

Κώστας Δ. Ντίνας
αν. καθηγητής Γλωσσολογίας - Ελληνικής
γλώσσας και διδακτικής της
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Το (Δ)ΕΠΠΣ και τα καινούργια βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας.

Μια ψύχραιμη αποτίμηση της νέας πραγματικότητας

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οφείλω προεισαγωγικώς μια δικαιολόγηση του τίτλου: "*μια ψύχραιμη αποτίμηση της νέας πραγματικότητας*". Από το 1997-98, που άρχισε να διαφαίνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να προχωρήσει σε μια εκπαιδευτική αλλαγή, μέχρι και σήμερα (Απρίλιος 2007) υπάρχει μια έντονη συζήτηση γύρω από το περιεχόμενό της και τις στοχεύσεις της, η οποία ξέφυγε αρκετές φορές από τα πλαίσια μιας απόλυτα λογικής επιστημονικής αντιπαράθεσης και ξεστράτισε σε ιδεολογικώς περιχαρακωμένες αντιπαράθεσεις.

Καθώς βρισκόμαστε στο τέλος ενός κύκλου, αφού η εκπαιδευτική αλλαγή ολοκληρώθηκε πια με την έκδοση και εισαγωγή στα σχολεία των καινούργιων βιβλίων, μπορούμε να επιχειρήσουμε μια ψύχραιμη αποτίμηση της νέας πραγματικότητας μέσα από συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα και να δούμε πώς θα πορευτούμε στη συνέχεια. Γιατί τα βιβλία αυτά δε γράφτηκαν για να μείνουν για πάντα έτσι. Είναι υπόθεση όλων μας να συμβάλουμε θετικά στη βελτίωσή τους.

Κάποιες εισαγωγικές παρατηρήσεις:

α. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Ελλάδα ήταν πάντα στενά συνδεδεμένες με τις πολιτικές συνθήκες και εξελίξεις (πβ. τη Μεταρρύθμιση του 1917 και την ανατροπή της αμέσως μετά, το 1920). Δεν ξέρω αν αυτό συμβαίνει σε όλο τον κόσμο, πάντως το έντονα φορτισμένο πολιτικό κλίμα μέσα στο οποίο συντελούνται αυτές οι μεταβολές στην Ελλάδα δεν είναι κάτι συνηθισμένο.

β. Οι εκπαιδευτικές αυτές αλλαγές είναι πάντοτε αντικείμενο ευρύτατης συζήτησης, στην οποία συμμετέχει μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό είναι και καλό και κακό. Καλό, διότι δείχνει το ενδιαφέρον του κόσμου για τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνει την υψηλή θέση προτεραιότητας στην οποία την τοποθετεί η ελληνική κοινωνία. Κακό, διότι, καθώς στη συζήτηση αυτή μετέχουν ειδικοί και μη, η εν λόγω συζήτηση δε διεξάγεται ούτε με ψύχραιμους ούτε με επιστημονικούς όρους.

γ. Η τελευταία -πριν τη συζητούμενη- εκπαιδευτική / γλωσσική αλλαγή έγινε πριν είκοσι πέντε τώρα χρόνια. Με το δεδομένο ότι τα εκπαιδευτικά πράγματα ομολογουμένως έχουν διαφοροποιηθεί πολύ την τελευταία εικοσαετία σε ολόκληρο τον κόσμο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το συνοδευτικό του εκπαιδευτικό υλικό έπρεπε να είχε αλλάξει. Αν μάλιστα η τροποποίηση αυτή είχε γίνει -ως όφειλε- στο μέσο περίπου της διαδρομής από την πρώτη εφαρμογή του ως σήμερα, ίσως δε θα υπήρχε λόγος τώρα να επιχειρηθούν άλματα αντί μιας πιο ήπιας προσαρμογής στα νέα δεδομένα, γεγονός το οποίο θα μετρίαζε πιθανόν την ένταση των διαφωνιών και την εκρηκτικότητα του κλίματος συζήτησης.

2. Το (Δ)ΕΠΠΣ: περίπλοκες διαδρομές

Η υλοποιούμενη εκπαιδευτική αλλαγή σε θεσμικό επίπεδο στηρίζεται στο (Διαθεματικό) Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το γνωστό συντομογραφικώς ως (Δ)ΕΠΠΣ. Σε παλιότερη εργασία (βλ. Ντίνας κ.ά 2003) έχουμε αμφισβητήσει το κατά πόσο το ΔΕΠΠΣ είναι διαθεματικότερο σε σχέση με το ΕΠΠΣ. Επειδή το εκπαιδευτικό γλωσσικό υλικό για το οποίο θα γίνει λόγος έχει στηριχθεί πάνω σ' αυτή τη θεωρητική βάση, αξίζει να θυμηθούμε για λίγο τις περίπλοκες διαδρομές μέσω των οποίων καταλήξαμε στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών.

Πρόκειται για τις τρεις αλληπάλληλες "εκδόσεις" των νέων προγραμμάτων της γνωστής και ως "Μεταρρύθμισης Αρσένη". Η πρώτη έκδοση έγινε το 1999 με το ΦΕΚ 93, τ.Β', 10-2-1999 («Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο») και αφορά την από καιρό αναμενόμενη αλλαγή του Αναλυτικού Προγράμματος του 1982-85. Η δεύτερη, δύο χρόνια και οχτώ μήνες αργότερα, με το ΦΕΚ 1376, τ.Β', 18-10-2001 («Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο... Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο», του 2001), και το ΦΕΚ 1373, τ.Β', 18-10-2001 («Προγράμματα Σπουδών... Γλώσσας Δημοτικού...», του

2001), επαγγέλθηκε την εισαγωγή της "διαθεματικότητας" ως βασικής συνιστώσας του ΕΠΠΣ μετατρέποντάς το σε ΔΕΠΠΣ. Η Τρίτη, μόλις 17 μήνες μετά τη δεύτερη, με τα ΦΕΚ 303 και 304 της 13^{ης} Μαρτίου 2003, αποτελεί συγκεντρωτική επανέκδοση με διόρθωση ημαρτημένων.

