότερα, εφόσον εκτιμήσει την αποτελεσματικότητά τους, έχει τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσει περισσότερο.

Εξάλλου, αν θέλει, μπορεί να κάνει διάφορες μετατροπές που θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της άσκησης: π.χ. δεν είναι απαραίτητο να κάνουν όλοι οι μαθητές και μάλιστα ταυτόχρονα τον ίδιο αυτοσχεδιασμό, για να μη δημιουργηθεί αναστάτωση στην τάξη. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει από ορισμένες μόνο ομάδες μαθητών.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η συγγραφική ομάδα έκρινε σκόπιμο να συμπεριλάβει στα βιβλία, τουλάχιστον, προς το παρόν, ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό ασκήσεων δραματοποίησης. Φυσικά τα βιβλία περιέχουν μεγάλη ποικιλία γραπτών ασκήσεων, οι οποίες, ενώ δε ζητούν από τους μαθητές να κάνουν αυτοσχεδιασμό, τους παρακινούν να φανταστούν τον εαυτό τους σε ένα ρόλο, σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση, και να εκφραστούν ανάλογα.

(Σχετική με το θέμα και η ακόλουθη βιβλιογραφία:

Holden S., *Drama in language teaching*, Longman, 1981.

Maley A. and Duff A., *The use of dramatic techniques in language learning*, C.U.P., 1987.

Bolton G., *Drama and education. An argument for placing drama at the center of the curriculum*, Longman, 1984.

Βλ. επίσης ως προς τη δραματοποίηση και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.)

3.3. Ομαδικές ασκήσεις

Ενώ οι περισσότερες ασκήσεις είναι ατομικές, στο βιβλίο περιλαμβάνονται και αρκετές ομαδικές. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι, για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομαδικών ασκήσεων, απαιτείται μια γενική αλλαγή της διδακτικής. Ο μαθητής παρακινείται να αφήσει το ρόλο του παθητικού δέκτη και να συμμετέχει δυναμικά και δημιουργικά στις διαδικασίες της ομάδας. Ακόμη ο καθηγητής πρέπει να προετοιμαστεί, για να προσαρμοστεί στο καινούριο κλίμα που θα επικρατήσει στην τάξη κατά τη διεξαγωγή των ασκήσεων. Φυσικά, όσο οι μαθητές θα εξοικειώνονται με το πνεύμα των ομαδικών εργασιών, θα συνηθίζουν στη χαμηλόφωνη-ψιθυριστή συζήτηση, στη γρήγορη τακτοποίηση, και γενικότερα θα μάθουν να σέβονται την εργασία των άλλων και να συμπεριφέρονται ως υπεύθυνα άτομα. Εξάλλου, για να αποθαρρυνθούν οι μαθητές που με πρόσχημα τη δουλειά της ομάδας ολιγωρούν, ο καθηγητής μπορεί να ζητήσει από κάθε μέλος της ομάδας μικρές εισηγήσεις σε επιμέρους θέματα της όλης εργασίας*.

3.4. Έρευνες

Μια ιδιαίτερη μορφή ομαδικών ασκήσεων είναι οι έρευνες που ενθαρρύνουν ιδιαίτερα την κριτική στάση και την ερευνητική διάθεση των μαθητών. Στόχος της έρευνας κάθε φορά δεν είναι να καταλήξουν οι μαθητές σε απόλυτα ακριβή και με επιστημονικό τρόπο τεκμηριωμένα αποτελέσματα, αλλά να προσεγγίσουν κριτικά και να διερευνήσουν συστηματικά ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα. Οι ασκήσεις αυτές καλούν τους μαθητές να συγκεντρώσουν οι ίδιοι αυθεντικό υλικό για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να το σχολιάσουν και να προτείνουν υπεύθυνα συγκεκριμένες λύσεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παίρνουν μια ενεργητική στάση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, ενώ παράλληλα ασκούνται να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το λόγο τους, για να δράσουν μέσα στον κόσμο. Έτσι, εφόσον δεχόμαστε ότι γλώσσα, σκέψη και πράξη συνδέονται με μια διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις έρευνες ως γλωσσικές ασκήσεις, θεωρώντας τη γλωσσική άσκηση ταυτόχρονα άσκηση της σκέψης και άσκηση για δράση. Οι ασκήσεις αυτές συνδέουν το σχολείο με τη ζωή, ενώ η τάξη γίνεται ένα ζωντανό εργαστήριο, στο οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται δημιουργι-

* Βλ. Ernest Meyer, *Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1987. Ηλίας Μαρσαγγούρας, *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1987. Αχ. Καψάλης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1981, σσ. 380 κ.ε.

κά και μεταβάλλεται σε δράση για θέματα του κοινωνικού περιγύρου.

