

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρει ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολωμός



Επιστοσία : Κ. Ν. Παπανικολάου
Διεύθυνση : Δ. Ε. Τομπαΐδης

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Κ. Ν. Παπανικολάου

Δ. Ε. Τομπαΐδη

Αριστ. Βουγιούκα

S. Pit Corder

Ι. Ν. Μπασλή

Αντ. Παπαϊωάννου

Ηλ. Γ. Ματσαγγούρα

Ν. Λεοντίου

Γιάννη Κουτσάκου

Χρ. Τσολάκη

Ν. Γρηγοριάδη

Ευάγγ. Μιλλεσούνη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Αναστ. Κλάδη, Αριστ. Βουγιούκας, Ηλ. Ματσαγγούρας, Θρασ. Μπέλλας, Χρ. Τσολάκης

ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΟ . 1.

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 1983

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας.

ΕΚΔΟΣΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57, ΑΘΗΝΑ Τ.Τ. 143, τηλ. 3636007
ΣΥΝΔΡΟΜΗ: η εγγραφή συνδρομητών θα γίνεται για το 1984

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο Κ. Ν. Παπανικολάου, Πατησίων 339 Ε
Αθήνα

Για πληροφορίες: Τηλ. 3636007
Τρίτη και Πέμπτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα-Παρασκευή 5-8 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Akadimias 57, Athens 143, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

K. N. Παπανικολάου, Η έκδοση ετούτη και οι στόχοι της	σ. 3
Δ. Ε. Τομπαΐδη, Η γλωσσική κινδυνολογία	» 8
Αριστ. Βουγιούκα, «Φοβού τους Δαναούς...»	» 11
S. Pit Corder, Απόψεις για τη γλώσσα	» 15
I. N. Μπασλή, Τι είναι η κοινωνιογλωσσολογία	» 26
Αντ. Παπαϊωάννου, Η προβληματική της γλώσσας στην εκπαίδευση	» 31
Ηλ. Γ. Ματσαγούρα, Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία	» 39
N. Λεοντίου, Το γλωσσικό στη Δημοτική εκπαίδευση	» 49
Γιάννη Κουτσάκου, Επεξεργασία κειμένου στα ελληνικά	» 55
Χρίστου Τσολάκη, Γλωσσική διδασκαλία	» 58
N. Γρηγοριάδη, Το πρόβλημα της γλωσσικής διδασκαλίας	» 71
Ευάγγ. Μιλλεούνη, Ματιές στο νέο συντακτικό της δημοτικής του ΟΕΔΒ	» 76
Σχόλια	» 79

1. ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΟ-ΑΝΟΙΞΗ 1983 (Απρίλης-Μάης-Ιούνης)

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Το περιοδικό ετούτο, όπως και η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, θα ακολουθήσει, ως αφετηριακό σημείο της προσπάθειας για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου, την επίσημη γραμματική και ορθογραφία. Παρακαλούμε λοιπόν τους συνεργάτες μας να ακολουθήσουν και να στηρίξουν κι αυτοί την προσπάθειά μας. Φυσικά δεν αποκλείουμε την περίπτωση να φιλοξενήσει η ΓΛΩΣΣΑ απόψεις διαφορετικές από εκείνες της επίσημης γραμματικής, εφόσον πληρούν τους όρους της επιστημονικής δεοντολογίας.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: αναγγείλαμε την έκδοση του περιοδικού ετούτου με τον τίτλο ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, αλλά τελικά καταλήξαμε στο ΓΛΩΣΣΑ που πιστεύουμε ότι είναι πιο αντιπροσωπευτικός των στόχων μας.

Κ. Ν. Παπανικολάου

Η ΕΚΔΟΣΗ ΕΤΟΥΤΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ

Θ' αρχίσω μ' έναν «κοινό τόπο» η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ βρίσκεται στην ευχάριστη θέση της επάρκειας και της δυνατότητας μιας δεύτερης έκδοσης που μόνη και μόνιμη απασχόλησή της θα είναι η γλώσσα η ελληνική θεωρημένη από γλωσσολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική (διδασκτική) πλευρά.

Οι λόγοι που μας παρακίνησαν να επιχειρήσουμε αυτή την προσπάθεια έχουν εκτεθεί όχι λίγες φορές από τις στήλες της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ. Θα προσπαθήσω όμως να τους συγκεντρώσω στο προλογικό ετούτο σημείωμα για να έχουμε «προ οφθαλμών» ένα θετικό σημείο αφετηρίας.

1. Είναι κοινή κι αποδειγμένη διαπίστωση ότι αν δε μάθεις καλά τη γλώσσα σου τη μητρική, δεν μπορείς να μάθεις τίποτα σωστά και σε διάρκεια. Κι αυτή η μάθηση συντελείται στο σχολείο, απ' το νηπιαγωγείο ως το λύκειο. Αυτός είναι ο κρίσιμος χρόνος. Μετά ακολουθεί αναγκαστικά η επιμόρφωση ή η αυτομόρφωση —όταν φυσικά δε σπουδάζεις την επιστήμη αυτής της περιοχής, της γλωσσικής.

2. Αυτή την ώρα η νεοελληνική γλώσσα δεν έχει ολοκληρώσει —αν ολοκληρώνεται ποτέ— την επιστημονική υποδομή της. Ούτε έρευνες υπάρχουν, ούτε μελέτες που να αντιμετωπίζουν ήρεμα κι αντικειμενικά το πρόβλημα, ούτε άρα και κοινό γλωσσικό όργανο αποδεκτό από όλους —λογοτέχνες, συγγραφείς, εκπαιδευτικούς κτλ.— δε θα ήταν υπερβολή αν πούμε ότι επικρατεί αναρχία στο εκφραστικό και το ορθογραφικό μέρος της γλώσσας, ακόμα και στο τονικό που οι περισσότεροι συμφώνησαν να το υιοθετήσουν. Θά ήθελα να αναφέρω μόνο τον ΠΟΛΙΤΗ, ένα σοβαρό και προοδευτικό περιοδικό, που μένει πιστό στον παραδοσιακό τονισμό προβάλλοντας βέβαια και τους λόγους του.

3. Στην περίοδο ετούτη η γλώσσα μας περνάει τη μεταβατική της φάση. Πριν από το 1977 ήταν στην αντι-κείμενη πλευρά προς την κατεστημένη κι επίσημη γλώσσα, ενώ τώρα είναι πια η ίδια επίσημη και πάει να γίνει κατεστημένη μέσα σε μιαν ατμόσφαιρα θολή από τη συνήθεια, δηλ. την παραδοσιακή κρατική γλώσσα, και τις υπερβολές των νεοφώτιστων. Η κρισιμότητα της φάσης αυτής είναι αυτοφανερώτη τόσο, ώστε να μη χρειάζονται περισσότερες εξηγήσεις.

4. Η κακοποίησή της αυτό τον καιρό είναι ένα φαινόμενο χωρίς προηγούμενο κι οι αντιδράσεις απο την άλλη πλευρά κλιμακώνονται με παρα-

πλανητικές μορφές κάθε λογής και σε μια διάσταση που προβάλλει ως επιχείρημα την ενότητα της Ελληνικής Γλώσσας και που αποτελεί πραγματικά το αμφιλεγόμενο σημείο της. Θέλω να πω ότι τώρα ήρθε η εποχή για ένα «ξεκαθάρισμα των λογαριασμών» στην ευρύτερη βάση της προγονικής κληρονομιάς που δεν καταφέραμε ακόμα να την προσεγγίσουμε δημιουργικά.

5. Όπως σημειώσαμε στη θέση 1 η γλώσσα μαθαίνεται, δηλ. συνειδητοποιείται η λειτουργία της και διευρύνεται η γνώση της στο σχολείο. Όμως μόλις τώρα αρχίζουν να χρησιμοποιούνται διδακτικά βιβλία, ας το δεχτούμε, πρόσφορα για την εκμάθηση της γλώσσας, δηλ. γραμμένα στη δημοτική — ας μην επιμείνουμε για την ώρα στο ποιόν τους. Δεν μπορούμε λοιπόν να διατυπώσουμε καμιάν άποψη γι' αυτές τις διαδικασίες και την αποτελεσματικότητά τους και για το λόγο ότι δεν υπάρχουν σχετικές πρόσφατες έρευνες.

6. Πρέπει να επιστημόνουμε το ρόλο που παίζει για τη διαμόρφωση της γλώσσας ο κρατικός κώδικας επικοινωνίας. Μέχρι πέρυσι που παρακολουθούσα τα δημόσια έγγραφα στον τομέα της εκπαίδευσης — που θα έπρεπε να ήταν πρότυπα — η κατάσταση ήταν αξιοθρήνητη. Εκείνο όμως που έχει σημασία σήμερα είναι η γλωσσική έκφραση σ' όλο το φάσμα της δημόσιας διοίκησης κι αν κρίνω λ.χ. από τα μέσα ενημέρωσης ή τις δικαστικές αποφάσεις ή τις ανακοινώσεις από ορισμένες υπηρεσίες είμαι υποχρεωμένος να πω ότι η κατάσταση είναι όπως το «ξέφραγο αμπέλι» που λέει ο λαός.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις καταλήξαμε, όσοι αναλάβουμε αυτή την προσπάθεια, στην απόφαση να εκδώσουμε ένα περιοδικό που θα έχει ως στόχο του να βοηθήσει στην έξοδο από τό φαύλο κύκλο όπου παραδέρνουμε εκατόν πενήντα κι ακόμα χρόνια.