Από την "περιπετειώδη" αυτή διαδρομή προκύπτουν τα εξής στοιχεία:

i) Μέσα σε ένα διάστημα μικρότερο των 17 μηνών το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναθεώρησαν (Μάρτιος 2003) για δεύτερη φορά το ΕΠΠΣ του 1999, το οποίο στην πρώτη του αναθεώρηση (Οκτώβριος 2001) μόλις είχε κλείσει τα δύο του χρόνια και δεν είχε ακόμη εφαρμοστεί στη σχολική πράξη.

ii) Η διαθεματικότητα υποθηκεύτηκε ήδη από τον τρόπο με τον οποίο εκπονήθηκε το ΔΕΠΠΣ. Δεν ήταν στις αρχικές προθέσεις των συντακτών του ΕΠΠΣ ως σαφώς διακριτό χαρακτηριστικό του προγράμματος αλλά προέκυψε στη συνέχεια, πριν κλείσουν καν δύο χρόνια από την παρουσίασή του. Παρόλα αυτά ως ουσία η οριζόντια σύνδεση των μαθημάτων υπάρχει ήδη στο ΕΠΠΣ (βλ. Ντίνας κ.ά. 2003), οι συνεχείς όμως προσθαφαιρέσεις στοιχείων στο σώμα του προγράμματος δείχνουν έλλειψη σοβαρού σχεδιασμού σε ένα θέμα που επαγγελλόταν να αλλάξει τη ροή των εκπαιδευτικών πραγμάτων στη χώρα.

3. Τα καινούργια βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας

Δύο από τις θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το ΔΕΠΠΣ είναι: η διαθεματικότητα και η κειμενοκεντρικότητα. Πάνω σ' αυτά τα στοιχεία θα κινηθεί και η κριτική παρουσίαση του διδακτικού υλικού, που ακολουθεί. Για να είμαι συνεπής προς την υπόσχεση της "ψύχραιμης" αποτίμησης της νέας πραγματικότητας, δε θα μπω στη θεωρητική συζήτηση, που είναι άλλωστε ακόμη σε εξέλιξη, π.χ. αν πρόκειται για διαθεματικότητα ή διεπιστημονικότητα. Θα χρησιμοποιήσω πιο πολύ ερευνητικά δεδομένα κυρίως από δύο έρευνες, μία δημοσιευμένη και μία άλλη υπό παρουσίαση σε συνέδριο, και θα αφήσω στον καθένα σας την εξαγωγή των δικών του συμπερασμάτων.

3.1. Είναι τα καινούργια βιβλία διαθεματικά;

3.1.1 Γενικά

Η πρώτη εργασία (βλ. Ντίνας & Ξανθόπουλος 2006), από την οποία θα μεταφέρω τα βασικά συμπεράσματα, αφορά τη διερεύνηση του τρόπου υλοποίησης της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας.

3.1.2 Η έρευνα

Ως παράδειγμα χρησιμοποιήθηκαν τα εγχειρίδια της Γ' και της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να καταγράψει:

- ο α. ποια μεθοδολογία προτείνει το Βιβλίο του Δασκάλου στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το χειρισμό της διαθεματικής προσέγγισης,
- ο β. πόσες και ποιες ασκήσεις ή δραστηριότητες έχουν διαθεματικό ή και διαθεματικό χαρακτήρα, και
- ο γ. πώς παρουσιάζεται συγκριτικά το όλο γλωσσικό υλικό των δύο τάξεων, Γ' και Ε', ήτοι: Βιβλίο Δασκάλου - Μεθοδολογικές οδηγίες (ΒΔ), Βιβλίο Μαθητή (ΒΜ) και Τετράδιο Εργασιών (ΤΕ).

Το βασικό ζητούμενο της έρευνας ήταν ο εντοπισμός της διαθεματικότητας σε όλο το υπό εξέταση υλικό και για το λόγο αυτό α) για το *Βιβλίο του Δασκάλου* καταγράψαμε κάθε αναφορά που παραπέμπει αμέσως ή εμμέσως σ' αυτήν, π.χ. *θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, σχέδιο εργασίας, οριζόντια συσχέτιση*, και β) για τα *Βιβλία του Μαθητή* προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε *ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές ενέργειες* που προωθούν σκοπούς πέρα από τους στενά γλωσσικούς και να δούμε πώς αυτές διασυνδέονται με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, πβ. και ΦΕΚ 303, τ.Β', 2003, σ. 3772.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας κατά τάξη έχουν ως εξής:

3.1.2.1 Βιβλία Μαθητή και Τετράδια Εργασιών Γ' τάξης

Ο μαθητής θα μελετήσει σε 146 διδακτικές ώρες (βλ. ΒΔ σσ. 13-18) 400 περίπου σελίδες που περιέχουν 642 ασκήσεις-δραστηριότητες (βλ. Ντίνας & Ξανθόπουλος 2006). Επισημαίνω δύο ενδεικτικά στοιχεία: α). Στο Βιβλίο Δασκάλου (ΒΔ Γ' τάξης, σ. 5), εκεί που η συγγραφική ομάδα παρουσιάζει τη δομή τής κάθε ενότητας, καμία από τις προτεινόμενες δραστηριότητες δε χαρακτηρίζεται ως διαθεματική ούτε σημαίνεται με κάποιο εικονίδιο, όπως συμβαίνει για

άλλες ασκήσεις. Επομένως ο χαρακτηρισμός κάποιων δραστηριοτήτων ως διαθεματικών έγινε από τους ερευνητές με τα κριτήρια που ανέφερα νωρίτερα, και β). Δεν εντοπίζεται παραπομπή σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος με εξαίρεση αυτό της Ιστορίας (για δύο φορές).

Στον Πίνακα 1 φαίνεται η κατανομή των παραπάνω διαθεματικών δραστηριοτήτων (όπως χαρακτηρίστηκαν από την ερευνητική ομάδα) κατά τεύχος Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών σε αριθμούς και ποσοστά.

Πίνακας 1 Διαθεματικές ασκήσεις - δραστηριότητες κατά τεύχος και εγχειρίδιο Γ' τάξης									
ΤΕΥΧΗ	BM			TE			BM+TE		
	n	Διαθεματικές	%	n	Διαθεματικές	%	n	Διαθεματικές	%
A	154	15	9,7	102	9	8,8			
B	138	13	9,4	100	25	25			
Γ	148	22	14,8						
ΣΥΝ.	440	50	11,3	202	34	16,8	642	84	13

Όπως προκύπτει, οι διαθεματικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το **13%** του συνόλου των ασκήσεων με τις οποίες θα ασχοληθεί ο μαθητής της Γ' τάξης.

3.1.2.2 Βιβλίο Δασκάλου της Γ' τάξης

Στο Βιβλίο Δασκάλου της Γ' τάξης από τις άμεσες ή έμμεσες αναφορές στη διαθεματικότητα προκύπτει ότι θεωρούνται κατάλληλα για εκπόνηση Σχεδίων Εργασίας 5 κεφάλαια σε σύνολο 59 του BM. Στην αναλυτική παρουσίαση όμως των πέντε αυτών κεφαλαίων στο ίδιο το ΒΔ (σσ. 24, 34, 43, 48, 49), πουθενά δεν ξαναγίνεται λόγος για εκπόνηση κάποιου σχεδίου εργασίας. Απουσιάζει επίσης από το ΒΔ οποιαδήποτε αναφορά στον χρόνο που πρέπει να διατεθεί για την πραγματοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας.

