

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ»
ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Α. Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗ

Η εισήγησή¹ κατά ένα μεγάλο μέρος θα αναφερθεί σε πρακτικά διδακτικά θέματα που ασφαλώς σαν προτάσεις έχουν πάντοτε απλώς ενδεικτικό χαρακτήρα. Η διδακτική πράξη, κάθε θεωρητική κατασκευή, ενώ την προϋποθέτει –συνεπώς την έχει απόλυτη ανάγκη– ωστόσο έχει το δικαίωμα και οφείλει να την ξεπερνά, είναι περίπου μια πράξη ελευθερίας που δεν υποτάσσεται αλλά και που δεν γκρεμίζει τα στηρίγματά της.

Οι βασικές αρχές, ως προς τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, που ίσχυσαν για τη συγγραφή του βιβλίου, έμμεσα φαίνονται από την παρουσίαση των εννοιών 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 που γίνονται στο βιβλίο του καθηγητή δεν υποχρεώνουν τον καθηγητή να τις ακολουθήσει» αλλά «κάθε καθηγητής οργανώνει από πριν το μάθημα του στη συγκεκριμένη τάξη ανάλογα με τις ανάγκες της» κτλ., όλα αυτά δείχνουν ακριβώς το σεβασμό προς την ελευθερία της διδασκαλίας και του καθηγητή. Τελικά ο καθηγητής που αναλαμβάνει να διδάξει το βιβλίο με όλα αυτά δεν είναι που μένει ελεύθερος αλλά που γίνεται συνυπεύθυνος με τους συγγραφείς. Ασφαλώς ένα βασικό γνώρισμα του διδακτικού έργου είναι η συλλογικότητα σε όλα τα επίπεδα, από το συντάκτη του αναλυτικού προγράμματος ως τον καθηγητή της σχολικής έδρας.

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 καταταχιστεί 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.

Α'

Στο μέρος Α' υπάρχει ένα κείμενο του Στράτη Μυριβήλη, από τα πεζά που εκδόθηκαν με τον τίτλο «Το λογοτεχνικό τέταρτο». Στην έκδοση το πεζό από το οποίο και το απόσπασμα επιγράφεται «η Αθήνα μου» (σελ. 187), ένας τίτλος που ασφαλώς ταίριαζε περισσότερο σ' ολόκληρο το πεζό αλλά όχι στο απόσπασμα που ανθολογείται και που αποτελεί μόνο το ένα τρίτο από το αρχικό κείμενο. Η ένδειξη «Διασκευή» που μπήκε στο βιβλίο αναγράφεται κυρίως για την παράλειψη κάποιων λέξεων ή φράσεων που έκαναν δυσκολότερο το κείμενο, εξαιτίας κάποιων πραγματολογικών λεπτομερειών («Πατρίδα» του Σίμου, χρυσά φράγκα) όχι απαραίτητων για τη συγκεκριμένη διδακτική ανάγκη. Ακόμα κάποια σαν έγιναν όταν. Στο δίλημμα να προσφέρουμε στα παιδιά για άσκηση γλωσσική: ένα κατασκευασμένο κοινό κείμενο ή ένα κείμενο δόκιμου λογοτέχνη, ασφαλώς η εκλογή δεν έπρεπε να είναι δύσκολη. Η φιλολογική μας ευαισθησία, εξαιτίας ελάχιστων προσαρμογών, δε θα 'πρεπε να μας αποτρέψει από την απόφαση να φέρουμε το μαθητή μας σε μια εναυσματική επικοινωνία με καταξιωμένους Έλληνες συγγραφείς. Ίσως αυτή είναι η πιο σωστή λύση για ένα δάσκαλο, που κάποια κείμενα λυπάται να τα χάσουν οι μαθητές του.

Το μάθημα αρχίζει με την ανάγνωση του κειμένου. Το κείμενο το διαβάσει μια φορά ο καθηγητής –το θέμα αφορά και άλλα ανάλογα μαθήματα. Κανένας άλλος από τον καθηγητή, κατά τεκμήριο, δεν μπορεί να διαβάσει καλύτερα ένα κείμενο στην τάξη και μάλιστα ένα κείμενο που αντίθετα με το μαθητή που θα του ζητούσαμε να το διαβάσει, ο ίδιος ο καθηγητής το είδε στο σπίτι του και ασφαλώς το διάβασε φωναχτά –εφόσον πιστεύει και θα 'πρεπε να πιστεύει ότι η πρώτη καλή ακουστική εντύπωση βοηθάει πολύ και στην κατανόηση και στη συγκίνηση. Η όχι μεγάλη εκτίμηση που αποδίδεται από μερικούς στην ανάγνωση ίσως οφείλεται στη μεγάλη σημασία που πάντοτε αποδόθηκε στο γραπτό λόγο αντίθετα από τον προφορικό (βλ. και André Martinet, Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας, μετ. Αγαθ. Χαραλαμπόπουλου, έκδ. Ιδρ. Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1976, σελ. 3). Άλλωστε η λέξη εγγράμματος σημαίνει μορφωμένος –οι λέξεις είναι τελικά συνώνυμες. Επίσης για οποιαδήποτε γνώση η προτροπή είναι: μάθε γράμματα κτλ. Αλλά αυτό είναι άλλο θέμα.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούν το κείμενο. Μ' αυτές πρώτα πρώτα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν προφορικά, κάτι που ασφαλώς έχει ιδιαίτερη σημασία για τη γλωσσική διδασκαλία και ιδιαίτερα για μας, για το σχολείο μας γενικότερα, γιατί σπάνια δώσαμε βαρύτητα στον προφορικό λόγο. Και όμως κατά την άποψη του F. de Saussure «ο μόνος λόγος για την ύπαρξη της γραφής είναι να παραστήσει τη γλώσσα». Αυτό που ονομάζεται γλώσσα είναι η γλώσσα που μιλιέται. «Αλλά η γραφτή γλώσσα, συνεχίζει ο F. de Saussure, συγγέεται τόσο βαθιά με την ομιλούμενη, που της είναι η εικόνα, ώστε να καταλήγει να οικειοποιηθεί τον κύριο ρόλο... Είναι σαν να πιστεύουμε πως για να γνωρίσουμε κάποιον είναι προτιμότερο να κοιτάξουμε τη φωτογραφία του παρά το πρόσωπο του» (F. de Saussure, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, Μετάφραση-Σχόλια-Προλ. σημείωμα Φ. Δ. Αποστολόπουλος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1979, σελ. 56). Τόση λοιπόν σημασία αποδίδει ο ιδρυτής της δομικής γλωσσολογίας στον προφορικό λόγο.