Οι στόχοι μας θα είναι:

1. η αποκατάσταση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου, όσο αυτό είναι δυνατό τουλάχιστο στους τομείς που επηρεάζει άμεσα το κράτος.
2. Ιδιαίτερα στα σχολεία μας πρέπει να οργανωθούν τα πράγματα έτσι ώστε η καλλιέργεια του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας να στηριχτεί πρώτα στις προδιαγραφές των επιστημών της αγωγής και της γλώσσας και δεύτερο στις διδακτικές. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού θα παίξουν σημαντικό ρόλο οι σχολικοί σύμβουλοι των φιλολογικών μαθημάτων, προτείνω όμως και μιαν ακόμα λύση: σε κάθε περιοχή (νομό ή καλύτερα τέως εποπτεία) να δημιουργηθούν μικρές ευέλικτες επιτροπές από ανθρώπους που έχουν ασχοληθεί με τη γλώσσα (γλωσσολόγους, συγγραφείς, εκπαιδευτικούς κτλ.) που να συντονίζουν τις προσπάθειες με την επίβλεψη και τις οδηγίες μιας κεντρικής επιτροπής που θα εδρεύει στο ΥΠΕΠΘ.

3. Με βάση τις παραπάνω θέσεις θα επιδιώξουμε

- α) τη θεωρητική ενημέρωση των συναδέλφων στα γλωσσικά θέματα και

β) την «πρακτική» (διδασκτική) βοήθεια που θα στηρίζεται στις σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Θεωρούμε και τους δυο στόχους το ίδιο σημαντικούς γιατί, όπως σημειώσαμε κιόλας, είναι ισχυρή η θεωρητική υποδομή, όσο για τη διδασκαλία νομίζω ότι δε βρισκόμαστε ακόμα ούτε στην έναρξη του εκσυγχρονισμού της.

4. Φυσικά δε θα υποκύψουμε στο σύνδρομο μιας φεύτικης μετριοφροσύνης για να μην πούμε ότι η προσπάθειά μας στοχεύει και στον ευρύτερο εξω-σχολικό χώρο, όπου διακινούνται ελεύθερα απόψεις διάφορες για το γλωσσικό μας ζήτημα. Θέλουμε να μιλήσουμε, αλλά και ν' ακούσουμε —να προκαλέσουμε διάλογο, να πείσουμε ή να πεισθούμε, γιατί μόνο έτσι θα προχωρήσει προς τη σωστή κατεύθυνση η προσπάθεια για ομαλή λύση των γλωσσικών μας προβλημάτων. Πρέπει όλοι να δεχτούμε ότι είναι πια καιρός να βρούμε τα σημεία που μας συμπλησιάζουν κι όχι εκείνα που μας χωρίζουν.

5. Επειδή πιστεύουμε ότι ο ρόλος των δασκάλων από το νηπιαγωγείο ως το Λύκειο είναι και θα είναι καθοριστικός, νομίζουμε ότι ήρθε ο καιρός πια να προγραμματιστούν από τους αρμόδιους

α) ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα επιμόρφωσης κυρίως των δασκάλων της λαϊκής και της μέσης εκπαίδευσης και

β) τό ίδιο και για τη συγγραφή βιβλίων, για την πρώτη φάση της προσπάθειας, σύντομων και εύληπτων και για το μαθητή και για το δάσκαλο. Για το δεύτερο να οργανωθεί και μια σειρά επιστημονικών μονογραφιών, πάλι σύντομων και εύληπτων, θεωρητικών και πρακτικών που θα τον βοηθήσουν να ανανεώσει τις επιστημονικές και τις διδακτικές του αποσκευές.

Έγραφα δυο φορές τη φράση «σύντομων και εύληπτων» και θέλω να δώσω μίαν εξήγηση για την επιμονή μου αυτή.

Όλοι ξέρουμε ποια ήταν και είναι ακόμα —αφού τώρα μόλις αρχίζουν οι διαδικασίες αλλαγής των προγραμμάτων κτλ.— η ποιότητα και το επίπεδο των πανεπιστημιακών σπουδών, άρα και τα εφόδια και οι δυνατότητες των απόφοιτων.

Ξέρουμε πολύ καλά, ιδιαίτερα όσοι δούλεψαν στην εκπαίδευση, ότι η ζωή, ο χαρακτήρας, οι περιστάσεις, η κοινωνική θέση, η πολιτική πίεση, οι κάθε λογής αλλοτριωτικές επιδράσεις δημιούργησαν μεταπολεμικά έναν περιέργο τύπο εκπαιδευτικού που οι «επιδόσεις» του κλιμακώνονταν απο μίαν «εκτέλεση του καθήκοντος» σύμφωνη με το νόμο ως την αδιαφορία, που θεωρεί το σχολείο πάρεργο— εκτός βέβαια από τις λίγες εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Ένα απο τα συμπτώματα της παθολογίας αυτής ήταν και η περιφρόνηση προς το βιβλίο — εγχόλπιο μόνιμο ήταν το σχολικό βιβλίο. Αυτοί λοιπόν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να διαβάζουν ξανά. Γι' αυτό και επιμένω ότι σ' αυτή τη φάση τα βιβλία πρέπει να είναι σύντομα και εύληπτα...

3. Φυσικά βασική προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων με στόχους τέτοιους που να δίνουν για τώρα μιαν αρχική ώθηση προς τη σύνδεση σχολείου και ζωής. Θα εξηγήσω πάλι γιατί λέω «για τώρα». Η συνηθισμένη τακτική εκείνων που ετοιμάζαν —δε λέω συντάσσανε και νομίζω ότι είναι αυτονόητο το γιατί— τα Α.Π. ήταν η παρουσίαση ενός κειμένου κωδικοποιημένου από παλιά έτσι ώστε να περιέχει οπωσδήποτε ορισμένα «σημεία» όπως πατρίδα, θρησκεία, ελευθερία, δημοκρατία ή ό,τι άλλο. Με τον τρόπο αυτό όμως το πρόγραμμα αλλοτριωνόταν και οι ειδικοί σκοποί της αγωγής περνούσαν σε δεύτερη μοίρα. Δε θέλω να πω ότι οι στόχοι αυτοί είναι ξένοι προς την εκπαίδευση, αλλά θα έπρεπε να θεωρούνται ως το αποτέλεσμα των παιδευτικών διαδικασιών, γιατί νομίζω ότι η αναφορά τους στο Σύνταγμα της χώρας είναι αρκετή. Όπως λ.χ. στα Α.Π. των Φυσικών ή των Μαθηματικών γίνεται λόγος μόνο για τους παιδευτικούς στόχους των μαθημάτων αυτών, το ίδιο θα έπρεπε να γίνεται και για τα άλλα μαθήματα. Θα αρκούσε στην αρχή του Α.Π. η παράθεση της παραγράφου 2 του άρθρου 16, του Συντάγματος που τα λέει όλα γενικά, και τίποτα άλλο. Έτσι θα απαλλαγούμε από την αναφορά στα σημεία αυτά που καταντάει τελικά κενολογία.

Ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα επιβάλλεται η πολύ προσεκτική διατύπωση των στόχων και των στοιχείων που συναπαρτίζουν το μάθημα όχι ως ξεχωριστά μέρη, αλλά ως λειτουργικά μέλη ενός όλου που πρέπει επιτέλους να το αντιμετωπίζουμε με μια δημιουργική-συνθετική προσέγγιση κι όχι με ανατομικούς διαμελισμούς. Θα συνεχίσω με ένα παράδειγμα που έχω πρόχειρο.

Το Plan d' étude et programme του Cycle d' orientation de l' enseignement secondaire (Genève 1974) στο μάθημα των Γαλλικών δίνει δυο σκοπούς: την κατανόηση της σκέψης του άλλου και την έκφραση της δικής μας σκέψης. Στη συνέχεια δέχεται ότι η προτεραιότητα ανήκει στην expression (έκφραση) και στη lecture (ανάγνωση). Τα υπόλοιπα στοιχεία του μαθήματος είναι το λεξιλόγιο (αξία των λέξεων), η conjugaison (κλίση του ρήματος), η ορθογραφία (και η γραμματική ορθογραφία), η γραμματική, η ανάγνωση, η έκθεση (πάνω στα κείμενα που διδάχτηκαν και σε ορισμένο πλαίσιο, όπως λ.χ. η περιληψη, ο σχηματισμός ερωτήσεων και απαντήσεων κτλ.) και τελειώνει με μεθοδολογικές σημειώσεις για όλα τα αντικείμενα που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Θά παραθέσω μόνο τις τρεις αρχές (principes) που πρέπει να ρυθμίζουν τη διδασκαλία της γραμματικής:

1. Να εξετάζονται οι σχέσεις των όρων μεταξύ τους.
2. (Ο λόγος) να θεωρείται με βάση τις ομάδες λέξεων κι όχι μόνο τις απομονωμένες λέξεις.
3. Να εξετάζονται στην αρχή οι όροι (λέξεις ή ομάδες) που σχετίζονται με το ρήμα. Επισημαίνεται ότι βασικό στοιχείο της διδασκαλίας της

γλώσσας είναι να γίνει κατανοητή η λειτουργία κάθε όρου.

