

τα βιβλία «νεοελληνική γλώσσα» για το γυμνάσιο
(παρατηρήσεις και προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας)

Α. Β. Μουμτζάκης
Σχολικός Σύμβουλος Μ.Ε. Δρ. Φιλολογίας
Εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας»
(Θεσσαλονίκη, 1996)

Η εισήγηση θα αναφερθεί περισσότερο σε επισημάνσεις και προτάσεις διδακτικής εφαρμογής των βιβλίων «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο». Γι' αυτό οι θεωρητικές αναλύσεις θα είναι, όσο γίνεται, περιορισμένες, όπως ταιριάζει σε μια πρόταση διδακτικής πράξης, μιας πράξης που δεν μπορεί βέβαια να είναι εμπειρική, αλλά που ωστόσο έχει υποχρέωση να μην είναι κυρίως θεωρητική.

Να θυμίσω ότι κάθε πρόταση εφαρμογής, όπως και αυτή —εκτός από κάποιες γενικές αρχές και επιδιώξεις ή με άλλον όρο: στόχους— δεν μπορεί παρά να έχει ενδεικτικό χαρακτήρα. Όχι μόνο γιατί κάθε σχολική τάξη έχει τα δικά της γνωρίσματα, τη δική της δυναμική, αλλά και γιατί κάθε δάσκαλος διαφέρει λίγο ή πολύ από οποιονδήποτε άλλο δάσκαλο. Έτσι το μάθημα δεν είναι δυνατό να γίνεται, και καλώς δεν γίνεται, ολόιδιο σε κάθε τάξη, ακόμη και αν ο δάσκαλος παραμένει ο ίδιος.

Μια διδασκαλία λοιπόν είναι τουλάχιστο για τους λόγους αυτούς —όταν είναι σωστή— μια πράξη μικρής δημιουργίας, συνεπώς δεν αντιγράφει. Αφομοιώνει και επινοεί. Γιατί το βασικό γνώρισμα μιας δημιουργίας, μεγάλης ή μικρής, είναι η ελευθερία. Κανείς δεν δημιουργεί, αν δεν είναι ελεύθερος.

Και για να κλείσω αυτή τη θεωρητική εισαγωγή για τη διδασκαλία, επιτρέψτε μου να πω ότι, όπως ένας έμπειρος σκηνοθέτης ζητά από τον ηθοποιό να παίξει ένα ρόλο όχι όπως είδε να τον παίξει ένας άλλος ηθοποιός —έστω και ο πιο έμπειρος— αλλά όπως θα τον έπαιζε ο ίδιος ο ηθοποιός αξιοποιώντας τα προσωπικά του στοιχεία, έτσι συμβαίνει και με το δάσκαλο και τη διδασκαλία. Κάθε μάθημα λοιπόν είναι ανάγκη να έχει τη σφραγίδα του δασκάλου που το πραγματοποιήσε.

Και τώρα στο βιβλίο της «Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο».

Να θυμίσω ότι κάθε ενότητα του βιβλίου, εκτός από τις τρεις εισαγωγικές, αποτελείται από τέσσερα μέρη, για τα οποία θα γίνει λόγος αναλυτικά και αναλυτικότερα για το Δ' μέρος που επιγράφεται «Έκφραση-Έκθεση», όπου και συγκλίνει τελικά η διδακτική προσπάθεια των πρώτων μερών της ενότητας.

Α' μέρος

Στο πρώτο μέρος γίνεται μια άσκηση κατανόησης ενός κειμένου, μια άσκηση λόγου με βάση συγκεκριμένο κείμενο, άρα με περιοριστικά φραστικά δεδομένα. Αλλά δεν πρόκειται για μια εργασία μικρής σημασίας, ούτε εντελώς εύκολη, αν δεν έχουν ασκηθεί οι μαθητές μας επαρκώς στο να ακούν και να παρακολουθούν τον σωστά αρθρωμένο νεοελληνικό λόγο, εδώ του καθηγητή πάντοτε, αφού το κείμενο αυτό με την έναρξη της διδασκαλίας κάθε ενότητας το διαβάζει μόνο και πάντα ο καθηγητής. Αυτός διαβάζει κατά τεκμήριο καλύτερα από όλους στην τάξη —τουλάχιστο γιατί έχει προετοιμάσει την ανάγνωση του στο σπίτι.

Προσπαθούμε σ' αυτό το μέρος να αποκτήσουν οι μαθητές, όσο είναι δυνατό, την ικανότητα να ακούν —και αυτό δεν είναι μικρό πράγμα— και να κατανοούν ακούγοντας, και τέλος, τουλάχιστο, να συνηθίσουν να απαντούν με συγκεκριμένο τρόπο σε εντελώς συγκεκριμένες ερωτήσεις —αυτές που το βιβλίο περιλαμβάνει ή άλλες πάντοτε περιορισμένου αριθμού που επινοεί και αποφασίζει ο καθηγητής. Είναι λοιπόν μια καλή άσκηση προφορικού λόγου που συνηθίζει τα παιδιά στο να είναι συγκεντρωμένα, να εκλέγουν με προσοχή τι θα πουν με περισσότερη λογική και με λιγότερες εξάρσεις προσωπικής ή συναισθηματικής εκτόνωσης, από εκείνες που —γιατί όχι— επιτρέπουμε στους μικρούς μαθητές π.χ. στο μάθημα της νεοελληνικής γραμματείας, τον άλλο κλάδο του ίδιου μαθήματος.