Για να ξαναγυρίσουμε στο μάθημα: με τις ερωτήσεις αντιμετωπίζεται το κείμενο στη γενικότερη γλωσσική του προσέγγιση. Οι ερωτήσεις α 1,2,3 αποβλέπουν στο να ελέγξουν ή –για τα επόμενα– στο να εθίσουν το μαθητή να κατανοεί κάποιες πιο σύνθετες σημασιολογικά φράσεις, που απαιτούν συνδυασμούς με άλλες λέξεις ή φράσεις. Η ερώτηση β αποβλέπει στο να δείξει ότι ο μαθητής μπορεί να συνδέει φράσεις ή μέρη του κειμένου, ενώ η γ θα του δώσει την αφορμή να προσέξει περισσότερο τις ίδιες τις λέξεις και τα θέματά τους. Είναι μια στενότερα λεξιλογική παρατήρηση. Τέλος στην ερώτηση δ με τρόπο σύντομο και ευχάριστο δίνει ο μαθητής το κεντρικό νόημα ή το θέμα του αποσπάσματος, αντί να του ζητούνται κεντρικές ιδέες ή κύρια νοήματα, που εδώ τουλάχιστο πρέπει να αποφεύγονται, γιατί πάντοτε σ' αυτό το μάθημα παραμονεύει το ενδεχόμενο να μετατραπεί από γλωσσικό σε μάθημα κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας, ένα μάθημα που γίνεται με άλλο βιβλίο και σε άλλη ώρα.

Ασφαλώς κανείς δεν μπορεί σ' ένα ζωντανό μάθημα με παιδιά να αρνηθεί την υποβολή κάποιας άλλης ερώτησης από το μαθητή ή τον καθηγητή, αλλά σίγουρα ο στόχος της δουλειάς μας σ' αυτό το τμήμα της ενότητας είναι μόνο μια γενική γλωσσική και νοηματική προσέγγιση, εύρεση νοηματικών σχέσεων των μερών του κειμένου, επισήμανση ή διευκρίνιση μερικών λέξεων ή φράσεων κτλ., γενικά ό,τι σημαίνει διαβάζω ή ακούω και κατανοώ ένα κείμενο. Εκτός από την ανάγνωση και τις απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις, λοιπόν, δε θεωρείται διδακτικά σκόπιμη περισσότερη επιμονή σ' αυτό το μέρος της ενότητας, ώστε η διδασκαλία σ' αυτό να είναι χρονικά σύντομη.

Στο βιβλίο του καθηγητή δίνονται κάποιες απαντήσεις-λύσεις. Γράφτηκαν με τη βεβαιότητα ότι υπάρχουν κι άλλες ίσως καλύτερες που η επινοητικότητα του δασκάλου θα βρίσκει κάθε φορά. Και μπορεί κάποιος δάσκαλος με τους μαθητές του να βρει καλύτερες ή καταλληλότερες για την τάξη του απαντήσεις. Η συνεργασία με τους μαθητές –το ξέρουμε όλοι– οδηγεί συχνά σε φυσικότερες και πιο εύστοχες απαντήσεις, που δεν μπορεί κανείς εκ των προτέρων να τις υποθέσει στο γραφείο του. Οι απαντήσεις λοιπόν του βιβλίου δε δεσμεύουν. Μόνο βοηθούν. Μια απάντηση είναι μια άποψη. Και η άποψη των συγγραφέων έπρεπε ασφαλώς να δοθεί πρώτη –τουλάχιστο ως αφορμή για άλλη απάντηση.

Β'

Στο Β' μέρος της ενότητας έχουμε το άρθρο, το οριστικό και το αόριστο και τις σημασιολογικές τους λειτουργίες. Πολλά για το άρθρο είναι γνωστά στα παιδιά από το δημοτικό, κάτι που δεν πρέπει να παραλείψουμε να το εκμεταλλευόμαστε. Η γλωσσική τουλάχιστο διδασκαλία δεν αρχίζει από την Α' γυμνασίου, αλλά συνεχίζει τη διδασκαλία εκείνη που άρχισε στο δημοτικό και συμπληρώνει σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών και τις συνθήκες του δευτεροβάθμιου σχολείου.

Στο Β' πρώτα πρώτα πρέπει να καταλάβουν οι μαθητές τη βασική φορά του οριστικού από το αόριστο άρθρο, και πάντοτε επαγωγικά και λειτουργικά, όχι δηλαδή με ορισμούς εκ των προτέρων αλλά μέσα στο λόγο και μάλιστα σε λόγο που τους κινεί το ενδιαφέρον. Μια από τις επιδιώξεις του βιβλίου είναι να βρεθούν ευχάριστοι τρόποι για τη διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, ώστε και το βιβλίο της διδασκαλίας αυτής να μην είναι το πιο λίγο ελκυστικό από όλα τα άλλα. Η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού είχε πάντοτε την ανάγκη να γίνει μια ζωντανή διδακτική πράξη, που θα απευθύνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών με το να ανακαλεί περισσότερες ολοζώντανες στιγμές της ζωής και που θα κινεί τις δυνάμεις τους. Το

μάθημα της γραμματικής έχει από μόνο του μια τυπικότητα, καθώς προϋποθέτει αφαίρεση και επιμένει όχι στα ίδια τα πράγματα αλλά στις κατηγορίες τους, όχι στην ουσία αλλά στον τύπο τους. Γι' αυτό και τα κείμενα στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας, έγινε προσπάθεια να ανταποκρίνονται στη φύση και τις εμπειρίες ή τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να συνδέεται και η τυπική γλωσσική διδασκαλία με ολοζώντανες μορφές ζωής, όπως επιδιώκεται και στα άλλα μαθήματα. Βασική πρόθεση ήταν ο μαθητής να κινείται μέσα σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν, που τα βλέπει ολόγυρα του και που τα αγαπά. Ωστε η γλώσσα να μη χωρίζεται από τη ζωή αλλά να γίνεται –όπως και είναι– και η ίδια υπόθεση ζωής.

Το γεγονός πάντως ότι δουλεύουμε και σ' αυτήν αλλά και σε κάθε άλλη ενότητα μέσα στο λόγο, αυτό δεν αποκλείει τη χρήση των βιβλίων της γραμματικής και του συντακτικού ως βιβλίων αναφοράς. Κανείς δεν επιδιώκει μια μηχανιστική γνώση της γλώσσας, εμπειρική και τυχαία, που σίγουρα η αδυναμία της θα φανεί, όταν ο μαθητής θα φτάσει στα επόμενα στάδια των σπουδών του σε συνθετότερες ή υψηλότερες μορφές λόγου (Χρ. Τσολάκης, Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, Σεμινάριο 2, σελ. 141). Οι μαθητές στο γυμνάσιο θα συνεχίσουν να παίρνουν από την πολιτεία τα βιβλία της γραμματικής και του συντακτικού και σ' αυτά θα καταφεύγουν για να τα συμβουλευονται και όχι για να τα αποστηθίζουν. Τα βιβλία λοιπόν αυτά δεν καταργούνται αλλά χρησιμοποιούνται λειτουργικότερα, αφού δεν ξεκινάμε απ' αυτά αλλά από το φυσικό λόγο. Η φυσική πορεία είναι από τα πράγματα προς τους ορισμούς των και όχι απ' αυτούς προς εκείνα, όπως ακριβώς πρώτα έρχεται η γλώσσα και ύστερα οι μελετητές της, οι φιλόλογοι ή οι γλωσσολόγοι. Το έργο των τελευταίων καθορίζεται από τη γλώσσα και δεν την καθορίζει.