Έδωσα τα λίγα αυτά παραδείγματα για να φανεί πόσο μακριά βρισκόμαστε από τη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας και πόσο ασύγχρονα αντιμετωπίζουμε τα αντικείμενά της.

Με βάση λοιπόν αυτές τις σκέψεις θα προχωρήσουμε στην έκδοση του νέου περιοδικού με την ελπίδα ότι θα βοηθήσουμε στην έρευνα και μελέτη της γλώσσας, αλλά και, το σπουδαιότερο, στην αναμόρφωση της διδασκαλίας της.

Ελπίζουμε ακόμα ότι οι ειδικοί —γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι και προπαντός οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, θα έρθουν κοντά μας για να μπορέσουμε να εκπληρώσουμε αυτή την ιερή υποχρέωση απέναντι στο Λαό μας.

Δημ. Ε. Τομπαΐδη

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΙΝΔΥΝΟΛΟΓΙΑ

Πόσο δικαιολογημένη είναι

Μετά την καθιέρωση της δημοτικής από την πολιτεία (το 1976 στην εκπαίδευση και το 1977 στη διοίκηση) συνέβη αρκετές φορές να ακουστούν διάφορες φωνές —κάποτε από πολύ σημαντικούς ανθρώπους— για την πορεία της γλώσσας μας. Οι φωνές αυτές μπορούμε να πούμε ότι είτε μαρτυρούν ένα πραγματικό ενδιαφέρον και πόνο για τη γλώσσα μας με τον τρόπο που χρησιμοποιείται από μερικούς, είτε προέρχονται από αδιάφορους για την πορεία της δημοτικής ανθρώπους, που με το πρόσχημα του ενδιαφέροντος γι' αυτήν επιδιώκουν διαφορετικούς ο καθένας σκοπούς (οπωσδήποτε όμως όχι να υπηρετήσουν την υπόθεση της γλωσσικής αλλαγής).

Δε συγκαταλέγομαι ανάμεσα σ' εκείνους που είναι ευχαριστημένοι για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται σήμερα χρήση της γλώσσας μας. Γιατί είναι αλήθεια ότι η δημοτική κακοπαθαίνει από πολλούς οι οποίοι, κατά κανόνα στα τελευταία χρόνια, άρχισαν να τη χρησιμοποιούν. Έτσι είναι επόμενο να σφάλουν συχνά, κυρίως να αρχαίζουν ασυναίσθητα ή να εκλαϊκεύουν ασύστατα. Βασική αιτία για όλα αυτά είναι η έλλειψη γλωσσικής παιδείας. Άνθρωποι συνηθισμένοι στο γλωσσικό καθεστώς της καθαρεύουσας, που τη χρησιμοποιούσαν στο γραπτό τους λόγο κατά τρόπο υποφερτό, που είχαν αφομοιώσει ύστερα από αγωνιώδεις και κοπιαστικές προσπάθειες μιας ζωής τα γνωστά καλούπια της (γραμματικούς τύπους, συντάξεις, λεξιλόγιο), βρέθηκαν ξαφνικά μπροστά στην απαίτηση «να γράφουν όπως μιλάνε». Έτσι είναι φυσικό να ανακύψουν κάποια προβλήματα γλωσσικά, πραγματικά ή φανταστικά, κυρίως όμως είναι η έλλειψη ψυχολογικής ετοιμότητας που ορθώνει τις σοβαρότερες δυσκολίες στη χρήση της δημοτικής.

Τα ψυχολογικά προβλήματα θα λυθούν βέβαια με τον καιρό και με τη συνήθεια. Εξάλλου μερικά προβλήματα γλωσσικής προσαρμογής θα αντιμετωπιστούν κι αυτά, αρκεί να τα ιδούμε με σύνεση και προσοχή. Χωρίς βιασύνη ή αδικαιολόγητη καθυστέρηση, οφείλουμε να πολιτευτούμε μέσα στο γλωσσικό κλίμα της δημοτικής, χωρίς να αποδεχόμαστε άκριτα κάτι που δεν εντάσσεται δομικά και λειτουργικά σ' αυτήν. Στην πορεία μας για τη γλωσσική μεταπολίτευση τις πιο πολλές φορές η συμβολή μας είναι η συμβολή του στοχαστικού παρατηρητή και όχι του αποδέκτη βολικών λύσεων που μας κληροδότησε το παρελθόν. Ένα πρόχειρο παράδειγμα: Στα θηλυκά επαγγελματικά υπάρχει το πρόβλημα της γυναικίας που έχει το βαθμό του διευθυντή. Πώς θα την πούμε; η διευθύντριάς, ο διευθυντής, η διευθύντρια; Πριν βιαστούμε να αποδεχτούμε κάτι που μας βολεύει για την ώρα

(«αφού τη λέμε ως τώρα *διευθυντή*, γιατί να το αλλάξουμε;»), να σκεφτούμε (α) τη δομή της δημοτικής, που δεν επιτρέπει θηλυκά με -ς στην ονομαστική και χωρίς -ς στη γενική: η *μητέρα-της μητέρας* (γι' αυτό δεν αφομοιώθηκαν τα ονόματα του τύπου η οδός κι έτσι έχουμε το «λάθος»: «Μένω στην οδόσ τάδε»), (β) το γεγονός ότι τα επαγγελματικά θηλυκά που μπήκαν ενωρίτερα σε πλατότερη χρήση έχουν ενταχθεί και αφομοιωθεί κανονικά: ο *μαθητής-η μαθήτρια*, ο *καθηγητής-η καθηγήτρια*. Γι' αυτό μη βιαστούμε να βρούμε βολική τη λύση που «κυκλοφορεί» σήμερα με τόση άνεση: η *διευθυντής*. Και μην εφησυχάζουμε σ' αυτήν.

Λάθη γίνονται. Εφόσον η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο σπουδής για το άτομο (ο Saussure είπε ότι «το άτομο έχει ανάγκη να μαθητέψει για να γνωρίσει το παιχνίδι της»), είναι επόμενο ότι η κατάκτησή της από τον καθένα έχει διαφορετική διαβάθμιση. Όμως όλοι —θα έλεγα ανεξαιρέτα— όσοι μιλησαν κατά καιρούς για τους κινδύνους που διατρέχει η δημοτική τα τελευταία χρόνια, για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους προσάγουν χρήσεις της γλώσσας μεμονωμένες και —ας τις ονομάσω— περιθωριακές, τέτοιες δηλαδή που δε λείπουν από καμιά γλώσσα ούτε έλειψαν από καμιά περίοδο της γλώσσας μας. Γράφουν συνήθως: «διαβάζω στον τύπο», «ακούω να λένε μερικοί», «είπαν στην τηλεόραση» κτλ. Και όλα τα προσαγόμενα παραδείγματα αποτελούν βέβαια αποκλίσεις από τον κοινό τύπο ή την κοινή χρήση (μερικές φορές η έννοια του κοινού είναι ολόκληρα υποκειμενική και αυθαίρετη). Κατά κανόνα η κύρια πηγή από όπου προέρχονται τα επίμαχα παραδείγματα είναι η σπουδαστική γλώσσα, δηλαδή η χρήση της γλώσσας στις σπουδαστικές συναντήσεις, ή η γλώσσα των κομματικών οργανώσεων. Αλλά τι αντιπροσωπεύουν πραγματικά όλα αυτά; Έχουν καμιά επίπτωση στη γενική χρήση της γλώσσας από την άποψη της διάδοσης; Το γεγονός ότι ακούμε κάπου, π.χ. σε μια φοιτητική συγκέντρωση, τον τύπο *έμπνευσα*, *έγκρινα* κτλ. μήπως σημαίνει ότι η χρήση της γλώσσας είναι σήμερα αυτή; Ασφαλώς κανείς μας δεν το πιστεύει.