Με τις 3-4 ερωτήσεις ή παρατηρήσεις στο τέλος του κειμένου καλείται ο μαθητής να πάρει μέρος στο παιχνίδι της γλωσσικής επικοινωνίας με βάση όσα άκουσε και πρόσεξε, χωρίς να χάνονται δάσκαλος και μαθητής σε αβέβαιες ή τυχαίες λεκτικές αναπτύξεις άσκοπες για τη συγκεκριμένη περίπτωση ή κάποτε και φλύαρες. Αντί π.χ. να αναζητεί η τάξη την κεντρική ιδέα του κειμένου που διαβάστηκε, ο μαθητής καλείται να δώσει έναν άλλο τίτλο στο κείμενο, ή αντί να συζητείται κατά τρόπο χρονοβόρο κάθε παράγραφος, ζητούμε τη νοηματική ανάπτυξη μιας φράσης ή το συνώνυμο μετασχηματισμό της κτλ.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η νέα γλωσσολογία αντίθετα με την παραδοσιακή μελέτη της γλώσσας μάς έμαθε πως η βασική λειτουργία του λόγου, η επικοινωνία, θεωρεί —αυτονόητα— ως κύριο πρόσωπο για την ομιλία, για τη δημιουργία λόγου, και τον αποδέκτη, όχι πια μόνο τον πομπό. Και αυτή τη μορφή γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκουμε σήμερα στο γυμνάσιο. Ο μαθητής χρειάζεται όχι μόνο να μάθει να μιλάει και να διαβάσει για να τον ακούσουν οι άλλοι, αλλά να μάθει να ακούει και τους άλλους.

Ο προφορικός άλλωστε λόγος ως στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας δεν υπήρξε ποτέ παλαιότερα και σχεδόν και ως τώρα ένας πολύ βασικός ούτε πάντοτε επιδιωκόμενος στόχος. Η εκπαίδευση μας ήταν και παραμένει και σήμερα εκπαίδευση κυρίως του γραπτού λόγου. Και αυτό δεν αναφέρεται μόνο στα θέματα τα διοικητικά ή τα νομοθετικά, π.χ. εφαρμογή παλαιότερων διαταγμάτων για εκπαιδευτικά πράγματα που άλλαξαν ωστόσο στόχους, ή στη γραπτή εξέταση ως την κύρια και θεωρούμενη ως την πιο έγκυρη μορφή αξιολόγησης των μαθητών κτλ. Αλλά αναφέρεται κυρίως στην υπερβολική πεποιθήση πολλών δασκάλων —και μαθητών— για την αποκλειστική σημασία και αξία του γραπτού λόγου, όπως φαίνεται συχνά στη σχολική πράξη.

Η σωστή ανάγνωση π.χ. πολλές φορές θεωρείται μια ασήμαντη ή περιττή εργασία ή κάποτε μόνο ως επιδίωξη να μάθουν οι μαθητές —αν δεν ξέρουν— να «διαβάζουν», όπως λέγεται για τους αναλφάβητους, δηλαδή να γνωρίσουν τα γράμματα και τους συνδυασμούς τους —κάτι που επιδιώκουμε από την αρχή στο δημοτικό σχολείο. Η αξία που αποδίδεται στο γραπτό λόγο είναι αποκλειστική, όχι απλώς μια προτεραιότητα.

Είναι χαρακτηριστική γι' αυτό η απάντηση που δίνεται συχνά στους σχολικούς συμβούλους στο γυμνάσιο, όταν ρωτούν για μια τάξη «πώς πάνε οι μαθητές στο γλωσσικό μάθημα». Η πρώτη απάντηση τις περισσότερες φορές —και όχι μόνο από νέους καθηγητές— είναι: «Οι μαθητές είναι πολύ αδύνατοι στην ορθογραφία». Η ορθογραφία φαίνεται, χωρίς να είναι παράξενο, ως η πρώτη, κάποτε και αποκλειστική, απαίτηση γλωσσικής παιδείας.

Σ' αυτές τις περιπτώσεις διαπιστώνει κανείς ότι η νέα γλωσσολογία —η όχι και τόσο πια νέα— δεν έφτασε ακόμη σε όλα τα σχολεία, δηλαδή στις πεποιθήσεις μας, έστω και αν

δειλά δειλά πέρασε στα βιβλία της «Νεοελληνικής Γλώσσας», χωρίς όμως να ευθύνονται γι' αυτό κυρίως καθηγητές και δάσκαλοι. Η επιστήμη της φιλολογίας παρά τους τόσους κλάδους που ξεκίνησαν από αυτήν — μια επιστήμη των κειμένων και μόνο, αυτό θα πει του γραπτού αποκλειστικά λόγου, ως τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας— παραμένει αμετακίνητη κάποτε με το ίδιο κύρος και με τους ίδιους στόχους, χωρίς βέβαια να είναι αυτή η μόνη υπεύθυνη.

Β' μέρος

Στο δεύτερο μέρος της διδακτικής ενότητας δίνονται τα μορφοσυντακτικά στοιχεία που έχουν κατανεμηθεί στη συγκεκριμένη ενότητα, τα στοιχεία της Γραμματικής και του Συντακτικού.