3.1.2.3 Βιβλία Μαθητή και Τετράδια Εργασιών Ε' τάξης

Σε ένα σώμα 420 περίπου σελίδων που συγκροτούν τα τρία τεύχη για το Βιβλίο του Μαθητή (BM) και τα δύο για το Τετράδιο Εργασιών (TE) περιέχονται 357 ασκήσεις-δραστηριότητες και προβλέπεται να διδαχθούν σε 106 έως 154 ώρες (ΒΔ, σσ. 5-8). Στην περίπτωση του γλωσσικού υλικού της Ε' τάξης οι διαθεματικές δραστηριότητες σημαίνονται από τους ίδιους τους συγγραφείς με ειδικό εικονίδιο (βλ. ΒΔ Ε' Τάξης σ. 18), ενώ γίνεται ρητά λόγος για την ύπαρξή τους και στο Βιβλίο του Δασκάλου (βλ. ΒΔ Ε' τάξης σ. 17). Σε καμία όμως από τις πιο πάνω δραστηριότητες δεν υπάρχει παραπομπή σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Ο Πίνακας 2 δίνει την κατανομή των διαθεματικών δραστηριοτήτων κατά τεύχος Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών σε αριθμούς καθώς και ποσοστά.

Πίνακας 2 Κατανομή διαθεματικών ασκήσεων – δραστηριοτήτων κατά τεύχος και εγχειρίδιο Ε' τάξης									
ΤΕΥΧΗ	BM			TE			BM+TE		
	n	Διαθεματικές	%	n	Διαθεματικές	%	n	Διαθεματικές	%
A	79	10	12,6	55	3	5,4			
B	81	8	9,8	60	2	3,3			
Γ	82	5	5,6						
ΣΥΝ.	242	23	9,5	115	5	4,3	357	28	7,8

Όπως προκύπτει, οι διαθεματικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν το **7,8%** του συνόλου των ασκήσεων με τις οποίες θα ασχοληθεί ο μαθητής της Ε' τάξης.

3.1.2.4 Βιβλίο Δασκάλου Ε' τάξης

Συγκρίνοντας κανείς το ΒΜ/ΤΕ με το ΒΔ διαπιστώνει ότι θεματικές ενότητες που στο ΒΔ δεν αναφέρονται ως κατάλληλες για διαθεματικές δραστηριότητες στο ΒΜ έχουν τέτοιες ασκήσεις (π.χ. 17^η Νοέμβρη, 25^η Μαρτίου, Πάσχα), ενώ άλλες που στο ΒΔ αναφέρονται ως κατάλληλες δεν έχουν διαθεματικές ασκήσεις (π.χ. Παιχνίδια και Κατασκευές). Το ΒΔ εμπλέκει σε διαθεματικές δραστηριότητες το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής σε 12 θεματικές ενότητες, της Ιστορίας σε 8, της Φυσικής σε 7, και της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών σε 5. Ωστόσο στο ΒΜ και ΤΕ δεν καταγράφεται παραπομπή σε κανένα από τα παραπάνω μαθήματα ή στα άλλα του αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, στο ΒΔ της Ε' τάξης γίνεται αρκετά εκτεταμένη αναφορά στις 70 ώρες που διατίθενται για διαθεματικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες εκτός εγχειριδίου (ΒΔ Ε' τάξης, σσ. 15-16), γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων καθώς ο εκπαιδευτικός αποκτά έτσι πληρέστερη εικόνα για το ένα τρίτο περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου (210 ώρες) που προβλέπεται για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αυτήν την τάξη.

3.1.2.5 Συμπεράσματα της έρευνας

Από τη αντιπαραβολή του υλικού για τις δύο υπό διερεύνηση τάξεις προκύπτουν ενδιαφέροντα συγκριτικά στοιχεία, τα οποία οδηγούν σε εύλογες απορίες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας.

α. Οι διαθεματικές δραστηριότητες από τάξη σε τάξη διαφοροποιούνται ως προς το ποσοστό τους στο σύνολο των ασκήσεων: για την Γ' τάξη είναι 13%, για την Ε' τάξη 7,8%. Πουθενά στο ΔΕΠΠΣ δεν φαίνεται ποιο πρέπει να είναι το ποσοστό των διαθεματικών δραστηριοτήτων ανά τάξη, οπότε δικαίως(;) κάθε συγγραφική ομάδα αποφάσισε όπως εκείνη νόμιζε καλύτερα. Υπάρχει όμως (ΦΕΚ 303 τ.Β', 2003, σ. 3748) μια σαφής αναφορά ότι στις τάξεις Ε' και ΣΤ' προσεγγίζονται *συστηματικότερα* οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες. Άρα δικαιούμαστε να συμπεράνουμε ή ότι η συγγραφική ομάδα της Ε' τάξης υστέρησε ως προς το στόχο αυτό ή ότι η συγγραφική ομάδα της Γ' τάξης έδειξε υπερβάλλοντα ζήλο.

β. Οι 28 διαθεματικές δραστηριότητες στην Ε' τάξη σημαίνονται με ειδικό εικονίδιο στα Βιβλία του Μαθητή και στα Τετράδια Εργασιών, ενώ στη Γ' τάξη δεν υπάρχει κάτι δηλωτικό για τις 84 διαθεματικές δραστηριότητες που εμείς (αυθαιρέτως; λανθασμένα; κανείς δεν ξέρει) εντοπίσαμε. Κι αυτό, όταν για μόλις 10 δραστηριότητες δραματοποίησης και παντομίμας στο υλικό της Γ' τάξης σχεδιάστηκε αντίστοιχο εικονίδιο. Για τις δραστηριότητες αυτές μάλιστα αφιερώνεται στο Βιβλίο του Δασκάλου μισή σελίδα οδηγιών, τη στιγμή που οι οδηγίες για την υλοποίηση της διαθεματικότητας ουσιαστικά λείπουν. Να υποθέσουμε ότι θεωρήθηκαν πιο σπουδαίες από τις διαθεματικές σε ένα πρόγραμμα σπουδών μάλιστα Διαθεματικό;

γ. Η καθοδήγηση προς τους δασκάλους για την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων δεν παρέχεται στα υπό εξέταση Βιβλία του Δασκάλου με όμοιο τρόπο. Στο ΒΔ της Ε' τάξης γίνεται λόγος 22 φορές για διαθεματικές δραστηριότητες, ενώ στο αντίστοιχο της Γ' μόνο 6, όταν και τα δύο βιβλία έχουν περίπου 55 σελίδες. Η διαφορά αυτή εκπλήσσει δυσάρεστα και δεν αναμενόταν για βιβλία που υλοποιούν -για πρώτη μάλιστα φορά- ένα αναλυτικό πρόγραμμα που φέρει στην προμετωπίδα του τον όρο "διαθεματικό" και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι επίσης για πρώτη φορά καλούνται να ανταποκριθούν σε μια τέτοια πρόκληση.