Επειδή, βέβαια, για την πραγματοποίηση μιας έρευνας απαιτείται συνήθως αρκετός χρόνος, εννοείται ότι προγραμματίζεται έγκαιρα από τον καθηγητή και κατανέμεται η εργασία στους μαθητές. Σε περίπτωση που σε μια ενότητα υπάρχουν περισσότερες από μία έρευνες, γίνεται επιλογή, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Είναι φυσικό ορισμένες ομαδικές εργασίες-έρευνες να παρουσιάζουν, στις μικρές πόλεις και στα χωριά, κάποιες πρακτικές δυσκολίες για τη συγκέντρωση υλικού, όπως π.χ. η έρευνα για τα περιοδικά. Επίσης θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ορισμένα από τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση ή και το ίδιο το είδος λόγου που διδάσκεται (π.χ. παρουσίαση-κριτική) βρίσκονται έξω από τα καθημερινά βιώματα των παιδιών ορισμένων περιοχών ή κοινωνικών ομάδων. Η επιλογή είναι συνειδητή και σκόπιμη, επειδή ακριβώς θεωρήθηκε αναγκαίο να ασκηθούν οι μαθητές σε μια ποικιλία από επικοινωνιακές περιστάσεις με τα αντίστοιχα επίπεδα ύψους, και, φυσικά, και σε εκείνα που δεν τους είναι οικεία. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουμε πως κανένας μαθητής, οποιαδήποτε κι αν είναι η γεωγραφική και η κοινωνική του προέλευση, δεν πρέπει να στερηθεί την επαφή και τη γλωσσική έστω άσκηση σε χώρους απαιτητικούς, όπως π.χ. αυτοί της αισθητικής ή της αξιολογικής αποτίμησης ενός έργου. Διαφορετικά, αν η γλωσσική διδασκαλία παραμείνει στα επίπεδα που οι μαθητές ήδη ελέγχουν, θα συντελέσει στο να περάσουν από το σχολείο με μειωμένη την ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις της ζωής τους.

Εννοείται ότι ο χρόνος δεν επαρκεί, για να γίνουν όλες οι ασκήσεις που δίνονται σε κάθε ενότητα. Ο καθηγητής θα επιλέξει όσες και όποιες θέλει, ανάλογα με την τάξη του και το χρόνο που διαθέτει. Η επισήμανση των προαιρετικών ασκήσεων από τη συγγραφική ομάδα δεν πρέπει να θεωρηθεί δεσμευτική, αλλά απλώς μία πρόταση που υπαγορεύεται από το δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Οι προαιρετικές ασκήσεις δεν υποβαθμίζονται ούτε θεωρούνται δευτερεύουσες. Η τελική απόφαση/επιλογή ανήκει στον καθηγητή.

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

περισσότερες φορές που καλούνται οι μαθητές με μια άσκηση να παραγάγουν λόγο έχουν στη διάθεσή τους και ένα δειγματικό λεξιλόγιο. Πάντως αυτό που έχει σημασία είναι ότι η αξιοποίηση του λεξιλογίου μπορεί να γίνει όχι μόνο με τις καθαρά λεξιλογικές ασκήσεις, αλλά και με το σύνολο των ασκήσεων και οπωσδήποτε, βέβαια, με τη συζήτηση και πραγμάτευση των διαφόρων θεμάτων.

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 κατάσταση. 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 αποφασίσουν αν θα χρησιμοποιήσουν τον ευθύ ή τον πλάγιό λόγο σ' ένα κείμενό τους (ανάλογα με το τι θέλουν να πετύχουν) κτλ. Μ' αυτόν τον τρόπο περνούν σε δεύτερη μοίρα οι κανόνες, οι αριθμοί και η απομνημόνευση, που συνδέονταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, και οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι πρώτα απ' όλα γλώσσα σημαίνει επικοινωνία και δημιουργία.

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 κατάσταση είναι η συζήτηση με συνομηλίκους, ενώ, όταν τα θέματα αναπτύσσονται γραπτά, ως επικοινωνιακή κατάσταση 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. Ο μαθητής θέλει να επικοινωνήσει για κάποιο σκοπό και έχει κάτι να πει, αφού

του προσφέρεται ένα πλούσιο υλικό για το θέμα. Το υλικό αυτό μπορεί να το αξιοποιήσει, για να τεκμηριώσει τις απόψεις του με συγκεκριμένα στοιχεία και να αποφύγει έτσι τις εύκολες γενικεύσεις.

Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση επιλέχθηκαν 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 αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και να τους παρακινούν να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις σε κάποιο πρόβλημα.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι: Έκθεση δε γράφεται μόνο με αφορμή τα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση/έκθεση»: έκθεση έχουμε κάθε φορά που οι μαθητές παράγουν λόγο, γραπτό ή προφορικό, ανάλογα με το διδασκόμενο είδος λόγου. Για παράδειγμα, μια προφορική/γραπτή κατάθεση μάρτυρα στο δικαστήριο, μια επιστολή διαμαρτυρίας, ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου, μια συζήτηση «τρογγυλής τραπέζης», ένα αυτο/βιογραφικό σημείωμα, μια είδηση, μια μικρή αγγελία κτλ. αποτελούν έκθεση και μάλιστα με συγκεκριμένο σκοπό.

7. Οργάνωση του λόγου

Το κεφάλαιο αυτό —συνήθως στο τελευταίο μέρος της ενότητας— ασχολείται με ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται και συνεχεται 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 ενότητων, αλλά και γενικότερα σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση που απαιτεί επιχειρηματολογία.