Εδώ η γνώση του νέου στοιχείου δίνεται με πολλές ασκήσεις και πάντοτε μέσα σε φράσεις. Έτσι ο μαθητής κατανοεί ή μαθαίνει ανεπίγνωστα ότι η γλώσσα λειτουργεί ως λόγος με φράσεις παρά με λέξεις και ότι η γραμματική και η σύνταξη είναι τα μέσα για την παραγωγή σωστού λόγου στον συνταγματικό άξονα της γλώσσας. Η μονάδα λοιπόν του λόγου μαθαίνει ο μαθητής ότι δεν είναι πια η λέξη αλλά η φράση, και αυτό τον βοηθάει να καταλάβει τη σημασία που έχει μια βασική έννοια της νέας, της δομικής γλωσσολογίας, το λεκτικό σύνολο, το «σύνταγμα». Και από αυτό στη συνέχεια ο μαθητής οδηγείται σε συνθετότερες μορφές λόγου.

Έτσι φτάνει από τη λέξη, μονάδα της παλιάς γραμματικής, στη φράση ή στην πρόταση και στο κείμενο, που είναι ο πληρέστερος τρόπος να εκφραστεί ο μαθητής και ταυτόχρονα προχωρώντας από την εξέταση της λέξης σε συνδυασμούς λέξεων και φράσεων συνειδητοποιεί ακριβέστερα τι είναι γλώσσα και τι σχόλιο της γλώσσας. Δηλαδή τι είναι λόγος με κάποιο περιεχόμενο και τι είναι μελέτη των μεμονωμένων στοιχείων που τον αποτελούν. Με άλλα λόγια: τι είναι γλώσσα και τι μεταγλώσσα.

Ο μαθητής ασκείται στο σχηματισμό πολλών προτάσεων που περιέχουν το γραμματικό και το συντακτικό φαινόμενο. Αλλά ο σχηματισμός φράσεων με δεδομένες λέξεις και με υποχρεωτικό γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο ας μην ξεχνάμε ότι δεν είναι μια πολύ εύκολη δουλειά για μια εύστοχη φράση, όταν οι υποχρεωτικές λέξεις ξεπερνούν τις 2-3. Γι' αυτό χρειάζεται μια προοδευτική προσπάθεια από τις 1-2 υποχρεωτικές λέξεις για να φτάσουμε αργότερα κάποτε ως τις περισσότερες και ορισμένες υποχρεωτικές, όχι πια σε μια ή δυο προτάσεις, ασφαλώς, αλλά σε περισσότερες. Για τον καθηγητή καλός σύμβουλος —ο καλύτερος— είναι πάντοτε: κάθε απαίτηση του από τους μαθητές να τη δοκιμάζει «επάνω του» —έστω και αν πρόκειται για πείραμα με ανόμοιους και άδικους για τους μαθητές όρους. Αλλά και αυτό ακόμη είναι διδακτικό για το δάσκαλο.

Και βέβαια όλη η προσπάθεια της διδασκαλίας της γλώσσας γίνεται πάντοτε με ανοιχτό όχι μόνο το βιβλίο της «Νεοελληνικής Γλώσσας» αλλά και της Γραμματικής, ανελλιπώς, ή του Συντακτικού, ως βιβλίων αναφοράς, που σημαίνει βιβλίων που δε θα τα «μάθουν» οι μαθητές, αλλά που θα μάθουν να τα χρησιμοποιούν. Ο όρος «βιβλίο αναφοράς» είναι κάπως καινούριος στη διδακτική πράξη του σχολείου μας. Σημαίνει, όπως το λένε και οι ίδιες οι λέξεις, ένα βιβλίο στο οποίο ανατρέχει ο μαθητής και με το οποίο εξοικειώνεται, που το έχει στα χέρια του συχνά πυκνά και λύνει απλώς τις απορίες του. Δε μελετά το βιβλίο αυτό όπως ένα βιβλίο ιστορίας ή ένα μυθιστόρημα, αρχίζοντας από την πρώτη σελίδα με στόχο την τελευταία. Η Γραμματική ως προς τη χρήση της μοιάζει κάπως

με ένα λεξικό, αλλά σχεδόν ποτέ κανείς στην εκπαίδευση δεν απομνημόνευσε ένα λεξικό —όχι όμως κάποτε και μια γραμματική.

Χωρίς τη γραμματική ασφαλώς δεν κάνουμε γλωσσική διδασκαλία. Το πρόβλημα όμως παραμένει στον τρόπο που τη χρησιμοποιούμε.

Ο καθηγητής στην Α' γυμνασίου επίσης δεν ξεχνά να εκμεταλλεύεται ό,τι έφερε ο μαθητής μαζί του για τη νεοελληνική γλώσσα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παιδί τη γλώσσα δεν την ανακαλύπτει στην πρώτη γυμνασίου. Την ήξερε και από πριν —εκτός από τις προβληματικές περιπτώσεις σε κάποιες περιοχές.

Είναι ανάγκη λοιπόν να χτίζει ο καθηγητής πάνω σε ό,τι υπάρχει, έστω και αν ενδέχεται να χρειαστεί να αποκαταστήσει ή να αλλάξει τη μορφή ή το περιεχόμενο κάποιας γλωσσικής γνώσης, που ο μαθητής δεν την κατάλαβε σωστά ή χρειάζεται τώρα να τη δει από άλλη οπτική γωνία κτλ.