Θα ήθελα να μείνω λίγο ακόμα στο σημείο αυτό. Η προσαγωγή τέτοιων παραδειγμάτων («αγοραία») τα είπε ο Μαρωνίτης), πέρα από μια διάθεση θήρευσης της λεπτομέρειας, τι άλλο μαρτυρεί; Οι περιπτώσεις παραμένουν στο επίπεδο του ατομικού λόγου, γραπτού ή προφορικού, ο οποίος, σε σύγκριση με την ομοιογενή γλώσσα, χαρακτηρίζεται κυρίως από ποικιλία. Εξάλλου από την άποψη της επίδρασης που ασκεί ο ατομικός λόγος, τίποτε δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο. Γενικά βέβαια —και εμπειρικά— πιστεύουμε ότι ο λόγος με τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα ασκεί ισχυρότερη επίδραση. Όμως ο λόγος ενός μεγάλου συγγραφέα ή ενός πολιτικού ηγέτη ασκεί άραγε την ίδια επίδραση με το λόγο του οποιοδήποτε, όταν μεταδίδονται και οι δύο από ένα ραδιοτηλεοπτικό μέσο; Στα θέματα αυτά πολύ πιο μεγάλη σημασία έχει το γόητρο εκείνου που μιλάει και όχι το μέσο που μεταδίδει το λόγο του. Και μήπως πολύ συχνά δεν οικτιρούμε διάφορα πρόσωπα που μιλούν στο ραδιόφωνο ή στην τηλεόραση για τον τρόπο που μιλούν; Τι θα πούμε; Ότι επειδή μιλούν στην τηλεόραση, γι' αυτό και μόνο ο λόγος τους ασκεί επίδραση; Και μην ισχυριστεί κανείς ότι τα λάθη που γίνονται δεν είναι όλοι σε θέση να τα αναγνωρίσουν και να τα εκτιμήσουν, δε θα συμφωνήσουμε μαζί του. Γιατί, εφόσον τώρα πρόκειται για γλώσσα ομιλούμενη, το επιχείρημα αυτό δε στέκει, τουλάχιστον στις πιο καιριές πτυχές του.

Μερικοί προβαίνουν και σε ηθικούς χαρακτηρισμούς των γλωσσικών στοιχείων: αυτό το στοιχείο είναι «καλό», το άλλο είναι «κακό». Η συμπεριφορά αυτή

απέναντι στη γλώσσα είναι και άστοχη και ανεπίτρεπτη. Το σωστό είναι να χαρακτηρίζουμε, όταν μπορούμε, ένα γλωσσικό στοιχείο κοινό, ανήκει δηλαδή στην κοινή γλώσσα, ένα άλλο λόγιο, λαϊκό/διαλεκτικό, τίποτε πέρα απ' αυτό. (Οι διακρίσεις αυτές μας διευκολύνουν στη λειτουργική αξιολόγηση του στοιχείου.) Οι γλωσσολόγοι άλλωστε ξέρουν ότι ένα γλωσσικό στοιχείο, που καταδικάζεται σήμερα ως «κακό», μπορεί αύριο να γίνει «καλό», γιατί θα έχει επικρατήσει. (Δε συμβαίνει πάντα να επικρατούν τα «καλά».) Έτσι και όσα κατακρίνουμε σήμερα και τα θεωρούμε στοιχεία επικίνδυνα για τη σημερινή δημοτική μπορεί να επικρατήσουν κάποτε (π.χ. άλλοτε κατέκριναν τη χρήση του επιρρήματος *ειλικρινά*, που τώρα έχει επικρατήσει). Θέλω να πω απλώς ότι τώρα η κοινή χρήση είναι το κριτήριο της ορθότητας ενός γλωσσικού στοιχείου (όπως συμβαίνει βέβαια με όλες τις ομιλούμενες γλώσσες) και όχι η σύμπτωση ή η συμφωνία του με αρχαιότερες μορφές (όπως συνέβαινε στην περίπτωση της καθαρεύουσας). Επομένως οι χαρακτηρισμοί αυτού του είδους έχασαν το νόημά τους. Γιατί σωστό (κι επομένως «καλό») είναι εκείνο που λέμε κοινά σήμερα, και λανθασμένο (κι επομένως «κακό») είναι ό,τι δε λέμε κοινά, ό,τι αποτελεί αρχαϊσμό ή ιδιοματισμό. Και τις δύο αυτές αποκλίσεις από τον κοινό τύπο, τους αρχαϊσμούς και τους ιδιοματισμούς, είμαστε όλοι οι Έλληνες, όσοι έχουμε μητρική μας γλώσσα τη νέα ελληνική, σε θέση κατά κανόνα να τις αναγνωρίζουμε. Π.χ. ότι τύποι καθώς *ομάς-ομάδος* ή *εθωρωέτο* είναι αρχαϊκοί· ότι τύποι καθώς *καθόσαντε* ή *κάθουμουν*, *κάθομαν* κτλ. είναι ιδιοματικοί. Επίσης ότι συντάξεις καθώς *προηγείται η Ρόδος του Αιγάλεω* είναι αρχαϊκές, ενώ αντίθετα συντάξεις καθώς *να σε ψήσω έναν καφέ* είναι ιδιοματικές. Βέβαια υπάρχουν και οριακές περιπτώσεις, που αφορούν αρχαϊσμούς ή ιδιοματισμούς με σχετική διάδοση, στις οποίες ο κοινός άνθρωπος δεν είναι σε θέση να ξέρει αν πέρασαν κιόλας σε κοινή χρήση. Π.χ. γραμματικοί τύποι καθώς *καθόντουσαν*, *αγάπαγα* ή *επρόκειτο*, *υπογεγραμμένος* κτλ. Σ' αυτές ο μέσος Νεοέλληνας δε δυσκολεύεται να αντιδράσει, χρησιμοποιώντας ή αποφεύγοντάς τες, ανάλογα με τις γλωσσικές γνώσεις του, την προέλευσή του από ένα διαλεκτικό περιβάλλον, τη γενικότερη γλωσσική του καλλιέργεια και τοποθέτηση κ.ά. Οπωσδήποτε στις οριακές αυτές περιπτώσεις κανείς δεν μπορεί να είναι κατηγορηματικός, γιατί ο ατομικός λόγος έχει, όπως είπαμε, μεγαλύτερες δυνατότητες επιλογής από ό,τι η κοινή γλώσσα, και αυτός απαρτίζει τελικά αυτό που ονομάζουμε κοινή χρήση.

Εκείνο πάντως που θα ήθελα να τονίσω ιδιαίτερα είναι ότι η —χωρίς εισαγωγικά— κινδυνολογία για τη δημοτική γλώσσα θα ήταν δικαιολογημένη, αν βασιζόταν στην περιγραφή της γλώσσας που υιοθέτησε η πολιτεία. Αν δηλαδή η περιγραφή αυτή ήταν τέτοια που θα εμπόδιζε το Νεοέλληνα να εκφραστεί με ακρίβεια και πληρότητα, τότε θα συμφωνούσαμε όλοι πρόθυμα ότι δεν πορευόμαστε το σωστό γλωσσικό δρόμο κι έχουμε γλωσσικά προβλήματα. Όταν όμως η κινδυνολογία τεκμηριώνεται από τις παρατηρούμενες παραβάσεις αυτής της γραμματικής περιγραφής, θα συμφωνήσουμε ότι το θέμα —χωρίς να παύει να υπάρχει— χάνει αρκετή από τη σοβαρότητά του. Γιατί —το επαναλαμβάνω— το ότι μερικοί, λίγοι ή πολλοί, κάνουν από παρεξήγηση κακή χρήση της δημοτικής, αυτό είναι μοιραίο για τη μεταβατική γλωσσική περίοδο που περνούμε. Τη σημασία της παρεκτροπής αυτής δεν υπάρχει λόγος ούτε να την υποτιμούμε αλλά και ούτε να την υπερβάλλουμε.

Αριστείδη Βουγιούκα

«ΦΟΒΟΥ ΤΟΥΣ ΔΑΝΑΟΥΣ...»

Οι «Δαναοί» στην προκειμένη περίπτωση είναι κατά κύριο λόγο ένας γλωσσολόγος πανεπιστημιακός καθηγητής που υπογράφει, μαζί με άλλους ανθρώπους των γραμμάτων, τη διακήρυξη του «Ελληνικού Γλωσσικού Ομίλου». Διάδοχος του τελευταίου(;) καθαρολόγου καθηγητή της έδρας στο μέχρι αρκετά πρόσφατα προπύργιο του λογιотаτισμού στην Ελλάδα, έχει ορίσει το στίγμα του «πέρα της δημοτικής και της καθαρευούσης» και είναι εισηγητής της ΚΝΕ, της Κοινής Νέας Ελληνικής — πού, όταν δε συνοδεύεται με την επεξήγηση «δημοτικής» (έστω και σε παρένθεση, όπως γίνεται στο Ν.309/76), μπορεί να σημαίνει διάφορα άλλα πράγματα. Και μάλλον κάτι τέτοιο συμβαίνει με όσα δηλώνονται ρητά και με όσα άλλα φαίνεται να εξυπονούνται τόσο στα συγγράμματα του εισηγητή της ΚΝΕ όσο και στο κείμενο της διακήρυξης.

Στο απόκομμα της εφημερίδας που έχω στα χέρια μου διαβάζω κάτω από το κείμενο της διακήρυξης, «Γιώργος Μπαμπινιώτης», και σχεδόν δεν πιστεύω στα μάτια μου. Γιώργος; Είναι αλήθεια ότι σε πρόσφατα δημοσιεύματα του κ. Μπαμπινιώτη παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη προσέγγιση προς τη δημοτική και υπάρχει η νωπή ομολογία του «ότι όλοι δεχόμαστε τη δημοτική γλώσσα. Όλα αυτά είναι ευπρόσδεκτα και, αν τα πάρουμε τοις μετρητοίς, δείχνουν ότι η δύναμη των πραγμάτων είναι στο τέλος μεγαλύτερη από τις φαντασιώσεις και τα ευχολόγια. Όμως τα ερωτηματικά παραμένουν· ερωτηματικά για «Δαναούς» που υπερασπίζονται τη δασεία ως εξαγώγιμο προϊόν μαζί με τα «έτυμα» των ελληνικών λέξεων, υποστηρίζουν ερμαφρόδιτες θέσεις για τη νεοελληνική γλώσσα και υπογράφουν ένα διάτρητο για τις προθέσεις του κείμενο κινδυνολογίας.