δ. Μόνο το ΒΔ της Ε' τάξης κάνει λόγο για το χρόνο που (πρέπει να) διατίθεται για τις διαθεματικές δραστηριότητες. Χρόνος που κάθε άλλο παρά αμελητέος είναι, αφού φτάνει το ένα τρίτο περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία της γλώσσας σε κάθε τάξη (60 με 70 ώρες περίπου).

ε. Το ΒΔ της Ε' τάξης αναφέρεται κάπως εκτενέστερα σε κάποια μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, αντίθετα με το αντίστοιχο της Γ', όπου εντοπίστηκε μόνο μια αναφορά. Στα αντίστοιχα, όμως, Βιβλία για τον Μαθητή (και των δύο τάξεων) λείπουν σχεδόν εντελώς οι παραπομπές σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η απουσία αυτή πιθανόν έχει να κάνει με την (δικαιολογημένη ίσως) άγνοια των συγγραφικών ομάδων όσον αφορά το περιεχόμενο των άλλων εγχειριδίων και του πότε διδάσκεται τι, ώστε λειτουργικά να διασυνδεθεί με τη διδασκαλία της γλώσσας. Μήπως όμως η έλλειψη αυτή συνεργασίας και συντονισμού των συγγραφικών ομάδων κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των εγχειριδίων έπρεπε να αποτελεί μέριμνα των υπεύθυνων εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου; Αν ισχύουν οι παραπάνω εύλογες απορίες, τότε ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να οριζοντιώσουν, να διαπλέξουν τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων βρίσκοντας τα σημεία που τέμνονται οι διάφορες επιστήμες, πράγμα το οποίο είναι πολύ αμφίβολο αν έγινε προηγουμένως σε επίπεδο προετοιμασίας και συγγραφής των σχολικών βιβλίων.

στ. Λείπουν, τέλος, από τα Βιβλία του Δασκάλου και των δύο τάξεων οι οδηγίες για την υλοποίηση της διαθεματικότητας στα oligothésia σχολεία, τα οποία αποτελούν το 34,4% (1.930 σε σύνολο 5.609) των Δημοτικών Σχολείων της χώρας (Γούπος & Μηνάς 2006:6), παρά τις περί του αντιθέτου προβλέψεις στις προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων (ΦΕΚ 304, τ.Β', σ. 4390). Με την παράλειψη αυτή οι έτσι κι αλλιώς αδικημένοι μαθητές των oligothésion σχολείων κινδυνεύουν να βρεθούν και πάλι μπροστά σε νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.

Από την παράθεση των στοιχείων που προηγήθηκε γίνεται σαφές ότι οι διάφορες συγγραφικές ομάδες που κλήθηκαν να υλοποιήσουν ένα κατά τον τίτλο του "ενιαίο" πρόγραμμα σπουδών δεν αντιμετώπισαν (ερευνητέο με ευθύνη ποιων) με ενιαίο τρόπο τη βασικότερη παράμετρό του, τη διαθεματικότητα. Η πραγματικότητα αυτή όμως καταδεικνύει ότι δεν θα υπάρχει η απαιτούμενη συνέχεια και συνέπεια του διδακτικού υλικού και του τρόπου αξιοποίησής του από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης με αυτονόητες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, κυρίως όμως για τους μαθητές.

3.2. Είναι τα καινούργια βιβλία κειμενοκεντρικά;

3.2.1 Γενικά

Για το θέμα της κειμενοκεντρικότητας των καινούργιων βιβλίων θα χρησιμοποιήσω στοιχεία από μια άλλη έρευνα, τα εκτενή αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν σε προσεχές συνέδριο και αφορά το γλωσσικό υλικό των "μεγάλων" τάξεων του δημοτικού σχολείου Γ', Ε' και ΣΤ' (υπενθυμίζω ότι για την Δ' τάξη γλωσσικό υλικό δεν έχουμε).

Πριν απαντήσουμε όμως στο ερώτημα αν τα καινούργια βιβλία είναι κειμενοκεντρικά, πρέπει να διευκρινίσουμε ένα κομβικό ζήτημα σχετικά με το είδος των κειμένων που πρέπει να περιέχουν τα σχολικά βιβλία. Παλιότερα το θέμα αυτό είναι "λυθεί" με την επιλογή "πρότυπων" κειμένων (βλ. σχετική συζήτηση στο: Χαραλαμπίδης – Χατζησαββίδης 1997:74 κ.ε.) "δόκιμων" συγγραφέων, μια αναζήτηση συχνά αδιέξοδη, όταν προσπαθεί να προσδιορίσει κανείς τα κριτήρια με τα οποία θα ορίσει τους "δόκιμους" συγγραφείς.

Η νεότερη αντίληψη για το θέμα αυτό κάνει λόγο για "ποικίλα" και για "λειτουργικά" κείμενα. Αν συμφωνήσουμε ότι σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με *ποικίλες μορφές γραπτού λόγου* και η άσκησή τους στο να κατανοούν και να παράγουν *διαφόρων ειδών κείμενα*, τότε το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα θα πρέπει να είναι ασφαλώς τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά εξίσου ασφαλώς θα πρέπει να είναι και τα επιστημονικά και τα χρηστικά, κείμενα του ημερήσιου και περιοδικού τύπου καθώς και τα πάσης φύσεως κείμενα που παράγονται και διακινούνται στα πλαίσια των υπηρεσιών, δημόσιων και ιδιωτικών. Το κριτήριο επιλογής τους πρέπει να είναι η πληρότητα και η λογική συγκρότηση ως προς το περιεχόμενο, η σαφήνεια στη διατύπωση και η τήρηση των προδιαγραφών του γλωσσικού επιπέδου ύφους στο οποίο ανήκουν. Επομένως δε μπορούμε να μιλάμε για *πρότυπα* κείμενα, αλλά για κείμενα *κατάλληλα* για το σκοπό και την περίσταση που γράφτηκαν (βλ. Χαραλαμπίδης – Χατζησαββίδης 1997:75).