Για τις διαφορές των δύο άρθρων θα προσέξουμε φράσεις μέσα από το κείμενο ή και άλλες που μπορεί να βρουν οι μαθητές ή ο καθηγητής. Η διαφορά των δύο άρθρων θα φανεί, αν εντοπιστούν π.χ. οι φράσεις:

«Ανάμεσα τους ήταν μια κοπέλα σαν βασίλισσα» αλλά πιο κάτω: «Η κοπέλα πήρε στο χέρι της το τριαντάφυλλο». Στην πρώτη φράση θα βρουν οι μαθητές ότι η κοπέλα εμφανίζεται στο λόγο για πρώτη φορά και μας είναι ακόμα άγνωστη (γι' αυτό: μια κοπέλα) ενώ στη δεύτερη μας είναι πια γνωστή (Η κοπέλα πήρε...). Το ίδιο ισχύει και για το τριαντάφυλλο, που ενώ στην αρχή είναι «ένα τριαντάφυλλο» έπειτα γίνεται «το τριαντάφυλλο» ή πιο κάτω «το πελώριο τριαντάφυλλο», γιατί ήδη μας έγινε γνωστό (Χρ. Τσολάκης, Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, Σεμινάριο 2, έκδ. ΠΕΦ, Αθήνα-Ιούνιος 83, σελ. 151). Έτσι ο μαθητής καταλαβαίνει –δεν αποστηθίζει– τι είναι οριστικό και τι αόριστο άρθρο. Πραγματικά θα ήταν πολύ ασήμαντη γνώση απλώς να διακρίνει ο μαθητής εξωτερικά ποια είναι τα δύο είδη του άρθρου, χωρίς να τα κατανοήσει λειτουργικά.

Έπειτα από τις διαφορές ανάμεσα στο οριστικό και στο αόριστο άρθρο, περνάμε στις σημασιολογικές διαφορές που παρουσιάζει το ίδιο πια το οριστικό και το ίδιο το αόριστο άρθρο. Και εδώ και σε άλλες ενότητες του βιβλίου η διερεύνηση επιμένει στη σημασιολογία. Αλλωστε μια διαφορά της παραδοσιακής γραμματικής από τη νεότερη γλωσσολογία, τη μετασχηματιστική-γενετική, βρίσκεται στη σχέση τους με τη σημασιολογία και είναι γνωστό πόση βαρύτητα αποδίδει σ' αυτήν η νεότερη γλωσσολογία. Ακόμα και ο Chomsky που στην πρώτη διατύπωση της γενετικής-μετασχηματιστικής θεωρίας του το 1957 υποστηρίζει ότι «η σημασία δεν προσφέρεται πολύ στο να αποτελέσει τη βάση μιας γραμματικής περιγραφής» αργότερα, το 1965, εισάγει τη σημασιολογία ως

ερμηνευτικό τομέα της γραμματικής του θεωρίας, δημιουργώντας τη λεγόμενη Ερμηνευτική Σημασιολογία. Γενικά κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής θεωρίας του Chomsky είναι «η διαρκώς μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου της σημασίας στη γραμματική δομή της γλώσσας» (Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984, σελ. 223).

Τις άλλες χρήσεις του οριστικού και του αόριστου άρθρου της σελ. 204 τις διαβάζουμε με τους μαθητές. Αυτοί βρίσκουν τη νέα σημασία του άρθρου ξεκινώντας από τη γνωστή: «το βιβλίο δεν είναι δικό μου» με τη σημασία δηλαδή που ήδη γνώρισαν, αλλά και: «το βιβλίο μορφώνει» με τη σημασία ενός συνόλου όμοιων πραγμάτων του ίδιου είδους. Έπειτα η άλλη σημασία του αόριστου τώρα άρθρου: ένας θεός μπορεί να μας σώσει, όπου το αόριστο άρθρο δε δηλώνει απλώς κάτι αόριστο αλλά και με έμφαση, κτλ. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές βρίσκουν εύκολα ότι τους διδάσκει το βιβλίο. Το βιβλίο τις περισσότερες φορές «σε πάει μόνο του», χωρίς να χρειάζεται ο καθηγητής να προσθέσει τίποτε άλλο.

Ακολουθούν οι ασκήσεις –το σημάδι τους είναι το μαύρο τρίγωνο. Με τις ασκήσεις γίνεται εφαρμογή της θεωρίας που προηγήθηκε. Φυσικά αυτό το μέρος μπορεί να διδαχτεί και με άλλο τρόπο: Για να δώσουμε π.χ. τις άλλες σημασίες του οριστικού και του αόριστου άρθρου, μπορούμε να ξεκινήσουμε από την άσκηση της σελ. 204: «Η βροχή ολοένα...». Λύνοντας την άσκηση βρίσκουμε το νέο στοιχείο που θέλουμε να διδάξουμε. Οι μαθητές προχωρούν στην ύλη λύνοντας την άσκηση πρώτα, όταν αυτό είναι εύκολο, και ύστερα διαβάζουν τα σχετικά με το οριστικό και το αόριστο άρθρο της σελ. 204.

Και σ' αυτή την ενότητα και στις άλλες παρατηρεί κανείς ότι στο βιβλίο υπάρχουν πολλές ασκήσεις για την εμπέδωση της θεωρίας ή –πολύ συχνά, όπως μόλις είδαμε– για τη διαπίστωση της θεωρίας. Δηλαδή συχνά και από τις ασκήσεις αφήνεται να προκύψει η νέα ύλη της γραμματικής. Έτσι η γνώση αποκτά μια κινητικότητα και ο μαθητής διδάσκεται ενεργητικά και όχι επαναλαμβάνοντας κανόνες.

Και εδώ και αλλού η γλωσσική διδασκαλία γίνεται ή με το να ανακαλύπτει ο μαθητής το σχετικό φαινόμενο ή με το να το αναπαράγει, γιατί και στις δύο περιπτώσεις έχουμε δημιουργική γνώση, στην πρώτη το ξεχωρίζει ανάμεσα από άλλα, και στη δεύτερη ο ίδιος το δημιουργεί από την αρχή. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση δεν του προσφέρεται έτοιμο.

Στην άσκηση της σελ. 204, και σε άλλες ασκήσεις του βιβλίου, δένονται πολλές περιπτώσεις-παραδείγματα. Κάποτε λοιπόν, ανάλογα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, μπορεί μερικά να παραλείπονται και να δουλεύουν οι μαθητές μόνοι τους στο σπίτι, χωρίς να έχουν ανάγκη από την παρουσία του καθηγητή τους. Τα σχολικά βιβλία έχουν μια τέτοια ανισότητα, απευθύνονται σε τάξεις με ανόμοιες ανάγκες. Δεν είναι όμως σωστό στην Α' ή και στη Β' τάξη να δίνουμε στους μαθητές κάποιες ασκήσεις που οι μαθητές δεν είδαν μαζί μας πώς λύνονται με 1 ή 2 παραδείγματα μέσα στην τάξη. Η αυτενέργεια των μαθητών συχνά κινδυνεύει να ξεπεράσει κάποια όρια δοκιμασίας της. Ασφαλώς είναι χρήσιμο να δουλεύουν οι μαθητές σε όλες τις ασκήσεις του βιβλίου. Αλλά όταν ο χρόνος δεν επαρκεί, τότε μπορούμε να ζητούμε να απαντούν οι μαθητές σε μερικές μόνο από τις περιπτώσεις μιας άσκησης, τις πιο αντιπροσωπευτικές.