Και στο Β' μέρος αλλά και στα άλλα μέρη κάθε διδακτικής ενότητας συχνές είναι οι ασκήσεις μετασχηματισμού (ή αναδιατύπωσης) των φράσεων. Ο μαθητής χωρίς να αλλάξει το νόημα μιας πρότασης ή μιας φράσης από το βασικό της περιεχόμενο, σχηματίζει μίαν άλλη πρόταση ή φράση με συνώνυμες ή παρόμοιες λέξεις με όμοια ή διαφορετική σύνταξη. «Η ανατίναξη της γέφυρας» π.χ. γίνεται: «ανατίναξαν τη γέφυρα» ή «ανατινάχτηκε η γέφυρα» δηλαδή η ονομαστική σύνταξη γίνεται ρηματική κτλ. Οι φραστικές αυτές μετατροπές δε βοηθούν μόνο στην παραγωγή λόγου, έστω μόνο συνώνυμου λόγου - κάτι όχι πάντοτε πολύ εύκολο ούτε ασήμαντο για την πειθαρχία του μαθητή στο συγκεκριμένο νόημα που πρέπει να αναπτύξει. Η άσκηση αυτή επίσης βοηθάει και στη σωστή έκφραση, ώστε ο μαθητής να αρχίσει να ανακαλύπτει και από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου ότι δεν αρκεί να είναι υπαρκτή μια λέξη, αλλά πρέπει επίσης να μην είναι πολύ σπάνια ή αταίριαστη μέσα σε ένα ορισμένο φραστικό περιβάλλον. «Η διαμόρφωση του χώρου έγινε με επιτυχία» π.χ. μπορεί να μετασχηματιστεί σε μίαν άλλη πρόταση συνώνυμη, π.χ.: «Διαμόρφωσαν το χώρο με επιτυχία» ή «Ο χώρος διαμορφώθηκε με επιτυχία». Αλλά η φράση: «Η αγάπη του Κώστα για το κολύμπι ήταν υπερβολική» μπορεί να μας δώσει μόνο μια φράση ενεργητική: «Αγαπούσε υπερβολικά το κολύμπι» όχι όμως και παθητική, με παθητικό τύπο του ρήματος: «Αγαπιόταν το κολύμπι...». Άλλο ένα παράδειγμα: η φράση «Έβρεξε και ο γεωργός οργώνει εύκολα το χωράφι του» μπορεί να αλλάξει σε μίαν άλλη φράση με παθητική σύνταξη αλλά όχι με όλες τις λέξεις υποχρεωτικά: «έβρεξε και το χωράφι οργώνεται εύκολα». Το ποιητικό αίτιο: «από το γεωργό» δε θεωρείται απαραίτητο.

Ο μαθητής λοιπόν με αυτές τις ασκήσεις δεν «κάνει» απλώς γραμματική ή σύνταξη, αλλά μαθαίνει τη γλώσσα του σε περιοχές πιο πέρα από τη γραμματική και τη σύνταξη. Κατανοεί επίσης τη σημασιολογική διαφορά της μιας φράσης από την άλλη, όχι απλώς τη συντακτική διαφορά με τη μετατροπή μιας πρότασης από την ενεργητική μορφή της στην παθητική. Αφού π.χ. ο τίτλος μιας εφημερίδας «Η κυβέρνηση έδωσε συντάξεις στους αγρότες» διαφέρει στη σημασία, άρα και στο στόχο, από τον τίτλο μιας άλλης αντιπολιτευόμενης εφημερίδας «Δόθηκαν συντάξεις στους αγρότες». Έτσι η γλωσσική διδασκαλία εκτός από τη γραμματική και τη σύνταξη προχωρεί και στις άλλες παραμέτρους της γλώσσας, σε ό,τι άλλο είναι η γλώσσα και που αναλυτικότερα όλα αυτά τα διδάσκει ο μαθητής στις τάξεις του λυκείου, όπου γίνεται η συνέχεια της γλωσσικής διδασκαλίας που άρχισε από το γυμνάσιο.

Με αυτές και παρόμοιες ασκήσεις μετατροπής των φράσεων που περιέχει το βιβλίο ο μαθητής γίνεται ικανός να κάνει τις γλωσσικές του επιλογές που είναι λειτουργικές και κατάλληλες στο κοινωνικό του περιβάλλον και στους επικοινωνιακούς στόχους του στη ζωή. Αφού, ανάλογα με το σε ποιους απευθυνόμαστε και με ποιους στόχους, αλλάζουμε και τη μορφή του λόγου μας. Έτσι υπηρετούνται και οι σκοποί της νέας απασχόλησης με τη γλώσσα στο σχολείο: η διδασκαλία της δεν αποβλέπει πια μόνο στην περιγραφή της ή στο να είναι η γλώσσα του μαθητή σωστή μόνο γραμματικώς και συντακτικώς. Στόχος της είναι επίσης να διδαχτεί ο μαθητής να «χρησιμοποιεί» τη γλώσσα, δηλαδή να είναι η γλώσσα αυτή και αποτελεσματική.

Ο μαθητής στο γυμνάσιο δεν διδάσκεται τη γλώσσα του ως μελετητής κυρίως αλλά ως χρήστης της γλώσσας, και αυτό είναι σαφές ότι οδηγεί σε ουσιαστικές διαφορές τους τρόπους διδασκαλίας και τους στόχους της από την παλαιότερη διδασκαλία.

Γ' μέρος

Στο τρίτο μέρος της ενότητας βρισκόμαστε στο χώρο της δημιουργίας των λέξεων, στην παραγωγή και στη σύνθεση. Και εδώ η διδασκαλία γίνεται με πολλές ασκήσεις. Με αυτές ο μαθητής ενεργοποιεί τις γλωσσικές του γνώσεις και χάρη στα κεντρίσματα που του δίνονται με τις πολλές ασκήσεις και με τους τρόπους της διατύπωσης τους ανακαλύπτει λέξεις που γνώριζε «δυνάμει» και συνειδητοποιεί ακριβέστερα όσες ήξερε. Έτσι συμπληρώνει τη γλωσσική του περιουσία.