Το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας (του δημοτικού σχολείου) κάνουν συχνές αναφορές στα «*είδη λόγου*», στα «*είδη κειμένων*» και στους «*τύπους κειμένων*», πβ. ΑΠΣ, σσ. 3772-3775, σε ένα φάσμα ευρύτερο των λογοτεχνικών κειμένων. Ορίζεται επίσης ότι είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο δάσκαλος ότι διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει τη "γραμματική" της σε τρία επίπεδα: α) γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογικό κ.λπ.), β) γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης κ.λπ.), και γ) γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (κατανόηση της δομής και του περιεχομένου, δόμηση κειμένου, δομή και σύνδεση παραγράφων, άξονας γλωσσικής συνοχής, καταλληλότητα γλωσσικών μέσων). Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία του συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας είναι σκόπιμο να συνδυάζεται με τη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης του σε πραγματικές περιστάσεις. Γι' αυτό η διδασκαλία της γραμματικής του συστήματος δεν πρέπει να υπερβαίνει κάποια "λογικά" όρια (ΦΕΚ 303, σ. 3774). Δε γίνεται παράλα αυτά στο ΔΕΠΠΣ πουθενά αναφορά για ποσοτώσεις στα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στα νέα βιβλία, με μόνη εξαίρεση τη δυνατότητα του δασκάλου να αντικαθιστά τα κείμενα των εγχειριδίων με «*αυθεντικά*» σε ποσοστό όχι μεγαλύτερο του 25% του «*συνόλου των κειμένων των βιβλίων*» (ΦΕΚ 303, σ. 3773).

Τις προβλέψεις αυτές του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για το θέμα των κειμένων υιοθετούν και τα τρία Βιβλία του Δασκάλου των υπό έρευνα τάξεων. Αναφέρω ενδεικτικά:

- ο για τη Γ' τάξη: «Τα κείμενα» («που εισάγουν τους μαθητές στον αναφορικό και κατευθυντικό λόγο») (Γ'ΒΔ, σ.6), «Ξεκλειδώνω το κείμενο» (Γ'ΒΔ, σ.6), «Η περιγραφή» (Γ'ΒΔ, σ.27), «Η αφήγηση» (Γ'ΒΔ, σ.37) και «Η οδηγία» (Γ'ΒΔ, σ.40,),
- ο για τις τάξεις Ε' & ΣΤ' οι ενότητες: «Στόχοι», όπου διαβάζουμε ότι «Ο βασικός στόχος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά, κ.λπ.) και μέσα στο πλαίσιο αυτό να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος» (Ε'ΒΔ, σ. 9 / ΣΤ'ΒΔ, 11), «Τα είδη των κειμένων που διδάσκονται» (Ε'-ΣΤ' Τάξεις).
- ο τέλος, στον «Συνοπτικό πίνακα των περιεχομένων του Βιβλίου του Μαθητή» που υπάρχει και στα τρία Βιβλία του Δασκάλου υπάρχει η στήλη «ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ / ΕΙΔΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ» όπου αναλυτικά παρουσιάζονται τα κειμενικά είδη που περιλαμβάνει κάθε θεματική ενότητα.

3.2.2 Η έρευνα

3.2.2.1 Γενικά

Η έρευνα λαμβάνει υπόψη της τα ανωτέρω δεδομένα και διερευνά την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα αν πράγματι τα βιβλία αυτά προάγουν επικοινωνιακά ικανούς μαθητές, «ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους» (ΦΕΚ 303, 2003, σ.3745), που είναι και ο τελικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Επιμέρους στόχοι της:

- ο να καταγράψει ποια και πόσα είδη λόγου και τύποι κειμένων περιλαμβάνονται στα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας,
- ο να ερευνήσει τον τρόπο αξιοποίησης και διδασκαλίας τους, και
- ο να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές ως προς τους δύο προαναφερόμενους στόχους μεταξύ των υπό μελέτη εγχειριδίων, θέλοντας έτσι να διαπιστώσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά υλοποιούν τον «ενιαίο» χαρακτήρα του Προγράμματος Σπουδών.

3.2.2.2 Τα αποτελέσματα για την Γ' Τάξη

Στις 400 περίπου σελίδες του γλωσσικού υλικού της τάξης αυτής καταγράψαμε 173 κείμενα που προβλέπεται να διδαχτούν σε 146 ώρες (βλ. Γ'ΒΔ, σσ. 13-18). Τα κείμενα αυτά ανάλογα με την πηγή προέλευσης τα καταχωρήσαμε σε τρεις κατηγορίες: α) της συγγραφικής ομάδας / χωρίς ένδειξη συγγραφέα 83 (48%), β) λογοτεχνικά 55 (32%), και γ) αυθεντικά 35 (20%). Εντυπωσιάζει εδώ το υψηλό ποσοστό -ένα στα δύο- των απροσδιόριστου συγγραφέα κειμένων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας 3, που δείχνει τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των ανωτέρω κειμένων.

Πίνακας 3: Η αξιοποίηση των κειμένων της Γ' τάξης					
Κατηγορία κειμένου	n	Αξιοποίηση με στόχο τη γραμματική			
		του κειμένου	%	της λέξης / της πρότασης	%
Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα	83	34	41	49	59
Λογοτεχνικά	55	49	89	6	11
Αυθεντικά	35	28	80	7	20
ΣΥΝ	173	111	64	62	36

Από τον πίνακα προκύπτουν αξιοπρόσεκτα στοιχεία: συνολικά το 64% των κειμένων χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία κειμενικών στόχων (π.χ. *Τόσο χιόνι δεν ξανάγινε!*, Γ'ΒΜ2, σ.15), ενώ το υπόλοιπο 36% για τη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας (π.χ. *Θαλασσινές διαδρομές*, Γ'ΒΜ1, σ.39: σημασία λέξεων, χρόνοι ρημάτων, κλίση ουσιαστικών, κ.λπ.). Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι ποσοστό 89% για τα λογοτεχνικά και 80% για τα

αυθεντικά κείμενα χρησιμοποιούνται για κειμενοκεντρική διδασκαλία, ενώ το 59% της Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα για γλωσσική κυρίως επεξεργασία.

Παράλληλα, τα 173 αυτά κείμενα εμπλέκονται σε 667 συνολικά ασκήσεις-δραστηριότητες, βλ. Πίνακα 4.