Πιο κάτω, στη σελ. 205 οι μαθητές θα δουν άλλες λειτουργίες του άρθρου, δηλαδή την ουσιαστικοποίηση μιας λέξης, που δεν είναι ουσιαστικό, ή μιας φράσης. Και σ' αυτή την περίπτωση και σε πολλά άλλα μέρη δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία να κάνει

φραστικούς μετασχηματισμούς, κάτι που του δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσει τους τρόπους έκφρασης της γλώσσας μας για το ίδιο πράγμα και κυρίως τον ασκεί στην έκφραση, στην οποία θα κληθεί να δουλέψει πληρέστερα στο τέλος της ενότητας. Αυτές οι ασκήσεις ευχαριστούν τους μαθητές, γιατί έχουν κάποιο στοιχείο δημιουργικότητας. Και ενώ σε πράξεις παθητικής γλωσσικής γνώσης δουλεύει περισσότερο η μνήμη, σε ασκήσεις δημιουργικές δουλεύουν όλες οι πνευματικές δυνάμεις και αυτό γοητεύει το νέο άνθρωπο που έχει τάση για δράση και δημιουργία (Χρ. Τσολάκης, Για μια λειτουργική γραμματική, Λόγος και Πράξη 3, Φθινόπωρο 1976, έκδ. ΟΛΜΕ, σελ. 25).

Για τις ασκήσεις είναι χρήσιμο να δίνεται στην αρχή ένα παράδειγμα, όπως συνήθως κάνει το βιβλίο (σελ. 205). Όπου όμως δε δίνεται στο βιβλίο σημαίνει ότι κρίθηκε η άσκηση απλή. Αν φυσικά ο καθηγητής κρίνει διαφορετικά, μπορεί να δώσει ο ίδιος ένα ανάλογο δικό του παράδειγμα.

Πιο κάτω, στη σελ. 206 ο μαθητής βλέπει πάντα μέσα σε φράση την απουσία ή τον πλεονασμό του άρθρου. Εδώ οι μαθητές θα διαγράψουν απλώς τα άρθρα που πλεονάζουν χωρίς άλλη φιλολογική παρατήρηση. Δεν είναι ανάγκη κάθε περίπτωση άσκησης να ακολουθείται από κάποια γλωσσική ανάλυση. Επίσης και στις επιγραφές και ανακοινώσεις από τα αποκόμματα των εφημερίδων της σελ. 207 οι μαθητές θα παρατηρήσουν μόνο την απουσία του άρθρου χωρίς να επιμένουν σε τίποτε άλλο. Ο μαθητής διδάσκεται μόνο παρατηρώντας χωρίς αναγκαστικά τη συνοδεία των θεωρητικών αναλύσεων. Εδώ ο μαθητής βλέπει τις δυνατότητες της γλώσσας. Σ' αυτές τις δύο σελίδες (206 και 207) το μάθημα μπορεί να προχωρήσει με έναν τρόπο παιχνιδιού –βρισκόμαστε άλλωστε στην Α' γυμνασίου. Και φυσικά μακάρι να ήταν δυνατό να γίνεται παιχνίδι για τους μικρούς μαθητές κάθε διδασκαλία και προπάντων η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, που, όλοι γνωρίζουμε, ποτέ δεν ήταν η τερπνότερη απασχόληση για μη φιλόλογους –ή και γι' αυτούς– και βέβαια για τα παιδιά.

Μια άλλη σημασιολογική λειτουργία του άρθρου δίνεται μόνο με μορφή άσκησης, χωρίς διατύπωση θεωρίας. Είναι (σελ. 207) η περίπτωση –αντίθετα με την προηγούμενη των δύο δυνατοτήτων– της διαφοράς: έχω καιρό να σε δω = πέρασε πολύς καιρός που δε σε είδα και έχω τον καιρό να σε δω - έχω χρόνο να σε δω ή αυτός πίνει κρασί και αυτός πίνει το κρασί κτλ., δηλαδή η απουσία και η παρουσία του άρθρου δε δίνουν το ίδιο σημασιολογικό αποτέλεσμα (André Mirambel, Η Νέα Ελληνική Γλώσσα, περιγραφή και ανάλυση, μετ. Στ. Κ. Καρατζά, έκδ. Ιδρ. Μαν. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1974, σελ. 174).

Εδώ οι μαθητές ίσως θα παρατηρήσουν ότι και ο τόνος δημιουργεί το σημασιολογικό αποτέλεσμα: έχω καιρό να σε δω με τονισμένη τη λέξη καιρό, και έχω τον καιρό να σε δω με τονισμένο το έχω. Αλλά αν ο τόνος συμβάλλει στον καθορισμό της σημασίας στη φράση, οπωσδήποτε όμως η φράση: έχω τον καιρό να σε δω με οποιοδήποτε τονισμό δε σημαίνει ποτέ: πέρασε πολύς καιρός που δε σε είδα.

Έτσι ο μαθητής μπαίνει αποτελεσματικότερα στους μηχανισμούς της γλώσσας, κατανοεί ότι η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από κάποιες κατηγορίες και υποκατηγορίες των στοιχείων που την αποτελούν και βλέπει το λειτουργία ρόλο και του πιο μικρού γλωσσικού στοιχείου. Έτσι η γλώσσα γίνεται, όπως και είναι, ενέργεια και δημιουργία και όχι απομνημόνευση και παθητική γνώση Η γλωσσική διδασκαλία και εδώ «σκοπεύει στην κριτική στάση του μαθητή απέναντι στα γλωσσικά φαινόμενα» (Μ. Σετάτου, Το γλωσσικό ζήτημα και η καθιέρωση της δημοτικής στα πλαίσια της γενικής γλωσσολογίας, Δημοτική γλώσσα, έκδ. Γρηγόρη, σελ. 85).

Στην ενότητα αυτή, από τις πιο τυπικές και στεγνά γραμματικές ενότητες σταματάμε λίγο σε κάτι πρακτικότερο, που ασφαλώς το αντιμετωπίζει κανείς τουλάχιστο στις μικρές τάξεις, τη σύγχυση του οριστικού άρθρου με την προσωπική αντωνυμία, π.χ. «τη γιαγιά μου δεν τη γνώρισα», και του αόριστου με το αριθμητικό: ένας, μία, ένα. Χωρίς να επιμένει η διδασκαλία μας σε τεχνολογήσεις, ωστόσο μπορούμε να πούμε δυο λόγια μια και το ζητούν ο μαθητές που πάντοτε βρίσκουν ενδιαφέρον στις διακρίσεις των λέξεων μέσα στη φράση. Και αυτή η διάκριση παραπέμπει στο σημασιολογικό θέμα. Εδώ αν γίνεται λόγος για αντωνυμίες όμοιες στη μορφή με τα άρθρα, γίνεται μόνο για χάρη του άρθρου. Έτσι δε θα έπρεπε να επεκταθεί η διδασκαλία και στις αντωνυμίες που θα διδαχτούν σε άλλη ενότητα του βιβλίου. Βασική διδακτική αρχή είναι να μη σπεύδει να τα πει κανείς όλα σε μια ενότητα αρπάζοντας κάθε ευκαιρία. Η έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης της ύλης σε όλα τα μαθήματα είναι καθώς προχωρεί η διδασκαλία μας, αργότερα απροσδόκητα επιβαρυντική επιζήμια, και στα γλωσσικά θέματα περισσότερο, όπου οι σχέσεις είναι πολλές μεταξύ των γραμματικών φαινομένων και γι' αυτό πολλές και οι αφορμές για συνδέσεις και παρεκκλίσεις σε πολλά σημεία.