Για τους συντάκτες —ή το συντάκτη— της διακήρυξης «δεν υπάρχει το δίλημμα, δημοτική-καθαρεύουσα» (θυμηθείτε το «πέρα της δημοτικής και της καθαρευούσης») «υπάρχει η ενιαία ελληνική γλώσσα». Τέτοιο δίλημμα βέβαια δεν υπάρχει για τους Έλληνες γενικά (πέρα από σποραδικές καλαιοημερολογίτικες ή καμουφλαρισμένες εξαιρέσεις), αλλά δεν υπάρχει, για το λόγο ότι επικράτησε επιτέλους η δημοτική· ή, για να το πω διαφορετικά, γιατί φτάσαμε σε μια ενιαία ελληνική γλώσσα μέσα στα πλαίσια της δημοτικής. Ήταν άλλωστε ένα τεχνητό δίλημμα, όσον καιρό η καθαρεύουσα ήταν κρατική υποχρεωτική γλώσσα και η δημοτική ιδιωτική υπόθεση. Εκείνο που τελικά βγαίνει από τη διακήρυξη των αυτόκλητων ρυθμιστών —ή απορρυθμιστών— του γλωσσικού μας συστήματος είναι ό-τι, βάζοντας σε ίση μοίρα δημοτική και καθαρεύουσα ή υπερβαίνοντας δήθεν και τις δύο, πάνε να δημιουργήσουν πάλι γλωσσικό πρόβλημα. Στη διακήρυξη δεν

μας λένε πώς εννοούν την «ενιαία ελληνική γλώσσα», αλλά αν κρίνουμε από την αντίθεσή τους στα «συγκεκριμένα ήδη πλαίσια που αφορούν τη γλώσσα μας» και στη «νομοθετική της στοιχειοθέτηση»(1), δεν είναι η γλώσσα που οριοθετείται και περιγράφεται στην κρατική γραμματική της ομάδας του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. (Δεν είναι άσχετη εδώ μια παλαιότερη παρατήρηση του Γιώργου Σιφέρη, «πως η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι έτσι φτιαγμένη ώστε να αποκλείει έναν επιστήμονα της ολκής και του ήθους του Μανόλη Τριανταφυλλίδη».) Ποια γλώσσα εννοούν το μαθαίνουμε από την εξής περιπλοκή από πρόσφατο σχετικό κείμενο του κ. Μπαμπινιώτη: «Μιά τρίτη αρχή — βασική πίστη του Ομίλου — είναι η ελευθερία στην γλώσσα, που πρακτικά σημαίνει ελευθερία στις επιλογές των λέξεων, των γραμματικών τύπων και των συντακτικών σχημάτων που διαθέτει η νεοελληνική.» Πού «πρακτικά σημαίνει» λοιπόν ότι αυτή η γλώσσα, μια γλώσσα χωρίς ορισμένη γραμματική και συντακτικό, δε διδάσκεται και θεωρητικά (μαζί με τις άλλες θέσεις που υποστηρίζονται στη διακήρυξη) σημαίνει ότι από τις οπισθοφυλακές του καθαρευουσιανισμού ο κ. Μπαμπινιώτης επιχειρεί, σήμερα που το γλωσσικό έχει οριστικά κριθεί, να μπάσει την καθαρεύουσα μεταμφιεσμένη από την πίσω πόρτα.

Γι' αυτό και η κινδυνολογία του Ομίλου (η λέξη «κίνδυνος» αναφέρονται δυο φορές μέσα στο σύντομο κείμενο της διακήρυξης) — και μάλιστα με μια εντυπωσιακή αποστροφή: «Ποτέ ίσως μέσα στην ιστορική της διαδρομή... η ελληνική γλώσσα... δεν διέτρεξε τους κινδύνους που διατρέχει σήμερα.» Φωνάζει ο κλέφτης, για να φύγει ο νοικοκύρης. Γιατί βέβαια το εντελώς αντίθετο συμβαίνει. Ποτέ άλλοτε η δημοτική, ως έκφραση της ελληνικής γλώσσας τους τελευταίους αιώνες, δε βρέθηκε σε καλύτερη μοίρα και με καλύτερες προοπτικές από σήμερα. Οι κίνδυνοι που επισημαίνουν οι ιδρυτές του Ομίλου «μιας αποκοπής από τις ρίζες της γλώσσας μας, τον αρχαίο ελληνικό λόγο και τη λόγια παράδοση», επιστρατεύοντας έτσι το βασικότερο επιχείρημα των παλιών γλωσσολογών, δεν την αφορούν — οι δεσμοί της δημοτικής με το ελληνικό παρελθόν είναι οργανικής υφής και όχι θέμα ετυμολογικού και καταλήξεων.

Η δημοτική σίγουρα έχει κάποια προβλήματα, που προκύπτουν κυρίως από την πρόσφατη επέκτασή της σε όλους τους τομείς του εθνικού βίου. Τέτοια προβλήματα έχουν επισημανθεί σε συζητήσεις στοργυλού τραπέζιού ή από μεμονωμένους ανθρώπους των γραμμάτων και της επιστήμης (αυτή τη στιγμή μου έρχεται στο νου η λαμπρή δουλειά που έγινε για τη σωστή χρήση της δημοτικής με την καθοδήγηση του Κώστα Τριανταφυλλίδη και του Δημήτρη Μάνου κατά το σχεδιασμό μιας εγκυκλοπαίδειας). Αλλά σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι λύσεις αναζητήθηκαν μέσα στα πλαίσια της δημοτικής και με βάση τη γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Όχι ότι η γραμματική Τριανταφυλλίδη είναι χωρίς κενά και ατέλειες ή ότι έχει πει την τελευταία λέξη (πράγμα που δε θα μπορούσε να συμβεί και στην ιδανικότερη περίπτωση) και ότι, επομένως, δεν επιδέχεται αναθεωρήσεις. Εκείνο που δε συγχωρείται είναι να γίνονται εκκλήσεις για τη σωτηρία της γλώσσας και επιδεικτικά να αγνοείται η ύπαρξη αυτής της γραμματικής. Σε τελευταία ανάλυση δεν είναι τόσο η γραμματική Τριανταφυλλίδη που ενοχλεί όσο η δημοτική στην οποία παραπέμπει. Γιατί βέβαια σε μιά αόριστη δημοτική όλοι μπορεί να δηλώνουν πίστη (ακόμα και ο κ. Μπαμπινιώτης), όχι όμως και στη δημοτική Τριανταφυλλίδη. Ωστόσο αυτή η δημοτική υπάρχει, είναι η δημοτική, υπάρχει ο καταστατικός της χάρτης, και ακόμα υπάρχει το Ίδρυμα Μανόλη

Τριανταφυλλίδη, προσαρτημένο στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, για τη μελέτη όλων των σχετικών προβλημάτων και την ανάδειξη της δημοτικής σε ευέλικτο όργανο για όλες τις χρήσεις — ώστε να δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά η ίδρυση φορέων όπως ο «Ελληνικός Γλωσσικός Όμιλος», που πάνε να φαλιδεύσουν την υπόθεση της δημοτικής ή αναλώνονται σε μεταφυσικές υποστυλώσεις και βυζαντινολογίες. Αρκεί το Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη να δραστηριοποιηθεί και να προτείνει συγκεκριμένες λύσεις και μέτρα σε μια σειρά από επείγοντα θέματα της δημοτικής, όπως η διοικητική και νομική γλώσσα, η μεταγλώττιση κειμένων από την καθαρεύουσα και οι μεταφράσεις από τις ξένες γλώσσες, η ορολογία των επιστημών και της τεχνολογίας, η γλώσσα των επιγραφών και των διαφημίσεων κτλ.

Στη διακήρυξη του Ομίλου γίνονται κάποιες νύξεις για τέτοιου είδους προβλήματα. Ιδιαίτερα υπογραμμίζονται δυο ανησυχητικά, κατά την άποψη των επτά, φαινόμενα. Το πρώτο είναι η «αθρόα, άκριτη και αδικαιολόγητη εισβολή ξένων λέξεων που ρυπαίνουν τη γλώσσα και αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία της». Δικαιολογημένη, έστω και όψιμη, ανησυχία για μια κατάσταση που δεν περιορίζεται βέβαια μόνο στις λέξεις και που «λαμβάνει χώραν» εδώ και ενάμιση αιώνα, από την εποχή των Φαναριωτών, χωρίς το κατεστημένο της συντηρητικής γλωσσικής ιδεολογίας να κάμει τίποτε για να την αναχαιτίσει. Αντίθετα, έκαμε το παν για να καταντήσε ανάπηρο το λαϊκό γλωσσικό αίσθημα, που επί αιώνες είχε τον τρόπο να χωνεύει μέσα στις υποδοχές της λαϊκής γλώσσας τα ξένα στοιχεία και να τα μεταμορφώνει σε υλικό γνήσια ελληνικό.