Τις σημασίες των λέξεων ή των διάφορων μορφημάτων για την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων π.χ. τις μαθαίνει μέσα σε φράσεις και ύστερα παράγει δικές του. Για τη διδασκαλία στη σύνθεση των αχώριστων μορίων με διάφορες λέξεις (παράδ. από την ενότητα 21 του βιβλίου) δίνονται οι φράσεις και έπειτα ο μαθητής ανακαλύπτει τις σημασίες τους αυτενεργώντας. Μέσα από προτάσεις π.χ. με τις λέξεις ανάξιος, ξεπορτίζω, αναπηδώ μαθαίνει ο μαθητής τι σημαίνουν τα μόρια -α, -ξε, -ανα. Εδώ επίσης διδάσκεται στην πράξη ότι λέξεις εντελώς συνώνυμες σε όλα τα σημεία τους πολύ σπάνια υπάρχουν, αφού π.χ. ο ανέλπιστος και ο απροσδόκητος που αναφέρονται στα συνώνυμα δεν μπορούν να αντικατασταθούν αμοιβαία. Υπάρχει: ανέλπιστη επιτυχία και απροσδόκητη συμφορά, αλλά δεν υπάρχει ανέλπιστη συμφορά.

Υπάρχει η δυνατότητα να σχηματίσει ο μαθητής δικές του προτάσεις με τις λέξεις π.χ. ανανεώνω, ανανέωση, αλλά επίσης μόνο με τις λέξεις κατορθώνω, κατόρθωμα και όχι με την ανύπαρκτη λέξη: "κατόρθωση". Αντίστροφα θα σχηματίσει φράσεις με τη λέξη κατόρθωμα αλλά όχι και με τη λέξη "ανανεώμα" που είναι σπάνια. Χρησιμοποιούμε τη λέξη ανόρθωση αλλά όχι και τη λέξη «κατόρθωση» που δεν είναι εύχρηστη στα νέα ελληνικά, όπως επίσης χρησιμοποιούμε τη λέξη βελτίωση αλλά όχι τη λέξη "βελτίωμα" κτλ.

Τα παραδείγματα αυτά αναφέρονται εδώ, γιατί δεν έχει μικρή σημασία για την παραγωγή λόγου από τα παιδιά η επιλογή των λέξεων, από τις οποίες πολλές δεν είναι από αυτές που χρησιμοποιούν τα ίδια κάθε μέρα. Οι μαθητές ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων, όταν πρόκειται να σχηματίσουν δικές τους προτάσεις με επιλεγμένες λέξεις, έχουν μια τάση προς τους αναλογικούς σχηματισμούς, χωρίς να ψάχνουν πολύ αν υπάρχουν οι λέξεις που κατασκευάζουν, κάτι που δεν τους είναι και εύκολο. Γι' αυτό πρόκειται για μια χρήσιμη γλωσσική άσκηση. Δείχνει στους μαθητές ότι η χρήση σωστής γλώσσας δεν είναι μόνο γνώση κάποιων γραμματικών κανόνων, γνώση καταλήξεων και

κανόνων παραγωγής, αλλά κυρίως γνώση λεξιλογίου εύχρηστου που το άκουσαν πολλές φορές ή το είδαν σε δόκιμα κείμενα.

Δ' μέρος

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος κάθε ενότητας συγκλίνουν κυρίως όλες οι προσπάθειες της γλωσσικής διδασκαλίας που απασχόλησαν τον καθηγητή και τους μαθητές στα τρία προηγούμενα μέρη.

Το μέρος αυτό της ενότητας αρχίζει με έναν πίνακα λέξεων από τη θεματική περιοχή μέσα στην οποία κινήθηκε από την αρχή το μάθημα, και ακολουθούν ασκήσεις, πολλές ασκήσεις με κείμενα μικρά ή μεγαλύτερα, με εικόνες διάφορες ή με σκίτσα που έχουν ή όχι λεζάντες. Και στο τέλος οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα σύνθετο κείμενο με δύο ή περισσότερες παραγράφους, μια «έκθεση», όπως από παλιά επικράτησε να λέγεται αυτή η μαθητική εργασία, μια λέξη ωστόσο που έχει αυτή τη σημασία μόνο στο σχολείο. Έξω από το σχολείο «έκθεση» δε σημαίνει ποτέ μια μικρή π.χ. πραγματεία ή ένα δοκίμιο, μια διήγηση ή μια περιγραφή, μια καταγραφή εντυπώσεων κτλ., όλες αυτές τις ασκήσεις που γράφουν οι μαθητές ως «εκθέσεις».

Ως προς τη σειρά της διδασκαλίας των μερών κάθε ενότητας ο καθηγητής, αν το κρίνει χρησιμότερο, μπορεί να αλλάξει τη σειρά. Αν π.χ. για μια συγκεκριμένη τάξη οι περισσότερες λέξεις είναι γνωστές, μπορεί να αρχίσει τη διδασκαλία από τις ασκήσεις και έπειτα να προχωρήσει στον πίνακα του λεξιλογίου.

Οι λέξεις στον πίνακα δίνονται κατά κατηγορίες, π.χ. είτε κατά μέρη του λόγου είτε κατά το σημασιολογικό τους περιεχόμενο.