Για τη διάκριση αόριστου άρθρου και αριθμητικού –ενώ δεν πρέπει να επιμένουμε σε τεχνολογήσεις– καλό είναι να καταλάβουν οι μαθητές μας ότι ένας τύπος, π.χ. «ένα καράβι σαλπάρει απόψε», μπορεί να φανεί αν είναι αόριστο άρθρο ή αριθμητικό όχι μόνος του με το όνομα που προσδιορίζει άλλο με όλη τη φράση ή τις φράσεις και, κυρίως, ανάλογα με τη σημασία που εμείς δεχόμαστε ότι έχει. Ο χαρακτηρισμός του λειτουργικού ρόλου μιας λέξης: καθορίζεται μέσα από τη σημασία της στη φράση όχι έξω απ' αυτήν ή πριν απ' αυτήν. Προηγείται χρονικά η σημασία που αποδίδουμε στη φράση και όχι ο γραμματικός χαρακτηρισμός της λέξης.

Οι δυο τελευταίες ασκήσεις της σελ. 209 είναι κυρίως ορθογραφικές. Το βιβλίο σχεδόν σε κάθε ενότητα ασχολείται με την ορθογραφία. Παντού σχεδόν όμως με μορφή ασκήσεων. Οι παραπομπές που δίνονται σ' αυτές τις ασκήσεις οδηγούν τους μαθητές στο βιβλίο της Γραμματικής, το οποίο έχουν πάντοτε μαζί τους στο γλωσσικό μάθημα και στο οποίο καταφεύγουν συχνά για λύση των αποριών τους. Αυτές οι ασκήσεις μπορεί να είναι περιττές για κάποιες τάξεις. Το βιβλίο προϋποθέτει πάντοτε τις γνώσεις με τις οποίες έρχεται ο μαθητής από το δημοτικό σχολείο, αλλά οι γνώσεις αυτές δεν είναι πάντοτε του ίδιου επιπέδου. Και ασφαλώς η ορθογραφία διδάσκεται με χρήση και άσκηση και όχι με αποστήθιση κανόνων. Ο μαθητής χρειάζεται να συμβουλευτεί τους κανόνες στα βιβλία αναφοράς, τη γραμματική και το συντακτικό, όπως συμβουλευτεί το λεξικό.

Γ'

Στο Γ' μέρος της ενότητας βρισκόμαστε στο χώρο δημιουργίας των λέξεων, στην παραγωγή και στη σύνθεση, που υπάρχει σε κάθε ενότητα. Ο μαθητής παρακολουθεί τον παραγωγικό μηχανισμό των λέξεων και μαθαίνει ή συνειδητοποιεί τη σημασία τους κι εδώ με πολλές ασκήσεις. Πολλές ή και όλες τις λέξεις στο Γ' ή και στο Δ' μέρος της ενότητας τις κατέχει «δυνάμει» ο μαθητής, αφού πρόκειται για λέξεις της γλώσσας που ακούει και χρησιμοποιεί. Με τις ασκήσεις αυτές λοιπόν ενεργοποιεί τις γλωσσικές του γνώσεις και χάρη στα κεντρίσματα που του δίνονται με τις ασκήσεις και με τον τρόπο της διατύπωσης ανακαλύπτει λέξεις ή συνειδητοποιεί και συμπληρώνει τη λεξική του περιουσία. Ασφαλώς και αυτό ενισχύει την προσπάθεια για την έκθεση.

Ο ρόλος του λεξιλογίου –και στο Γ' και στο Δ' μέρος κάθε ενότητας– θεωρείται στο βιβλίο πρωταρχικής σημασίας για τη γλωσσική διδασκαλία. Όλοι γνωρίζουμε ότι το σχολείο μας –στις περισσότερες περιπτώσεις– σπάνια απέδωσε όση σημασία έπρεπε στις λέξεις, και δεν εννοώ βέβαια τις λέξεις έξω από φράσεις. Το ενδιαφέρον κατά τη γλωσσική διδασκαλία συγκεντρωνόταν περισσότερο όχι στις λέξεις αλλά σε ό,τι σχολιάζει τις λέξεις, στη γραμματική και στο συντακτικό –μια μέθοδος που ξεκινούσε από τη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας. Για την αρχαία γλώσσα την παράδοση αυτή τη ζήσαμε και τη ζούμε. Ο Μαν. Τριανταφυλλίδης, ωστόσο, ακόμα από το 1941 έγραφε στα Προλεγόμενα της Νεοελληνικής Γραμματικής: «πριν έρχονται οι λέξεις και οι κλιτικές τους μορφές ακολουθούν», για να εξηγήσει γιατί στη γραμματική του το κεφάλαιο για τις λέξεις έμπαινε πριν από το κεφάλαιο για τους τύπους. Άλλωστε κάθε μορφή γλωσσικής επικοινωνίας ή κάθε μορφή τέχνης του λόγου γίνεται με λέξεις. Η λέξη πολυδύναμη και πολύπλευρη παραμένει πάντοτε μοναδική σ' ολόκληρη τη γλώσσα (Γ. Μπαμπινιώτης, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984, σ. 172).

Στην ενότητα 14 το Γ' μέρος διδάσκει την παραγωγή ουσιαστικών από επίθετα. Εδώ με βάση ένα μοντέλο που δίνεται (σκληρός-σκληράδα, αθώς-αθώτητα κτλ.) ζητούμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ανάλογα ουσιαστικά από μια σειρά επίθετα που δίνονται (άγριος, άσπρος, ζωτικός κτλ.). Ποια παραγωγική κατάληξη θα προστεθεί και σε ποιο θέμα επιθέτου, είναι κάτι που θα το βρει ο μαθητής αυτενεργώντας με επιτυχία, γιατί θα σχηματίσει λέξεις που γνωρίζει. Αυτός ο σχηματισμός λέξεων και εύκολος είναι και ευχάριστος για τους μαθητές που θα εργάζονται παίζοντας με τις λέξεις. Όπως γίνεται παντού σ' όλες τις ανάλογες περιπτώσεις, δε θα σταματούμε στις λέξεις, αλλά θα ζητούμε να σχηματίσουν φράσεις με τις λέξεις αυτές. Μπορούμε μάλιστα να καθορίζουμε τον αριθμό των λέξεων, π.χ. 6-10 λέξεις, ή φράση (με δύο προτάσεις κτλ., ώστε να μη σχηματίζουν φράσεις με τους κύριους μόνον όρους της πρότασης, κάτι που συχνά κάνουν οι μικροί μαθητές, γιατί είναι η πιο εύκολη λύση. Αντί λοιπόν: Ο Κώστας έδειξε γενναιότητα, ας προσπαθήσουν να δίνουν φράσεις του τύπου: Ο Κώστας έδειξε μεγάλη γενναιότητα στις δύσκολες στιγμές, κάτι που μας κάνει όλους να τον θαυμάζουμε. Την ίδια μέθοδο θα ακολουθήσουμε και στις άλλες δύο ασκήσεις για τα κοινά και τα κύρια ουσιαστικά. Είναι ασφαλώς ενδιαφέρον να αναζητήσουν οι μαθητές κύρια ονόματα που παράγονται από επίθετα με ανέβασμα ή όχι του τόνου, του τύπου: λαμπρός-Λάμπρος ή Κοντός, ως επίθετο και ως κύριο όνομα, ανάμεσα στους συμμαθητές ή τους γνωστούς τους ή τέλος στον τηλεφωνικό κατάλογο. Είναι μια ενδιαφέρουσα ανακάλυψη.