Είδος δραστηριότητας	n	%
Γραμματική λέξης / πρότασης	275	41
Γραμματική κειμένου	205	30
Παραγωγή γραπτού λόγου	85	13
Παραγωγή προφορικού λόγου	13	2
Αυτοαξιολόγηση	25	4
Άλλες	64	10
ΣΥΝΟΛΟ	667	100

Σημείωση: Η κατάταξη των ασκήσεων στον παραπάνω πίνακα έγινε με βάση το εικονίδιο με το οποίο σημαίνονταν, ενώ για 237 ασκήσεις που δεν είχαν σήμανση την κατάταξη έκανε η ερευνητική ομάδα.

Εδώ παρατηρείται αντιστροφή των ποσοστών: Από τις 667 ασκήσεις-δραστηριότητες οι 205 (30%) αφορούν την κατανόηση και τη γραμματική του κειμένου (κατηγορία "Ξεκλειδώνω το κείμενο" - εικονίδιο του Σωκράτη, βλ. Γ' _{ΒΔ}, σ.7). Οι ασκήσεις δομής απ' την άλλη [κατηγορίες "Παίζω με τις λέξεις" και "Γράφω σωστά" (Γ' _{ΒΔ}, σ.7), οι ασκήσεις λεξιλογίου και οι ασκήσεις της γραμματικής] φτάνουν τις 275 (41%) αποτελώντας το μεγαλύτερο ποσοστό ασκήσεων. Η υπεροχή των ασκήσεων που αφορούν το σύστημα επιβεβαιώνεται και από τα εικονίδια που τις μαρκάρουν: σε σύνολο επτά εικονιδίων τα τρία αφορούν την παραδοσιακή γραμματική και ένα μόνο τη «*γραμματική σε επίπεδο κειμένου*» (Γ' _{ΒΜ1}, σ.8).

Εξάλλου από τις ασκήσεις που σημαίνονται με το σύμβολο "✓" και χαρακτηρίζονται ως εμπειρωτικές (Γ' _{ΒΔ}, σ.10), με βάση τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει το δικό του επαναληπτικό κριτήριο αξιολόγησης, καμία (σε σύνολο 48) δεν αφορά τη γραμματική του κειμένου.

3.2.2.3 Τα αποτελέσματα για την Ε' Τάξη

Σε ένα σώμα 420 περίπου σελίδων, που εκτείνεται το διδακτικό υλικό της Ε' τάξης, εντοπίστηκαν 190 κείμενα που προβλέπεται να διδαχτούν μεταξύ 96 και 144 ωρών (Ε' _{ΒΔ}, σσ. 5-8). Τα κείμενα αυτά ανάλογα με την πηγή προέλευσης καταχωρήθηκαν επίσης σε τρεις κατηγορίες: α) λογοτεχνικά 89 (47%), β) αυθεντικά 58 (30%), και γ) της συγγραφικής ομάδας / χωρίς ένδειξη συγγραφέα 43 (23%). Το εντυπωσιακό στοιχείο εν προκειμένω είναι ότι στην τάξη αυτή ένα στα δύο κείμενα (47%) είναι λογοτεχνικό, ενώ τα αυθεντικά αυξάνονται κατά 50% σε σχέση με την Γ' τάξη (από 20 σε 30%).

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η αξιοποίηση των κειμενικών ειδών για κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες κειμένων στην Ε' τάξη αποτυπώνεται στον πίνακα 5, που ακολουθεί.

Κατηγορία κειμένου	n	Αξιοποίηση με στόχο τη γραμματική			
		του κειμένου	%	της λέξης / της πρότασης	%
Λογοτεχνικά	89	66	74	23	26
Αυθεντικά	58	40	69	18	31
Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα	43	7	16	36	84
ΣΥΝ	190	113	59	77	41

Στην Ε' τάξη το 59% των κειμένων χρησιμοποιείται για την εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα κειμενικά είδη και τα χαρακτηριστικά τους, ενώ το υπόλοιπο 41% τίθεται στην εξυπηρέτηση της παραδοσιακής γραμματικής. Και εδώ τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται περισσότερο από όλα τα άλλα (σε ποσοστό 74%) για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ενώ ένα στα τρία από τα αυθεντικά κείμενα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της γραμματικής. Σε συντριπτικό ποσοστό (84%) τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας ή τα κείμενα χωρίς συγγραφέα αξιοποιούνται για τη διδασκαλία του συστήματος.

Τα 190 κείμενα της Ε' τάξης εμπλέκονται σε 357 ασκήσεις-δραστηριότητες, βλ. Πίνακα 6.

Είδος δραστηριότητας	n	%
Γραμματική λέξης / πρότασης	198	55
Γραμματική κειμένου	53	15
Παραγωγή γραπτού λόγου	53	15
Παραγωγή προφορικού λόγου	20	6
Διαθεματικές	28	8
Άλλες	5	1
ΣΥΝΟΛΟ	357	100

Σημείωση: Η κατάταξη των ασκήσεων στον παραπάνω πίνακα έγινε με βάση το εικονίδιο με το οποίο σημαίνονταν, ενώ για 53 ασκήσεις που δεν είχαν σήμανση την κατάταξη έκανε η ερευνητική ομάδα.

Και εδώ παρατηρείται αντιστροφή των ποσοστών: από τις 357 δραστηριότητες οι 198 (ποσοστό 55%) αφορούν την εξάσκηση των μαθητών στη γραμματική της λέξης και της πρότασης. Οι περισσότερες μάλιστα σημαίνονται με το εικονίδιο της γραμματικής ή του λεξιλογίου και ορθογραφίας (Ε'ΒΔ, σ.18) ή συνδυασμούς τους. Οι δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση του κειμένου περιορίζονται σε 53 (15%). Και στην Ε' τάξη τα εικονίδια της παραδοσιακής γραμματικής υπερτερούν έναντι εκείνων των κειμενικών ειδών και χαρακτηριστικών.

3.2.2.4 Τα αποτελέσματα για την ΣΤ' Τάξη

Στο διδακτικό υλικό της ΣΤ' τάξης, που αποτελείται από 440 περίπου σελίδες, εντοπίσαμε 200 κείμενα, τα οποία προβλέπεται να διδαχτούν σε 96 ως 144 ώρες (ΣΤ'ΒΔ, σσ. 5-9). Εδώ τα αυθεντικά κείμενα συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (39%) με τα λογοτεχνικά να ακολουθούν με 32% και τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα να συγκεντρώνουν ποσοστό 29%.

Στον πίνακα 7 εμφανίζεται ο τρόπος διδακτικής αξιοποίησης των 200 αυτών κειμένων.