Ένα πρόβλημα είναι πραγματικά ο τρόπος της διδασκαλίας του λεξιλογίου αυτού, για να διδαχτεί σύντομα χωρίς σπατάλη χρόνου αλλά και χωρίς ανία, όπως θα ήταν το να διαβάζεις, και μάλιστα σε μια σχολική τάξη τόσων παιδιών, μια σελίδα ενός λεξικού.

Ένας τρόπος βέβαια για τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι να δουν οι μαθητές τις λέξεις στο σπίτι, να υπογραμμίσουν τις άγνωστες και να τις ερμηνεύσουν όλοι μαζί στην τάξη. Άλλος τρόπος είναι ο καθηγητής να επιλέξει στη συγκεκριμένη τάξη σε ποιες λέξεις θα σταθεί —όλες οι τάξεις δεν είναι ίδιες αλλά ο καθηγητής γνωρίζει τις δυνατότητες της τάξης του. Επίσης μπορούν να ξεχωρίσουν οι μαθητές τις λέξεις με το ίδιο θέμα ή να δουν τις συνώνυμες —ή τις περίπου όμοιες σημασιολογικά— και μάλιστα να αναζητήσουν, όπου αυτό είναι δυνατό, μια σημασιολογική κλιμάκωση. Στην ενότητα π.χ. 22 του βιβλίου μπορούν να βρουν οι μαθητές μια κλιμάκωση των σημασιών από την αδύνατη ως την πιο δυνατή, όπως: πληροφορώ, διαδίδω, διατυμπανίζω ή διαδεδομένος, πασίγνωστος, διάσημος, αλλά και από την πιο δυνατή ως την πιο αδύνατη: διασυρμός, δυσφήμιση, επίκριση ή διασύρω, κακολογώ, κατηγορώ κτλ. Ακόμη μπορούν να κάνουν τα παιδιά ζεύγη αντωνύμων: διαφημισμένος, αδιαφήμιστος, μαθαίνοντας έτσι ευκολότερα και πιο λειτουργικά τη σημασία και των δύο λέξεων ταυτόχρονα.

Εκτός λοιπόν από τους τρόπους αυτούς ή από την κατάταξη των λέξεων κατά γραμματικές κατηγορίες, που συχνά δίνει το σχολικό βιβλίο, μπορεί και είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά η προσέγγιση των λέξεων του πίνακα από τους μαθητές κατά σημασιολογικές κατηγορίες ως εξής:

Στην ενότητα 21 π.χ. όπου το θέμα της είναι τα διαστημικά ταξίδια μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να κατατάξουν τις λέξεις στις εξής σημασιολογικές κατηγορίες:

1η: Λέξεις που δηλώνουν πρόσωπα: διαστημάνθρωπος, αστροναύτης, αστροναύτισσα, αστρονόμος κτλ.

2η: Αντικείμενα, πράγματα (έννοιες αφηρημένες ή συγκεκριμένες): διαστημόπλοιο, ραδιοτηλεσκόπιο, διαστημικό πρόγραμμα κτλ.

3η: Ουράνια σώματα ή μέρη του σύμπαντος: πλανήτης, ατμόσφαιρα, σεληνιακό τοπίο κτλ.

4η: Τεχνητά σώματα στο διάστημα: τεχνητός δορυφόρος, δορυφορικός σταθμός, τηλεκατευθυνόμενο όχημα κτλ.

5η: Λέξεις που δηλώνουν μια ενέργεια ή πράξη, είτε πρόκειται για ουσιαστικά είτε για ρήματα (δεν κάνουμε εδώ ακριβή γραμματικό καθορισμό): επάνδρωση, προσεδάφιση, προσσελήνωση, διαπλανητικό ταξίδι, απογειώνομαι, επανδρώνω κτλ.

Ως προς τη διδασκαλία των κειμένων που περιλαμβάνονται στο Δ' μέρος κάθε ενότητας απαιτείται προσεκτική επιλογή και οργάνωση της διδασκαλίας. Η επιλογή — σπουδαία αρετή άλλωστε κάθε δασκάλου, αφού η σωστή και τίμια διδασκαλία πρέπει να γίνεται πάντοτε «εκ περιουσίας» υλικού και δυνατοτήτων του δασκάλου— δεν είναι βέβαια επιλογή ποσοτική που την επιβάλλουν οι λίγες ώρες του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας μας. Αντίθετα, πρόκειται για μια επιλογή που απαιτεί γνώση της θέσης κάθε στοιχείου στο βιβλίο και της λειτουργίας του και πολλή μελέτη, ώστε να μπορεί και με την αφαίρεση μερικών να αισθάνεται ασφαλής ο καθηγητής που επιλέγει. Τα «πολλά κάποτε κείμενα» στο Δ' μέρος της ενότητας, όπως παραπονούνται καμιά φορά οι διδάσκοντες, ακριβώς υπηρετούν την επιλογή αυτή. Επιλέγεις σωστά, όταν επιλέγεις από πολλά.

Για να διαβάσουν οι μικροί μαθητές τα κείμενα, πρέπει συχνά να βοηθηθούν να τα προσεγγίσουν με εντελώς συγκεκριμένες και εύστοχες ερωτήσεις. Έτσι ζητούμε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις που προϋποθέτουν την κατανόηση του περιεχομένου μιας ή περισσότερων παραγράφων. Δεν ωφελεί να λέμε απλώς στους μαθητές να διαβάσουν μόνοι τους τα κείμενα για να μας δώσουν το περιεχόμενο τους ή τα κεντρικά νοήματα ή «μερικά» σημεία τους, και άλλα παρόμοια ασαφή. Μια αόριστη ερώτηση οδηγεί σε μια αόριστη απάντηση — στην καλύτερη περίπτωση.