Για το μέρος αυτό της ενότητας δεν πρέπει να διατεθεί πολύς χρόνος. Εδώ ο διδακτικός στόχος μας είναι να παραχθούν οι λέξεις χωρίς κανένα άλλο φιλολογικό σχόλιο –εκτός βέβαια από όσα θα προκληθούν όχι από τον καθηγητή αλλά από τους μαθητές.

Η αποσπασματική παρουσίαση των κεφαλαίων της παραγωγής και της σύνθεσης σε πολλές ενότητες, το σκόρπισμα αυτό της ύλης, ίσως κουράζει κάποιον που θα ήθελε ενοποιημένη την ύλη αυτή. Αυτή όμως η εντύπωση –γιατί για εντύπωση πρόκειται– δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η γλωσσική διδασκαλία δεν ενδιαφέρεται για την τυπική κατάταξη σε κατηγορίες και τη γνώση ενός διαγράμματος, όσο για την εφαρμογή, τη χρήση των γλωσσικών στοιχείων που θα ανήκαν στο διάγραμμα. Συχνά έχουμε αυτή την εντύπωση, ή και τη δυσφορία, από την παλιά συνήθεια να μαθαίνουμε έτσι απομνημονεύοντας τα κεφάλαια της γραμματικής. Στο βιβλίο της γραμματικής, το βασικό μας βοήθημα, υπάρχουν τα πάντα με μια λογική σειρά, για να τα βρούμε εύκολα. Όπως κανείς ποτέ δε ζήτησε από κανέναν να απομνημονεύσει τα λεξικά, έτσι ανάλογα

μπορούμε να μη ζητούμε απομνημόνευση των κατηγοριών και υποκατηγοριών της γραμματικής. Και όπως για να γράφουμε ορθογραφημένα βοηθηθήκαμε κυρίως από τη χρήση και την άσκηση και όχι από την απομνημόνευση των λεξικών, κάτι ανάλογο μπορεί να ισχύσει και για τα άλλα γλωσσικά βιβλία αναφοράς.

Δ'

Στο Δ' μέρος της ενότητας περνάμε στην έκφραση-έκθεση. Εδώ δίνεται ένα λεξιλόγιο από την ίδια θεματική περιοχή, με την οποία ασχολείται από την αρχή η ενότητα, και περιλαμβάνει λέξεις που δεν είναι ξένες για το μαθητή, αλλά που για μερικές μπορεί να αμφιβάλλει τι ακριβώς σημαίνουν. Οι λέξεις αυτές δίνονται συχνά κατά κατηγορίες, κατά μέρη του λόγου: ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα ή και κατά μέρη του λόγου και συγχρόνως κατά περιοχές σημασιολογικού περιεχομένου. Σε μια ενότητα π.χ. (τη 16η) στη μια κατηγορία ανήκουν οι λέξεις που έχουν σχέση με τις αεροπορικές συγκοινωνίες, στην άλλη με τις θαλάσσιες κτλ. ή αλλού (Ενót. 8η) σε μια κατηγορία ανήκουν οι λέξεις που αναφέρονται στους ανθρώπους του θεάτρου, σε μια άλλη στα αντικείμενα του θεάτρου κτλ., παράλληλα με την κατάταξή τους κατά μέρη του λόγου. Έτσι διασταυρώνονται δύο άξονες: ο γραμματικός (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα) και ο σημασιολογικός (οι έννοιες κατά είδη πραγμάτων) και ο μαθητής ασχολείται και δουλεύει με τις λέξεις από πολλές γωνίες.

Στην ενότητα 14 δίνονται οι λέξεις σε δυο στήλες: ονόματα και ρήματα. Έτσι εκτός από τα άλλα είναι και ευχερέστερη η ανεύρεση και η επιλογή στη χρησιμοποίησή τους από τους μαθητές στις φράσεις που θα σχηματίσουν.

Εκτός από τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο, για την αξιοποίηση του λεξιλογίου σε κάθε ενότητα, θεωρείται κοινή και απαραίτητη επιδίωξη το να σχηματίσουν οι μαθητές μας φράσεις χρησιμοποιώντας όσο είναι δυνατό περισσότερες λέξεις από το λεξιλόγιο αυτό. Οι φράσεις μπορούμε να ζητούμε να αναφέρονται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα και κατά προτίμηση το γενικό θέμα της ενότητας. Έτσι οι μαθητές κινούνται μέσα σε μια πειθαρχημένη ελευθερία: από τη μια μπορούν να σχηματίζουν φράσεις χωρίς τους περιορισμούς και τις υποχρεώσεις που νιώθει κανείς όταν γράφει μια έκθεση, αλλά και από την άλλη δε διατυπώνει ασυντόνιστα και τυχαία όποια πρόταση του έρχεται στο νου.

Στο Δ' της ενότητας οι μαθητές αφήνονται να κινηθούν το περιβάλλον των λέξεων – εδώ η λέξη ταιριάζει πιο πολύ– και να εντοπίσουν αν κάποια λέξη αγνοούν. Τότε ένας μαθητής ή ο καθηγητής δίνει μια φράση όπου φαίνεται η σημασία της από τα συμφραζόμενα. Π.χ., για τη λέξη *ανθοφορώ* φαίνεται η έννοια της στο στίχο: *ανθοφορούσαν οι ροδιές, κιτρινίζαν τα στάχυα*. Γενικά, όταν ζητούμε να καθοριστεί η έννοια μιας λέξης είναι σκοπιμότερο αντί για ορισμό, που δεν είναι πάντοτε ακριβής ή εύκολος για τους μαθητές, να δίνεται η σημασία μέσα σε μια φράση, όπου μπορεί να φαίνεται πώς εννοεί τη λέξη ο μαθητής.

Ο ορισμός βέβαια ασκεί τους μαθητές στην ακρίβεια αλλά θα ασχοληθούν μ' αυτόν πολύ αργότερα, στην ενότητα 34, στη Β' τάξη. Από τώρα όμως και σε άλλες περιπτώσεις η επίμονη αναζήτηση ενός ακριβούς ορισμού δεν είναι μόνο υπόθεση χρονοβόρα αλλά και πολύ θεωρητική. Ο μαθητής ό,τι κατανοεί κάποτε με ακρίβεια δε σημαίνει ότι μπορεί και να το ορίσει, και μάλιστα ο μικρός μαθητής. Ο ορισμός άλλωστε είναι μια δύσκολη δουλειά της Φιλοσοφικής Λογικής.

Οι περισσότερες ασκήσεις βέβαια και σίγουρα της σ. 212 θα γίνονται προφορικά.