Κατηγορία κειμένου	n	Αξιοποίηση με στόχο τη γραμματική			
		του κειμένου	%	της λέξης / της πρότασης	%
Αυθεντικά	78	52	67	26	33
Λογοτεχνικά	64	51	80	13	20
Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα	58	9	16	49	84
ΣΥΝΟΛΟ	200	112	56	88	44

Από τον πίνακα προκύπτει ότι λίγο πάνω από τα μισά κείμενα (56%) στην τάξη αυτή χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γραμματικής του κειμένου, ενώ τα υπόλοιπα 44% για

τη διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας. Εντυπωσιακό είναι και εδώ το εσωτερικό ποσοστό του 80% των λογοτεχνικών κειμένων που αξιοποιούνται για κειμενοκεντρική διδασκαλία με τα αυθεντικά να ακολουθούν με ποσοστό 67%. Σε αντιδιαστολή, τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα εξυπηρετούν κυρίως την παραδοσιακή γραμματική σε ποσοστό 84%.

Τα 200 κείμενα της ΣΤ' τάξης εμπλέκονται σε 410 ασκήσεις-δραστηριότητες, βλ. Πίνακα 8.

Είδος δραστηριότητας	n	%
Γραμματική λέξης / πρότασης	184	45
Γραμματική κειμένου	101	25
Παραγωγή γραπτού λόγου	68	17
Παραγωγή προφορικού λόγου	26	6
Διαθεματικές	29	7
Άλλες	2	0
ΣΥΝΟΛΟ	410	100

Σημείωση: Η κατάταξη των ασκήσεων στον παραπάνω πίνακα έγινε με βάση το εικονίδιο με το οποίο σημαίνονταν, ενώ για 56 ασκήσεις που δεν είχαν σήμανση την κατάταξη έκανε η ερευνητική ομάδα.

Όπως δείχνει ο Πίνακας 8, το 45% των ασκήσεων της ΣΤ' τάξης ασχολούνται με τη γραμματική της λέξης / της πρότασης (σημαίνονται με τα εικονίδια της γραμματικής και του λεξιλογίου και ορθογραφίας ή συνδυασμούς αυτών των δύο, ΣΤ'ΒΔ, σσ. 20-21), με τις δραστηριότητες που αφορούν τη γραμματική του κειμένου να περιορίζονται σε μία στις τέσσερις, 25% του συνόλου των δραστηριοτήτων. Και εδώ το πιο συχνά εμφανιζόμενο εικονίδιο είναι αυτό της γραμματικής.

3.2.2.5 Συνολικά και συγκριτικά αποτελέσματα των τριών τάξεων

Ο συγκεντρωτικός Πίνακας 9 και των τριών τάξεων αναδεικνύει τα λογοτεχνικά κείμενα πρώτα με 37%, με ελαφρά υπεροχή έναντι των κειμένων των συγγραφικών ομάδων ή χωρίς ένδειξη συγγραφέα (33%) και των αυθεντικών (με ποσοστό 30%). Κάθε κατηγορία κινείται -με ελαφρές αποκλίσεις- γύρω από τον άξονα του 1/3 στο σύνολο των κειμένων. Από τάξη σε τάξη η πρωτιά διαφοροποιείται: στην Γ' τάξη πρώτα είναι τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας - χωρίς συγγραφέα (48%), στην Ε' τα λογοτεχνικά με 47% και στην ΣΤ' τα αυθεντικά με 37%, γεγονός που προκαλεί διαφοροποιήσεις και στο εσωτερικό κάθε κατηγορίας.

	n	Λογοτεχνικά	%	Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα	%	Αυθεντικά	%
Γ'	173	55	32	83	48	35	20
Ε'	190	89	47	43	23	58	30
ΣΤ'	200	64	32	58	29	78	39
ΣΥΝ	563	208	37	184	33	171	30

Ο Πίνακας 10 δίνει τα συγκεντρωτικά στοιχεία όλων τα τάξεων όσον αφορά την αξιοποίηση των κειμένων:

Πίνακας 10: Η αξιοποίηση των κειμένων στις Γ', Ε' & ΣΤ' τάξεις					
Κατηγορία κειμένου	n	Αξιοποίηση με στόχο τη γραμματική			
		του κειμένου	%	της λέξης / της πρότασης	%
Λογοτεχνικά	208	166	80	42	20
Συγγραφικής ομάδας / χωρίς συγγραφέα	184	50	27	134	73
Αυθεντικά	171	120	70	51	30
ΣΥΝΟΛΟ	563	336	60	227	40

Από την παρατήρηση του Πίνακα 10 προκύπτουν δύο κυρίως στοιχεία: α) η πλειονότητα των κειμένων (60%) αξιοποιείται προς την κατεύθυνση της γραμματικής του κειμένου, με το υπόλοιπο 40% να αξιοποιείται στη διδασκαλία της παραδοσιακής γραμματικής, και β) τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται κυρίως (σε ποσοστό 80%) για τη διδασκαλία της κατανόησης και της μελέτης της δομής των κειμένων.

Τα 563 αυτά κείμενα εμπλέκονται σε 1434 ασκήσεις, βλ. Πίνακα 11,

Πίνακας 11 Ασκήσεις – δραστηριότητες ως προς το είδος δεξιότητας που εξασκούν					
Είδος δραστηριότητας	ΤΑΞΕΙΣ (%)			ΣΥΝΟΛΟ	
	Γ'	Ε'	ΣΤ'	%	n
Γραμματική λέξης / πρότασης	41	55	45	46	657
Γραμματική κειμένου	30	15	25	25	359
Παραγωγή γραπτού λόγου	13	15	17	14	206
Παραγωγή προφορικού λόγου	2	6	6	4	59
Διαθεματικές		8	7	4	57
Άλλες	10	1	0	5	71
Αυτοαξιολόγησης (μόνο στη Γ')	4			2	25
ΣΥΝΟΛΟ					1434

όπου επιβεβαιώνεται η ανατροπή των ποσοστών στις ασκήσεις-δραστηριότητες, καθώς εδώ το 45% (657) αφορούν την διδασκαλία της παραδοσιακής γραμματικής, ενώ οι "κειμενοκεντρικές" ασκήσεις περιορίζονται στο 25% (359), είναι σχεδόν οι μισές.