Στο τέλος της ενότητας δίνεται ένα θέμα για έκθεση, με βάση τις δυνατότητες των παιδιών, από τη θεματική πάντα περιοχή στην οποία κινήθηκε 2-4 ώρες η γλωσσική διδασκαλία στην τάξη. Υπάρχει λοιπόν η δυνατότητα όλοι οι μαθητές ύστερα από αυτές τις ώρες διδασκαλίας, και να μπορούν και να αισθάνονται μια διάθεση μικρή ή μεγάλη να εκφραστούν. Βέβαια γι' αυτό πολύ μεγάλη σημασία έχει και ο τίτλος της έκθεσης — όχι μόνο το θέμα της. Ο τίτλος π.χ. «Τι σκέφτομαι για το μέλλον μου» με την κάποια αοριστία του ή και με τη συναισθηματική ουδετερότητα ή και επιστημότητα του, μειονεκτεί μάλλον απέναντι σε έναν άλλο τίτλο με το ίδιο περίπου θέμα π.χ. «Εγώ μετά από 30 χρόνια». Στο δεύτερο παράδειγμα έχουμε δυο στοιχεία που κινούν το νου και την ψυχή του παιδιού — μια βασική επιδίωξη στη διατύπωση κάθε θέματος έκθεσης—: το εγώ γιατί έτσι γίνεται καθαρότερα κέντρο του θέματος το ίδιο το παιδί, και τα 30 χρόνια που για ένα παιδί είναι ένας πολύ μακρινός χρόνος, κάτι που ερεθίζει τη φαντασία του.

Έπειτα ως προς τα θέματα των εκθέσεων εκτός από την επιλογή ενός θέματος από αυτά που βρίσκει ο καθηγητής στο σχολικό βιβλίο, έχει τη δυνατότητα να δώσει ένα θέμα από την ίδια θεματική περιοχή της διδακτικής ενότητας, πάντοτε, αλλά που μπορεί να διαφέρει στον τίτλο από αυτά που λέμε θέματα παραδοσιακού τύπου. Έτσι μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά π.χ.:

1. Να συνεχίσουν μια διήγηση, με όποιο τρόπο θέλουν, από το σημείο όπου τελειώνει η διήγηση αυτή στο βιβλίο τους.
2. Να δώσουν ένα τέλος διαφορετικό από το τέλος που δίνει το απόσπασμα του βιβλίου.
3. Να διασκευάσουν κάπως το κείμενο, ώστε να διηγείται το ίδιο το γεγονός ένα άλλο από τα πρόσωπα που αναφέρονται στην ιστορία.
4. Να αλλάξει η οπτική γωνία, η στάση του αφηγητή (π.χ. αξιολογικά να αποδίδεται δίκαιο σε άλλα πρόσωπα ή καταστάσεις ή να επισημαίνεται μια βασική λεπτομέρεια που αλλάζει τα πράγματα κτλ).
5. Να αλλάξει η ατμόσφαιρα, το ύφος των πραγμάτων ή των προσώπων (π.χ. από θλιβερό να γίνεται ευχάριστο, τα πρόσωπα να γίνονται από σκληρά ή εχθρικά πιο ανθρώπινα ή φιλικά ή το αντίστροφο κτλ.).
6. Μια διήγηση ή ένα σύντομο βιογραφικό απόσπασμα που έχει το σχολικό βιβλίο να γίνει μια συνέντευξη ή ένα κείμενο μόνο με διάλογο ή αντίστροφα: ένα απόσπασμα θεατρικού έργου π.χ. να γίνει μια διήγηση κτλ.

Αυτά τα προτεινόμενα θέματα εκθέσεων δεν έχουν μόνο κάποια στοιχεία που συγκινούν περισσότερο τους μαθητές του γυμνασίου σε σχέση με κάποια άλλα θέματα τυπικότερα και πιο στατικά, αλλά προσφέρονται περισσότερο για τάξεις με μαθητές που δυσκολεύονται στην έκθεση. Γιατί μ' αυτά τα θέματα οι μαθητές έχουν ήδη έτοιμο υλικό ή συνεχίζουν, δεν αρχίζουν μια έκθεση, και μπορούν ευκολότερα εν γένει να κινηθούν και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την έκφραση.

Ακόμη καλό είναι οι μαθητές μας να ασκούνται πια σε θέματα με συγκεκριμένα, με αληθινά γεγονότα ή ενέργειες που έχουν αμεσότερη σχέση με τους ίδιους, π.χ.

α) να καταγράψουν συγκεκριμένες προτάσεις για θέματα που τους αφορούν από τη ζωή του σχολείου ή να παρουσιάσουν ένα αίτημα τους με πλήρη αιτιολόγηση. Και αυτά είναι θαυμάσια θέματα εκθέσεων.

β) να εκθέσουν πώς έφτασαν στην απόφαση μιας εκδρομής και την οποία πρότειναν στο διευθυντή του σχολείου τους, πώς ετοίμασαν μια εκδρομή που ήδη πραγματοποίησαν: τι έκαναν στην αρχή, τι στη συνέχεια κτλ.