Με την πρώτη άσκηση της σ. 212 το παιχνίδι με τις λέξεις συνεχίζεται και οι μαθητές αναζητούν μιαν άλλη σημασία των λέξεων –εκτός από την κοινή που έχουν– τη μεταφορική σημασία. Κάτι ανάλογο, δηλαδή διερεύνηση του σημασιολογικού πεδίου ορισμένων λέξεων, γίνεται –πάντα με ασκήσεις– και σε άλλες ενότητες. Στην ενότ. 8, π.χ., οι μαθητές βρίσκουν ότι θέατρο δε σημαίνει μόνο τον τόπο ή το κτίριο: Το αρχαίο θέατρο δε σημαίνει μόνο τον τόπο ή το κτίριο: Το αρχαίο θέατρο των Φιλίππων βρίσκεται σε καλή κατάσταση ή Μένει σ' ένα ξενοδοχείο απέναντι από το εθνικό θέατρο αλλά και: Το θέατρο ξέσπασε σε χειροκροτήματα (οι θεατές), Το θέατρο του Σαίξπηρ συγκινεί και σήμερα (λογοτεχνικό είδος), η ίδια λέξη με το ρήμα γίνομαι = γελοιοποιούμαι: έγινες θέατρο, με το ρήμα παίζω = υποκρίνομαι: πάψε να παίζεις θέατρο κτλ.

Στην ενότ. 34 ο μαθητής βρίσκει τις σημασίες της λέξης φύλλα: Τα φύλλα της ελιάς, τα φύλλα του βιβλίου, τι γράφουν τα φύλλα σήμερα, τα φύλλα του παραθύρου κτλ. Στην ίδια ενότητα οι μαθητές βλέπουν την πολυσημία ενός επιθέτου: Ελαφρά ρούχα αλλά και ελαφρά ελληνικά τραγούδια, έχει ένα ελαφρό κρουλόγημα αλλά και έχει ένα ελαφρό αεράκι, φοράει ένα ελαφρό άρωμα, είναι λιγάκι ελαφρός ο καημένος κτλ.

Έτσι οι μαθητές θα αρχίσουν να παρατηρούν ανάλογες περιπτώσεις και θα σχηματίζουν δικά τους παραδείγματα με άλλες λέξεις, ουσιαστικά, επίθετα ή ρήματα κτλ., όπως λ.χ.: πάρτε ένα μπισκοτάκι αλλά το πήρες στραβά, με παρεξήγησε ή αυτή η δουλειά θα μας πάρει χρόνο ή μας πήρες τ' αυτιά ή στην αρχή τον πήραμε για σοφό ή δεν παίρνει τα γράμματα ή το μπουκάλι αυτό παίρνει ένα κιλό ή πήρα το τρένο των 10 κτλ.

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις προσπαθούμε να ξεκαθαρίσουν οι μαθητές τη σημασία κάποιων λέξεων. Οι μαθητές συχνά διαπιστώνουμε ότι γνωρίζουν αλλά με κάποια ασάφεια αρκετές λέξεις. Είναι εύκολο να θυμηθεί κανείς λέξεις που οι μαθητές μπορεί να τις ακούνε ή και να τις λένε, αλλά στις πρώτες τάξεις δεν γνωρίζουν ακριβώς τι σημαίνουν και τις συγχέουν, π.χ. αποδέχομαι και αποδοκιμάζω, πρότυπο και πρωτότυπο, στερώ και υστερώ και άλλα συχνά παρώνυμα κτλ.

Τις λέξεις π.χ. *αιθαλής* ή *θαλερός* της ενότητας 14 σίγουρα τις έχουν ακούσει αλλά είναι πιθανό να συγχέουν τη σημασία τους. Γι' αυτό με τις ασκήσεις στο λεξιλόγιο σκοπός μας είναι και να πλουτίσουν τη λεκτική τους περιουσία αλλά και να ξεκαθαρίσουν τη σημασία κάποιων λέξεων. Και σ' αυτές τις ασκήσεις ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν στις ασκήσεις χωρίς να επεκταθεί σε άλλες παρατηρήσεις. Η αναστροφή με τις λέξεις και φράσεις όταν γίνεται προσεκτικά είναι αρκετή για τη λεξική ωφέλεια χωρίς άλλες φιλολογικές αναλύσεις, που κάποτε ανακόπτουν τη φυσική και αβίαστη επαφή των μαθητών με τον ίδιο το λόγο.

Στο Δ' της ενότητας υπάρχουν και άλλα κείμενα και σκίτσα ή άλλες εικόνες με το ίδιο πάντοτε θέμα. Οι εικόνες αφήνονται να επιδράσουν μόνες τους στους μαθητές –και φυσικά αυτή η επίδραση δε θα είναι πανομοιότυπη σε όλους–, ενώ τα κείμενα απλώς διαβάζονται στην τάξη ή αφήνονται να τα χαρούν μόνοι τους οι μαθητές στο σπίτι, χωρίς ασφαλώς καμιά άλλη επεξεργασία εκτός από κάποια ερώτηση που ίσως προκαλέσουν οι μαθητές. Πάντοτε ο καθηγητής φροντίζει –μόνιμη διδακτική ανάγκη– να μην οδηγεί το μάθημα σε κάποιον αποπροσανατολισμό από τους κύριους στόχους του. Αυτό ασφαλώς δεν περιορίζει καμιά ελευθερία, αντίθετα σέβεται την ελευθερία των σκοπών του γλωσσικού μαθήματος.

Στις περιπτώσεις όπου ζητείται να γράψουν για κάποιο σκίτσο ένα λιγόστιχο κείμενο, όπως στη σ. 215, ασφαλώς μας ενδιαφέρει όχι τόσο η αυθεντική ερμηνεία του σκίτσου, που συνήθως είναι «χωρίς λόγια», ούτε η με απόλυτη ακρίβεια ανακάλυψη του πνεύματος που θέλει να περάσει ο σκιτσογράφος, όσο το να δώσει στους μαθητές αφορμή να αντιδράσουν –και ξέρουμε πόσο δραστικά επενεργεί μια εικόνα– και να γράψουν με βάση αυτήν ένα μικρό κείμενο. Και φυσικά είναι κέρδος για όλο το μάθημα και την ατμόσφαιρα του, αν η εικόνα ή το σκίτσο επιτύχει να συγκινήσει με το θέμα του, τη σκιτσογραφική του γραμμή, με τα σχήματα του, το χιούμορ του γενικότερα κτλ.