3.2.2.5 Συμπεράσματα της έρευνας

Η έρευνα έδειξε ότι στα καινούργια βιβλία υπάρχει μια ευρεία παρουσία κειμενικών ειδών ανάλογη με αυτήν που προβλέπει το ΔΕΠΠΣ. Σημαντική είναι και η παρουσία αυθεντικών κειμένων (30% του συνόλου), που αποτελεί και το πιο καινοτόμο στοιχείο των νέων εγχειριδίων αναφορικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Απ' την άλλη πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα λογοτεχνικά κείμενα, παρότι φαίνεται να είναι μειωμένα σε σχέση με παλιότερα εγχειρίδια, εντούτοις κατέχουν και πάλι την πρώτη θέση στην κατηγοριοποίηση που επιχειρήσαμε. Εδώ καθένας μπορεί να κάνει τη δική του κριτική: οι υπεραμυνόμενοι του επικοινωνιακού χαρακτήρα των βιβλίων θα ήθελαν τα αυθεντικά να είναι περισσότερα. Οι πιο "παραδοσιακοί" θα ήθελαν πιο έντονη την παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων για τους δικούς τους λόγους. Κι εδώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο άφησε τους συγγραφείς να πάρουν την κρίσιμη απόφαση, με κίνδυνο να μπουκώσουν στο στόχαστρο και των δύο παραπάνω ομάδων.

Πιο αυστηρή κριτική θα μπορούσε ασκηθεί στο ποσοστό των "φτιαχτών" κειμένων, προκειμένου να διδαχθούν γραμματικά φαινόμενα. Πώς να ερμηνεύσει κανείς ένα τέτοιο μεγάλο (33%) ποσοστό; Μήπως παραδοχή αδυναμίας να διδαχθεί με αυθεντικά κείμενα η δομή του συστήματος και έτσι να αναδειχθεί ο λειτουργικός ρόλος των γραμματικών φαινομένων; Πάντως με αυτή τους την πρακτική οι συγγραφείς δε δίνουν το καλό παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς να ρισκάρουν την επιλογή αυθεντικών κειμένων σε ποσοστό 25%, μια δυνατότητα που τους παρέχει το πρόγραμμα σπουδών.

Ένα άλλο ερώτημα προκύπτει από το εξής γεγονός που ανέδειξε η έρευνα: το 40% των κειμενικών ειδών αξιοποιούνται προς όφελος της γραμματικής της λέξης και της πρότασης μακριά από οποιοδήποτε επικοινωνιακό πλαίσιο, είναι εντελώς παραδοσιακού τύπου. Ο προβληματισμός έγκειται στο κατά πόσο το ποσοστό αυτό είναι σύμμετρο με την πρόβλεψη του προγράμματος σπουδών ότι η γραμματική της λέξης και της πρότασης πρέπει να «*υπηρετεί τη γραμματική της επικοινωνίας*» και να μην υπερβαίνει κάποια «*λογικά όρια*» (ΦΕΚ 303, σ.3774). Αναδεικνύεται, λοιπόν, έτσι το κειμενικό είδος σε επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας;

Όσον αφορά, τώρα, την υλοποίηση του "ενιαίου" χαρακτήρα του προγράμματος σπουδών, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις από τάξη σε τάξη. Επισημαίνουμε, για παράδειγμα, ότι σε κάθε τάξη παρατηρείται ποσοστιαία υπεροχή άλλου κειμενικού είδους έναντι των υπολοίπων: στη Γ' υπερτερούν τα κείμενα των συγγραφικών ομάδων-χωρίς συγγραφέα (48%), στην Ε' τα λογοτεχνικά (47%), στην ΣΤ' τα αυθεντικά (39%). Το ερώτημα που προκύπτει είναι: η διαφοροποίηση αυτή, που μπορεί να θεωρηθεί και λογική αφού πρόκειται για διαφορετικές τάξεις, είναι τυχαία ή υπακούει σε κάποια εσωτερική πρόβλεψη του προγράμματος; Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρακολούθησε τη συγγραφή των βιβλίων με μια "λογική σταυρολέξου", οριζοντίως και καθέτως, γεγονός το οποίο φάνηκε επίσης έντονα στην έρευνα περί διαθεματικότητας (βλ. και Ντίνας & Ξανθόπουλος 2006), όπου διαπιστώθηκε ότι οι συγγραφείς των βιβλίων της γλώσσας δεν ήξεραν τι έκαναν οι συνάδελφοί τους των άλλων μαθημάτων, ώστε να διασυνδέσουν οριζόντια την ύλη των εγχειριδίων που συνέγραφαν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στα καινούργια βιβλία γίνεται μια προσπάθεια -έστω όχι και τόσο τολμηρή- εισαγωγής κειμενοκεντρικών επιλογών, και ποσοτική και ποιοτική. Οι γνωστές αδυναμίες, όμως, εκ μέρους των υπευθύνων για το συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων στο τεράστιο αυτό εγχείρημα μετρίασαν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά του.

4. Κλείνοντας

Τα καινούργια βιβλία (και της γλωσσικής) διδασκαλίας προέκυψαν για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά χρονικά όχι με απευθείας ανάθεση σε πρόσωπα ή συγγραφικές ομάδες αλλά έπειτα από διαγωνισμό, τον οποίο προκήρυξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με διαδικασία ανεξάρτητων κριτών και συγκεκριμένες προδιαγραφές περιεχομένου, έκτασης αλλά και εμφάνισής τους. Οφείλουμε καταρχάς να χειροκροτήσουμε μια τέτοια επιλογή και να βοηθήσουμε όλοι τέτοιες διαδικασίες να είναι —εκτός από αποδεκτές— και αποδοτικές. Για να συμφωνήσουμε ότι το μεγαλύτερο βάρος ευθύνης ανήκει τελικώς σε εκείνον που προκηρύσσει ένα έργο. Ο ανάδοχος, εν προκειμένω οι συγγραφικές ομάδες, πρέπει να κριθούν ως προς το κατά πόσο υλοποίησαν —επιτυχώς ή όχι— τις προδιαγραφές που τους είχαν τεθεί και σε ποιο βαθμό και προς ποια κατεύθυνση παρεξέκλιναν απ' αυτές. Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας, τα νέα βιβλία, είναι ήδη σε χρήση δασκάλων και μαθητών και όλοι μας έχουμε το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να τα κρίνουμε για να τα βελτιώνουμε αποφεύγοντας ακραίες θέσεις και χαρακτηρισμούς.

5. Βιβλιογραφία

- Ντίνας Κ., Αλεξίου Β., Γαλάνη Α., Ξανθόπουλος Α., 2003. Πόσο πιο 'διαθεματικό' και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 131, σσ. 41-56
 Αναδημοσίευση: *Φιλολόγος* 122 (2005), σσ. 589-611
- Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2006). Η αναγκαιότητα του ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, 5, 2-6.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ντίνας, Κ. 2007. ???
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. 2006. Η υλοποίηση της διαθεματικότητας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική παρουσίαση των εγχειριδίων των Γ' και Ε' τάξεων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 147, σσ. 57-69
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.