Το δεύτερο φαινόμενο είναι η «αποδυνάμωση» της ελληνικής που γίνεται από «αυτάκλητους εκλαϊκευτές ή εκσυγχρονιστές της» και από τα μέσα της μαζικής επικοινωνίας — κάτι που προκαλεί ιδιαίτερα το μένος των επτά. Από τα παραδείγματα που παραθέτουν σε νεότερα δημοσιεύματά τους βλέπουμε ότι πρόκειται βασικά για ένα δειγματολόγιο από νεολογισμούς, δημοτικότερες καταλήξεις ή τονισμούς, κακόσχημες μεταφορές από την καθαρεύουσα και εκφραστικούς επηρεασμούς από τις ξένες γλώσσες. Ορισμένες από τις παρατηρήσεις των επτά είναι εύστοχες, άλλες όχι. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν πρόκειται για αμαρτήματα παρά για γνωρίσματα ενός γλωσσικού ιδιώματος που χρησιμοποιεί η πολιτικοποιημένη και εξευρωπαϊσμένη νέα γενιά: και που ξενίζει όχι γιατί η προηγούμενη κατάσταση στα μέσα επικοινωνίας ήταν περισσότερο υποδειγματική (κάθε άλλο!) παρά γιατί συχνά οι χρήστες του καταφεύγουν σε τύπους και εκφράσεις από τη μαχητική περίοδο του δημοτικισμού. Το ιδίωμα πάντως αυτό, απόκλιση έστω από την καθιερωμένη χρήση της δημοτικής, είναι επιστημονικά αντιδεοντολογικό νά αντιμετωπίζεται με κριτήρια άλλης κατηγορίας, σαν εκείνα που επιστράτευαν οι γλωσσαμύντορες στο παρελθόν για να «διορθώσουν» την «παρεφθαρμένη» λαϊκή γλώσσα.

Και για να γίνω πιο συγκεκριμένος, θα σταθώ σ' ένα παράδειγμα χρησιμοποιημένο κατά χόρον από τους ιδρυτές του Ομίλου (και όχι μόνο απ' αυτούς). Αναφέρεται στις ημερομηνίες. Το σωστό, μας λένε, είναι «25 Μαρτίου» ή, έστω «25 του Μάρτη». Όχι όμως και «25 Μάρτη» δεν είναι ούτε χειρότερο ούτε καλύτερο από τα άλλα δύο — όπως και κάθε άλλος νεολογισμός. Αν οι περιστάσεις ή συγγραφείς και άλλοι πολίτες με μεγάλη ακτινοβολία το βάλουν σε χρήση (σας θυμίζω το «κελικρινά»), είναι πια δόκιμο. και απ' ό,τι ξέρω το χρησιμοποιεί εναλλακτικά ένας μεγάλος δάσκαλος της γλώσσας μας, που και ο κ. Μπαμπινιώτης

τον επικαλείται τελευταία, ο Γιώργος Σεφέρης. Στα «Ποιήματά» του λοιπόν (Ίκαρος, 1950) διαβάζω: «11 Σεπτέμβρη 41», «1η Οκτώβρη 41», «5 Οκτωβρίου 44», «31 του Οκτώβρη 1946). Το ίδιο εναλλακτικά χρησιμοποιεί «18 Οκτώβρη», «18 του Οκτώβρη», «18 Οκτωβρίου» και ο σημερινός πρωθυπουργός της χώρας, ένας πολιτικός με ελληνικότητα, όπως είναι γνωστό, φωνή, από κάθε άποψη.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

1. Ν. Ε. Gronlund, Μ. Debesse, G. Mialaret, Αξιολόγηση, Αθήνα 1978.
2. Κ. Ν. Παπανικολάου, Ανθρωπιστικές μελέτες ΙΙ, Αθήνα 1980.
3. Κ. Ν. Παπανικολάου, Εισαγωγή στο έργο του Δημοσθένη, Αθήνα 1980.
4. Φ. Κ. Βώρου, Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας, Αθήνα 1981.
5. Φ. Κ. Βώρου, Δοκίμια εισαγωγής στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία, Αθήνα 1983.

Όλα δόθηκαν δωρεάν στους συνδρομητές μας
Λιάθεση: Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη

S. Pit Corder

ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τι είναι γλώσσα;

Οι αποφάσεις που παίρνουμε, καθώς εκτελούμε κάποια πρακτική εργασία, επηρεάζονται συνειδητά ή ασυνείδητα από την άποψη που έχουμε για τη φύση της εργασίας που εκτελούμε. Ο καθένας έχει για τη γλώσσα μια «θεωρία» που θα την χαρακτηρίσαμε «άτυπη» (informal): αν συμβαίνει μάλιστα να είναι δάσκαλος μιας γλώσσας, έχει και μιά θεωρία για το πώς μπορεί αυτή η γλώσσα να διδάχτεί. Η θεωρία είναι άτυπη, γιατί δεν είναι σαφής —δηλαδή δεν έχει διατυπωθεί με μορφή αυστηρά τυπική— και επομένως μπορεί κάλλιστα να περιέχει άδηλες ασυνέπειες και αντιφάσεις. Από την άποψη αυτή δεν είναι επιστημονική. Ίσως θα ήταν πιο σωστό να πούμε ότι ο καθένας μας έχει αρκετές άτυπες θεωρίες σχετικά με τη γλώσσα, και πως ένα μέρος της μιας θεωρίας δε συμβιβάζεται με τμήματα των άλλων. Η γλώσσα είναι κάτι πολύπλοκο και κανείς ακόμα δεν μπόρεσε να μας την προσδιορίσει με μια απολύτως συνεπή και περιεκτική θεωρία. Βέβαια οι γλωσσολόγοι βρήκαν πως έτσι έχει το πράγμα. Γι' αυτόν το λόγο ο γλωσσολόγος, όταν τον ρωτήσεις: «τι είναι γλώσσα;», είναι πιθανό να σου απαντήσει ρωτώντας σε με τη σειρά του: «Για ποιό λόγο ζητάς να το μάθεις;» Αν διδάσκουμε μια γλώσσα, ο τρόπος που προσεγγίζουμε το έργο μας θα επηρεαστεί, ή ίσως καθοριστεί, από το τι πιστεύουμε πως είναι η γλώσσα, από τη συγκεκριμένη άτυπη θεωρία ή τις θεωρίες που δεχόμαστε σχετικά, και που φαίνονται να είναι σχετικές με το ειδικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε.

Υπάρχει γενικά στενή σχέση ανάμεσα στο πώς μιλούμε για κάτι και στο πώς το βλέπουμε. Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε μιλώντας γι' αυτό προδίδει ποιες απόψεις έχουμε γι' αυτόν. Αν θέλουμε να μάθουμε τι πιστεύει κάποιος για τη γλώσσα, θα πρέπει να προσέξουμε τι γλώσσα χρησιμοποιεί, όταν μιλά γι' αυτήν. Αν αντιμετωπίσουμε έτσι το πράγμα, γρήγορα θα διαπιστώσουμε πως ο κόσμος φαίνεται να υποστηρίζει απόψεις ταυτόχρονα ασυμβίβαστες για τη φύση της γλώσσας. Π.χ. συνήθως ακούμε τον κόσμο να μιλά για «χρήση» της γλώσσας: «Χρησιμοποίησε (ο τάδε) φοβερή γλώσσα». «Χρησιμοποίησε (ο Χ) μια λέξη που δεν κατάλαβα». «Ποια η χρησιμότητα των γαλλικών;» Οι φράσεις αυτές υπονοούν ότι η γλώσσα είναι ένα αντικείμενο σαν το εργαλείο, που μπορούμε να το πάρουμε, να το χρησιμοποιήσουμε για κάποιο σκοπό και να το ξαναβάλουμε στη θέση του. Μιλάμε επίσης για άτομα που «κατέχουν» μια γλώσσα. Ο Τζόνσον λέει για τον Σαίξπηρ πως «κατείχε λίγα λατινικά κι ακόμη λιγότερα ελληνικά». [...]. Προφανώς τότε τότε την «χάνουμε» (=ξεχνάμε): «Δεν μπορώ να βρω τη σω-

στή λέξη». Αν τώρα βλέπαμε τη γλώσσα μόνο ως μια κάποια στάση απέναντι σε κάτι, θα ήταν περιεργο να χρησιμοποιούμε τέτοιες εκφράσεις γι' αυτήν. Μήπως χρησιμοποιούμε τέτοιες εκφράσεις, όταν μιλάμε για το βάδισμα; Μπορούμε να πούμε πως «χρησιμοποιούμε» το βάδισμα για να πάμε κάπου; Ή ότι «κατέχουμε» ή «χάνουμε» το βάδισμα;

Οι γλωσσολόγοι ειδικότερα μιλούν συχνά για το πώς «λειτουργεί» η γλώσσα, λες και πρόκειται για αντικείμενο σαν το ξυπητήρι π.χ., του οποίου τη λειτουργία την καταλαβαίνουμε, αν μελετήσουμε την εσωτερική δομή του, δηλ. τα ελατήρια και τα ροδάκια. Σημασία έχει πως, ενώ μια τέτοια μελέτη της εσωτερικής δομής του ρολογιού θα μας πει πώς δουλεύει το ρολόι, δε θα μας πει για ποιο σκοπό δουλεύει. Σε κρίσεις όπως: «Αυτή η πρόταση έχει σύνθετη δομή» ή (κατά τη διδασκαλία) «μαθαίνουμε μια νέα δομή» υπονοείται αυτή ακριβώς η αντίληψη. Αν και τυπικά μιλάμε για τους μηχανισμούς σαν να ήταν αντικείμενα άψυχα, συχνά μιλάμε για τη γλώσσα σαν να ήταν κάτι έμψυχο. Μιλάμε για τη «γέννηση» μιας γλώσσας, για την «ανάπτυξη» της, την «εξέλιξη», την «παρακμή». Οι γλώσσες έχουν περιόδους «ανθήσεως» (στο παρελθόν πάντοτε)· «συγγενεύουν» μεταξύ τους ή «κατάγονται» από άλλες. Είναι «ζωντανές» ή «νεκρές». Έχουν επίσης ιδιότητες φυσικές ή ηθικές είναι «ωραίες», «άσχημες», «χυδαίες», «σε παρακμή».