Στη σ. 214 δίνονται, εκτός από κάποια θέματα εκθέσεων παραδοσιακού θα λέγαμε τύπου (Ο υπάλληλος ενός ανθοπωλείου μιλά για τη δουλειά του κτλ.) και κάποια άλλα θέματα-ασκήσεις που μπορούν να αποτελέσουν θέματα για έκθεση ή για ένα μέρος μιας έκθεσης, δηλαδή για μια ή δυο παραγράφους. Τέτοιες ασκήσεις είναι π.χ. να δώσουν οι μαθητές ένα άλλο τέλος στο κείμενο του Μυριβήλη ή του Καζαντζάκη ή την αφήγηση της ίδιας ιστορίας από ένα άλλο πρόσωπο π.χ. πώς διηγήθηκε η κοπέλα του ανθοπωλείου το ίδιο γεγονός κτλ. Παρόμοιες ασκήσεις υπάρχουν σε πολλές ενότητες, π.χ. ενότ. 4η σ. 67, 32η σ. 189 σ. 279 κτλ. Αυτά τα θέματα των εκθέσεων –σε σχέση με τα «παραδοσιακού» τύπου θέματα– έχουν κάποια πλεονεκτήματα κυρίως για τάξεις με κάποιες αδυναμίες –και όχι βέβαια μόνο γι' αυτές– γιατί: πρώτα πρώτα προσφέρουν ένα έτοιμο κείμενο που ο μαθητής απλώς το συνεχίζει, ο μαθητής έτσι συμμετέχει, δεν αρχίζει. Η αρχή και η διάρθρωση του περιεχομένου μιας έκθεσης πάντοτε αποτελούν πρόβλημα για το μαθητή, όσο και αν στη ζωή σπάνια θα χρειαστεί να γράψει ένα κείμενο εντελώς αυτόνομο και πρωτότυπο –εκτός αν γίνει λογοτέχνης. Και εδώ προδίδεται η στενότερη σχέση του μαθήματος με τη λογοτεχνία που καθοριζόταν από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις προθέσεις του παλαιότερα. Άλλο πλεονέκτημα είναι ότι ο μαθητής με το βιβλίο του ανοιχτό γράφοντας τη διασκευή του έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει κάποιες λέξεις από το αρχικό κείμενο. Όταν μάλιστα το κείμενο «περάσει» στους μαθητές και τους συγκινήσει, υπάρχει η πιο βασική προϋπόθεση για τη σύνταξη μιας έκθεσης και μάλιστα σε μια θεματική περιοχή που από το Α' μέρος της ενότητας του βιβλίου έχει προετοιμαστεί. Μια εντελώς ελεύθερη δημιουργία είναι πάντοτε μια μικρή δοκιμασία για το μαθητή –και για τον καθένα άλλωστε– και γι' αυτό πρέπει να γνωρίζουμε και να υπολογίζουμε τις δυνατότητες της τάξης. Η επιλογή τελικά του θέματος έχει σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης. Τα θέματα των εκθέσεων που προτείνονται στο βιβλίο είναι πολλά για τη διατήρηση μιας ελευθερίας στην επιλογή και όσον αφορά τα ενδιαφέροντα και όσον αφορά τις δυνατότητες μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης, που σημαίνει τελικά τις ανάγκες της. Άλλωστε όλα τα μέρη της ενότητας σε τελική ανάλυση, αφού δεν πρόκειται για θεωρητική γλωσσική διδασκαλία αλλά για διδασκαλία εφαρμογής και κατάρκτησης της γλώσσας, υπηρετούν αυτό το μέρος της ενότητας που επιγράφεται «έκφραση-έκθεση». Σ' αυτή συγκλίνουν κυρίως οι προσπάθειες της γλωσσικής διδασκαλίας. Μάλιστα με την επιδίωξη να βοηθηθεί ο μαθητής στην έκφραση, γενικότερα και όχι μόνο στην έκθεση – όπως τη λέμε– γίνεται στο βιβλίο ένα άνοιγμα, διευρύνονται οι στόχοι του μαθήματος. Ποτέ δεν ήταν άλλωστε ο ευρύτερος σκοπός της διδασκαλίας μας να μάθει ο μαθητής απλώς να γράφει μια «έκθεση», που είναι ένας συμβατικός τρόπος μιας σχολικής εργασίας, ενώ ο μαθητής μετά το σχολείο στη ζωή του θα είναι υποχρεωμένος να γράψει διάφορα κείμενα που θα διαφέρουν από την έκθεση.

Ως προς την επιλογή των θεμάτων, ήδη ειπώθηκε, ο καθηγητής αποφασίζει με βάση τις ανάγκες της τάξης του ή τη δική του επινοητικότητα. Ασφαλώς όμως ένα θέμα εντελώς άσχετο με τη θεματική ενότητα που ο μαθητής δούλεψε 2 ή 3 ώρες, στερεί το

μαθητή από το πλεονέκτημα της ενίσχυσης του σε μια θεματική περιοχή. Ωστόσο ο καθηγητής είναι ελεύθερος να δώσει κάποτε για ανάπτυξη ένα θέμα με μια σημαντική αφορμή, π.χ. μια συγκλονιστική επικαιρότητα. Γιατί τότε υπάρχει η περιορέουσα ατμόσφαιρα που πλουτίζει το νου και την ψυχή του μαθητή και έτσι του εξασφαλίζεται μια θεματική πληρότητα, ό,τι επιτέλους προσπαθεί να κάνει το βιβλίο με τεχνητά μέσα στην ενότητα, με τα κείμενα, τις εικόνες κτλ.

Ως προς το θέμα της απόλυτης ελευθερίας στην έκφραση-έκθεση που θα υποστήριζαν μερικοί ίσως οπαδοί του απροσδόκητου θέματος ότι περιορίζεται με τα δοσμένα θέματα, θα λέγαμε ότι δεν πρόκειται για παροχή ή στέρηση ελευθερίας. Λέμε ότι αφήνουμε κάποιον να γράψει ελεύθερα, όταν πρώτα τον έχουμε μάθει να γράφει. Αλλιώς μπορεί να τον εξαπατάμε, χωρίς να το θέλουμε, με μια ελευθερία-πρόσχημα, που δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που μπορεί κανείς να αυτοϋπονομεύει, άθελά του, μια δική του προσπάθεια.

Αλλά ακόμα μια έκθεση δεν είναι μόνο κάποιο υλικό, μια περιγραφή κάποιων εικόνων ή σκέψεων. Είναι βέβαια η αξιοποίηση όλων αυτών, αλλά με μια διαδικασία προσωπικού τρόπου και εκεί μένει κανείς εντελώς ελεύθερος.

Η σχολική πραγματικότητα δείχνει σε πολλές περιπτώσεις ότι οι μαθητές –οι πιο πολλοί– σπάνια διαθέτουν θεματική ή γλωσσική επάρκεια. Και όμως καλούνται να διατυπώσουν απροετοίμαστοι συχνά τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους –κατά κανόνα νεφελώδεις και ανεπεξέργαστες– με αποτέλεσμα γνωστό. Δε γίνεται διαφορετικά, όπως φαίνεται: τουλάχιστο στο γράψιμο ενός κειμένου ξεκινώντας από το μηδέν φτάνεις πάλι στο μηδέν.

Τα νέα σχολικά βιβλία προτείνουν έναν τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που βέβαια του απομένει η ολοκλήρωση της επαλήθευσης στη σχολική πράξη², 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.

1. Το κείμενο που δημοσιεύεται εδώ είναι ένα μέρος, χωρίς αλλαγές, από την εισήγηση που έγινε στις 12 Μαρτίου 1985, στο επιμορφωτικό σεμινάριο των Εκπαιδευτηρίων Ζηριδής με θέμα: «Η γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο».

² Ένα χρόνο ύστερα από την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη οι παρατηρήσεις όλων είναι ευνοϊκές για τα νέα βιβλία.

Δημοσίευση στο περιοδικό ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, τ. 44 (Καλοκαίρι 1986), ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