γ) να περιγράψουν υπεύθυνα πώς συνέβη ένα συγκεκριμένο επεισόδιο στο σχολείο γνωστό σε όλους.

δ) να εκθέσουν συγκεκριμένα και με λεπτομέρειες πώς ετοίμασαν μια δική τους πραγματική γιορτή που με πολύ ενδιαφέρον πραγματοποίησαν στο σχολείο τους ή πώς ανέβασαν μια θεατρική παράσταση —κάτι όχι πολύ εύκολο— ή ό,τι άλλο. Δηλαδή να διηγηθούν ή να περιγράψουν όχι μόνο πράγματα ή γεγονότα που θυμούνται ή που μόνο μπορούν να φανταστούν, αλλά γεγονότα που τα έζησαν πρόσφατα και θα τους ευχαριστούσε να τα διηγηθούν.

Αυτά τα θέματα και άλλα παρόμοια αποτελούν κανονικές εκθέσεις, που μπορούν να γράφονται στο «τετράδιο εκθέσεων» και είναι καταγραφή πραγματικών καταστάσεων όχι ξένων με το μαθητή και την αληθινή ζωή του.

Εκτός βέβαια από αυτές τις εργασίες-εκθέσεις δεν παραλείπουμε και τις άλλες γνωστές γλωσσικές εργασίες όπως: περιλήψεις κάποιων κειμένων με ορισμένο αριθμό λέξεων ή στίχων, αραιώσεις, δηλαδή το αντίστροφο, κάποιων παραγράφων, ή από πολύ αδύνατους μαθητές ζητούμε να γράψουν σκόρπιες φράσεις, προτάσεις ή σύνολα προτάσεων που αναφέρονται όμως, έστω χωρίς σειρά σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα που τους δίνουμε από πριν. Έτσι δε σχηματίζουν απλώς κάποιες προτάσεις, αλλά κάνουν κάτι πιο δύσκολο: γράφουν μέρη ενός συνθετότερου κειμένου με δεσμευτικό υποχρεωτικά περιεχόμενο.

Για όλα αυτά ή όσα άλλα ζητούμε από τα παιδιά είναι ανάγκη πρώτα να τους δείχνουμε με ένα άλλο διδακτικό παράδειγμα και με σαφήνεια τι ακριβώς τους ζητούμε. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ξεκαθαρίσει μέσα του τι ακριβώς θέλει και να είναι απολύτως συγκεκριμένος, όταν ζητάει κάτι από τους μαθητές του.

Τελειώνοντας θα έλεγα, αφού ο λόγος είναι για ένα σχολικό βιβλίο, ότι κάθε σχολικό βιβλίο και τέλειο να είναι – αν υπάρχουν τέλεια σχολικά βιβλία – αναπόφευκτα έχει μερικά γνωρίσματα μοναδικά, όπως:

- είναι άνισο, αφού χρησιμοποιείται το ίδιο σε όλα τα σχολεία της επικράτειας από τη μιαν άκρη ως την άλλη.
- έχει μια δυναμική και μιαν ανάγκη για συνεχή ανανέωση και αλλαγή, ακριβώς όπως αλλάζουν οι συνθήκες –ιδίως σήμερα– αλλά και οι άνθρωποι που το χρησιμοποιούν.
- το σχολικό βιβλίο υφίσταται εξονυχιστική κριτική, όχι απλώς σε συχνή, ας πούμε μηνιαία ή ημερήσια, αλλά σε ωριαία βάση, και μάλιστα όχι μόνο από ενημερωμένους και ειδικούς "κριτικούς", αλλά από όλους, έστω και αν μερικοί αγνοούν κάποια πράγματα ή είναι βιαστικοί στις κρίσεις τους ή κάποτε ούτε καν έχουν διαβάσει ολόκληρο το βιβλίο.

Ιδιαίτερα μάλιστα ένα βιβλίο γλωσσικής διδασκαλίας σήμερα:

- αντιμετωπίζει το πρόβλημα εναρμόνισης των στοιχείων της παλιάς και της νεότερης γλωσσολογικής θεωρίας,
- είναι ένα βιβλίο διδασκαλίας που δεν αποβλέπει κυρίως στη θεωρητική γνώση, όπως π.χ. συμβαίνει κάπως στην ιστορία, αλλά στην εφαρμογή και στην πράξη, όχι όμως την εμπειρική,
- έχει ως βασικό του γνώρισμα να είναι ένα βιβλίο πολλών σωστών επιλογών και ως προς την ύλη και ως προς τους τρόπους παρουσίασης της ύλης. Αυτά προϋποθέτουν για το δάσκαλο, όταν φτάνει το βιβλίο στα χέρια του, επινοητικότητα, φαντασία και έμπνευση από τον ίδιο.
- Τέλος το βιβλίο για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι ένα βιβλίο "άνευ διδασκάλου", όπως κάποιες παλαιότερες μέθοδοι ξένων γλωσσών. Είναι γραμμένο για να αξιοποιηθεί με τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή.

Ένα τέτοιο λοιπόν βιβλίο χρειάζεται όχι μόνο τη γνώση του δασκάλου γι' αυτό, αλλά και την αγάπη του. Χωρίς να απαλλάσσονται με κανέναν τρόπο από τις ευθύνες τους οι συγγραφείς του, ένα σχολικό βιβλίο για να αναστηθεί –αυτό θα πει για να μη μείνει απλώς κείμενο– πρέπει να περάσει μέσα από το νου και την ψυχή του δασκάλου.