Δεν υποστηρίζω σοβαρά πως πραγματικά οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η γλώσσα είναι συγκεκριμένο αντικείμενο που μπορούμε στην πράξη να το χειριστούμε όπως ένα εργαλείο. Όλες αυτές οι εκφράσεις για τη γλώσσα είναι μεταφορικές. Αλλά στο κάτω κάτω προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι χρειάζεται να καταφύγουμε σε μεταφορές, αν είναι να μιλήσουμε για τη γλώσσα. Όμως όλες οι μεταφορές έχουν αυτό το κοινό, αντιμετωπίζουν τη γλώσσα σαν να ήταν «αντικείμενο». «Αντικειμενικοποιούν» τη γλώσσα.

Συναντάμε επίσης ανθρώπους που μιλούν για τη γλώσσα σαν να ήταν κάποιο «γεγονός». Μια συνομιλία «έλαβε χώραν», σε μιιά συζήτηση «ξεφύτρωσαν» κάποιες λέξεις. Αναφερόμαστε μάλιστα στο λόγο που εξεφώνησε κάποιος και τον χαρακτηρίζουμε ως «το γεγονός της βραδιάς».

Η γλώσσα είναι κάτι που το «ξέρουμε» ή όχι. Ρωτάμε κάποιον αν «ξέρει» γερμανικά ή γαλλικά, αν «ξέρει» τη μια ή την άλλη λέξη. Είναι επίσης μια «ενέργεια». Γράφουμε, διαβάζουμε, μιλάμε ωραία ή άσχημα. Στην περίπτωση αυτή την αντιμετωπίζουμε σαν εξάσκηση που πρέπει να τη μάθουμε, και που τη βελτιώνουμε με την πρακτική άσκηση.

Ο τρόπος που μιλάμε για τη γλώσσα αποκαλύπτει τους ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους που τη βλέπουμε, οι οποίοι (κι αν ακόμα δεχτούμε πως είναι συχνά μεταφορικοί) όμως περιέχουν μια κάποια λογική αντίφαση. Το ερώτημα δεν είναι τόσο : «ποιά από αυτές τις απόψεις είναι σωστή»; είναι όλες τους κατά τον τρόπο τους έγκυρες, αλλά καμιά τους δεν είναι ολοκληρωμένη ή περιεκτική. Θα πρέπει ακριβώς να παραδεχτούμε πως η γλώσσα είναι φαινόμενο τόσο σύνθετο, που καμιά άποψη δεν μπορεί να τη δει ως σύνολο. Το ερώτημα που πρέπει πραγματικά να θέσουμε είναι όχι: ποιά άποψη είναι «ορθή», αλλά: «ποια είναι χρήσιμη, ποια έχει σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία.» Μπορούμε να πούμε πως ο δάσκαλος της γλώσσας μπορεί ασφαλώς να αγνοήσει οποιαδήποτε από τις προσεγγίσεις της που αναφέραμε (γνώση, στάση, εξάσκηση, συνήθεια, γεγονός, αντικείμενο);

Το πρόβλημα της ψυχικής αποστάσεως.

Όπως συχνά τονίστηκε, η σπουδή της γλώσσας—όπως και η σπουδή κάθε άλλου χαρακτηριστικού του ανθρώπου και της κοινωνίας—αντιμετωπίζει μια δυσκολία : ασχολείται με κάτι το απολύτως γνωστό. Ο καθένας «ξέρει» τη γλώσσα, γιατί τη χρησιμοποιεί συνεχώς, ο καθένας «ξέρει» την κοινωνία και την κοινωνική συμπεριφορά, γιατί ο ίδιος αποτελεί μέλος της κοινωνίας. Όλα αυτά είναι κατά κάποιο τρόπο φυσικά. Η αντίθεση προς ό,τι ξέρουμε για το φυσικό μας περιβάλλον, τη σύσταση και τη λειτουργία του είναι εντυπωσιακή. Ακόμη και τα πολύ απλά φυσικά γεγονότα, όπως οι νόμοι που κυβερνούν την κίνηση του εκρεμούς ή την επιτάχυνση των σωμάτων που πέφτουν, είναι απρόσμενα, και μάλιστα μη εννοητικά. Αλλά γεγονότα εξίσου «στοιχειώδη» της κοινωνίας ή της γλώσσας, όταν μας τα υποδείξουν, μας φαίνονται προφανή. Η δυσκολία λοιπόν να μελετήσουμε τη συμπεριφορά του ανθρώπου στην κοινωνία, και τη γλώσσα του, δε συνίσταται τόσο στην προσέγγιση των δεδομένων—από μια άποψη έχουμε πάρα πολλά δεδομένα—αλλά στην εξωτερικότητά τους, στο πώς θα τα ξεχωρίσουμε από τον εαυτό μας, πώς θα φτάσουμε στην αντικειμενική ενατένισή τους ή, για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Ν. Chomsky («Language and Mind», 1968, Harcourt, Brace and World), πώς θα βρεθούμε σε «ψυχική απόσταση» απ' αυτό που μελετούμε. Η επιστημονική γνώση είναι δημόσια γνώση: είναι αντικειμενική από την άποψη ότι είναι ανοιχτή στην έρευνα και στην αναίρεση εκ μέρους κάθε ανθρώπου που ξέρει πώς να την αρχίσει. Ο γλωσσολόγος, όταν μελετά τη γλώσσα, προσπαθεί να πετύχει αυτή την ψυχική απόσταση και στην προσπάθειά του αυτή «άντικειμενικοποιεί» τη γλώσσα. Σ' αυτή τη δουλειά τον βοήθησε το γεγονός ότι μέγα μέρος του παραδοσιακού υλικού έχει να κάνει με «νεκρές» γλώσσες και τα δεδομένα του ήταν τα «κείμενα». Στην περίπτωση αυτή ήταν πολύ πιο εύκολο να εξασφαλίσει ο παρατηρητής την ψυχική απόσταση, γιατί δε μελετούσε άμεσα τη δική του συμπεριφορά ή των δικών του ή μιας επιζώσας κοινωνίας. Ήταν σε θέση ευκολότερα να διαχωρίσει τη σπουδή της γλώσσας από τη σπουδή του λαού που τη μιλούσε και από την κουλτούρα του. Στην πραγματικότητα ο λόγος να μελετήσει κάποιος μια γλώσσα ήταν πως η γλώσσα αυτή είχε γίνει κάπως άγνωστη και ακατανόητη, και ξεκινούσε από την ανάγκη να ερμηνευτούν αρχαία ή παραδοσιακά θρησκευτικά ή φιλολογικά κείμενα. Ο γλωσσολόγος όμως ξέρει τι κάνει, όταν υιοθετεί αυτή την άποψη, και αυτό δε σημαίνει πως πιστεύει ότι η γλώσσα είναι «πράγμα» ή ότι υφίσταται αντικειμενικά με τον τρόπο που υπάρχει ένα εκκρεμές ή ένα αντικείμενο που πέφτει.

Παρ' όλ' αυτά η επίτευξη αυτής της ψυχικής αποστάσεως δεν είναι καθόλου εύκολη, ακόμα και για τους γλωσσολόγους. Πολύ συχνά και αυτοί, όπως και οι δάσκαλοι της γλώσσας, διατυπώνουν κρίσεις ή αιτήματα που στηρίζονται όχι σε αντικειμενική μελέτη, αλλά σε εννοητική «προσωπική» γνώση. Πόσο συχνά λέει ένας δάσκαλος πως μιά τέτοια ή άλλη λέξη δε χρησιμοποιείται ποτέ σε μιά συγκεκριμένη φράση; Στήριξε αυτή την κρίση στη δική του ή ενός άλλου την αντικειμενική έρευνα; Τέτοιου είδους προσωπικές εννοήσεις, για τον απρόσμετο, μπορούν ευκολότατα να πάρουν τη μορφή της συνταγής ή της αξιολογικής κρίσεως. Όταν κάποιος βεβαιώνει: «Ο κόσμος δεν το λέει έτσι», αποτελεί αυτό κρίση για κάποιο γεγονός που η αλήθεια του μπορεί να αποδειχτεί ή είναι πραγματικά μια

αξιολογική κρίση; Μήπως πράγματι εννοεί πως η κοινωνία δεν επιτρέπει να λέγεται αυτό έτσι; Εδώ πάλι μπορούμε να ρωτήσουμε: αυτή η κρίση στηρίζεται στην αντικειμενική έρευνα του τι δέχονται και τι όχι οι ντόπιοι σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, ή απλώς αντιπροσωπεύει την προσωπική γνώμη ενός δασκάλου ή γλωσσολόγου; Ή μήπως τις προκαταλήψεις της κοινωνικής του τάξεως ή ομάδας; Με επιστημονική μέθοδο μπορούμε να μελετήσουμε και τη στάση των κοινωνικών ομάδων απέναντι στη γλώσσα. Αποτελούν ό,τι ονόμασε ο L. Bloomfield («Secondary and Tertiary responses to language», *Language*, αρ. 20, 1944, σσ. 45-55) «τριτογενείς» αντιδράσεις απέναντι στη γλώσσα. Απέτελεσαν το αντικείμενο πρόσφατης μελέτης του W. H. Mittins («Attitudes to English usage», *Language and Language Learning*, αρ. 30, 1970 OUP).

Αλλά εάν κάποιος πει: «Αυτό δεν είναι σωστό», δεν μπορούμε πάντοτε να ξέρουμε αν διατυπώνει μια αξιολογική κρίση —βεβαιώνοντας πως η αμφισβητούμενη φράση δε συμφωνεί με κάποιον κανόνα χρήσεως της γλώσσας που τον καθόρισε η κοινωνία (όπως ο «Οι δύο αρνήσεις δεν είναι σωστές»), και ο οποίος πολύ συχνά παραβιάζεται· ή μια κρίση για ένα γεγονός που έχει παρατηρηθεί, πως δηλαδή όποιος μιλά τη γλώσσα δε θα έλεγε ποτέ μια τέτοια σειρά λέξεων (όπως: «Αυτή είναι για έναν άνθρωπο η ιστορία μου»).

Η γλώσσα και το άτομο

Ο πρώτος τρόπος να προσεγγίσουμε τη γλώσσα είναι να τη δούμε ως φαινόμενο της ατομικής ζωής. Ο τρόπος αυτός σημαίνει να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τη γλώσσα ως πρόβλημα ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος μιλά και γράφει, κι ακόμα —προφανώς— διαβάζει και καταλαβαίνει ό,τι ακούει. Δε γεννιέται με αυτές τις ικανότητες· πρέπει να αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες. Δε φαίνεται πως ο καθένας τις αναπτύσσει στον ίδιο βαθμό. Σε πολλούς, από δυστύχημα ή αρρώστια, μπορεί να ελαττωθούν αυτές οι δεξιότητες. Έτσι η γλώσσα φαίνεται να αποτελεί τμήμα της ανθρώπινης ψυχολογίας, είδος ιδιαίτερο συμπεριφοράς, συμπεριφοράς που η κυριότερη λειτουργία της είναι η επικοινωνία.

Τό πρόβλημα με τον όρο «συμπεριφορά» είναι πως συχνά θεωρείται ότι αναφέρεται μόνο σε (περισσότερο ή λιγότερο) φανερές και περιγράψιμες φυσικές κινήσεις και πράξεις. Όμως ένα μέρος της γλωσσικής συμπεριφοράς — η κατανόηση π.χ. της γραπτής ή προφορικής γλώσσας— έχει λίγα, ή και καθόλου, ορατά σημάδια. Είναι αλήθεια πως πότε πότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι κάποιος κατανόησε κάτι από τις αλλαγές που συμβαίνουν στη συμπεριφορά του. Αν απαγορευτεί σε κάποιον να πράξει κάτι, μπορούμε να συμπεράνουμε πως κατάλαβε την απαγόρευση, εφόσον παρατηρήσουμε ότι ποτέ μετά δε συμπεριφέρθηκε με τον παλιό τρόπο. Δεν μπορούμε βέβαια να είμαστε απολύτως βέβαιοι ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς του είναι αποτέλεσμα κατανόησης της απαγορεύσεως· μπορεί να οφείλεται στο ότι έπαψε να ενδιαφέρεται ή άλλαξε διαφέροντα. Πρέπει λοιπόν να δεχτούμε πως η συμπεριφορά περιλαμβάνει και την αφανή δραστηριότητα, που συχνά την ύπαρξή της την συμπεραίνουμε από άλλες εκδηλώσεις της φανεράς του συμπεριφοράς.

Άπαξ και δεχτούμε ότι η σπουδή της γλωσσικής συμπεριφοράς περιέχει και την περιγραφή και ερμηνεία του αφανούς, η κατάσταση αποβαίνει πολύ πιο περίπλοκη, γιατί θα πρέπει να παραδεχτούμε μια σειρά ενεργειών, κάτι σαν εσωτερικό

μηχανισμό, που λειτουργεί όταν μιλάμε και καταλαβαίνουμε. Πρέπει να παραδεχτούμε κάτι που μπορούμε να το ονομάσουμε νου. Από την άποψη αυτή η μελέτη της γλώσσας μπορεί τότε να θεωρηθεί ως σπουδή των ειδικών ικανοτήτων, λειτουργιών και καταστάσεων του νου, του οποίου οι εξωτερικές εκδηλώσεις συνίστουν τη φανερή συμπεριφορά· αυτό πρέπει να «ξέρουμε» για να λειτουργήσουμε γλωσσολογικά. Όπως είπε ο N. Chomsky (ό.π., σελ. 24), ο γλωσσολόγος που υιοθετεί αυτή την προσέγγιση, προσπαθεί να «διαπιστώσει κάποιες γενικές ικανότητες της ανθρώπινης νοήσεως. Η γλωσσολογία είναι απλώς το υπέδαφος της ψυχολογίας, το οποίο ασχολείται με αυτές τις πλευρές του νου».

Αλλά όταν γεννιόμαστε, δε μιλούμε και δεν καταλαβαίνουμε τη γλώσσα. Θα πρέπει να την κατακτήσουμε, γι' αυτό και αυτή η προσέγγιση στη γλώσσα δεν έχει σχέση μόνο με το τι συμβαίνει όταν μιλούμε και καταλαβαίνουμε (με ό,τι δηλ. έχει ονομαστεί «γλωσσική πλήρωση»), αλλά και με το πώς αποκτούμε την ικανότητα γι' αυτές τις δύο ενέργειες. Η γλωσσική συμπεριφορά είναι προφανώς τόσο πολύπλοκη δεξιάτητα, που φαίνεται σχεδόν απίστευτο να μπορεί ένα παιδί να την αποκτήσει σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό το γεγονός έκαμε τους πολλούς να υποστηρίζουν ότι οπωσδήποτε η διάθεση να μάθουμε να μιλάμε είναι έμφυτη, και πως το γεγονός ότι μόνο τα ανθρώπινα όντα έχουν γλώσσα πρέπει να σημαίνει ότι το ανθρώπινο είδος έχει κάτι το ξεχωριστό που το προδιαθέτει να μάθει να μιλά. Μερικοί γλωσσολόγοι και ψυχολόγοι φτάνουν να υποστηρίζουν ότι το μωρό γεννιέται με μια ειδική —κληρονομούμενη ικανότητα να αποκτήσει γλώσσα. Άλλοι, πιο προσεκτικοί στις απόψεις τους, υποστηρίζουν απλώς ότι η ικανότητα και οι προδιαθέσεις για τη χρήση της γλώσσας είναι μια λειτουργία των γενικών γνωστικών ικανοτήτων του ανθρώπινου όντος, η οποία το καθιστά ικανό να μαθαίνει.

Αυτή η προσέγγιση στη γλώσσα, που τη θεωρεί φαινόμενο ατομικό, ασχολείται κυρίως με το να εξηγήσει πώς μαθαίνουμε τη γλώσσα, και με το πώς σχετίζεται αυτή με τα γενικά γνωστικά συστήματα του ανθρώπου, και με τους ψυχικούς μηχανισμούς που υπόκεινται στην κατανόηση και αναπαραγωγή του προφορικού λόγου (εκμέρους του ατόμου)· πολύ λιγότερο ασχολείται με το ποιο σκοπό έχει η γλώσσα, δηλ. με τη λειτουργία της ως μέσου επικοινωνίας, αφού κάτι τέτοιο αναγκαστικά προϋποθέτει περισσότερα από ένα άτομα.

Η γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο.

Οι άνθρωποι μονολογούν, κάποτε μάλιστα φωναχτά, και μια θεωρήση της γλώσσας πρέπει να λάβει και αυτό υπόψη. Συχνά λέμε ότι κάποιος «σκέφτεται με γαλδφωνα». Σαφώς υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη σκέψη και τη γλώσσα. Δύσκολο είναι να τη διερευνήσουμε, όπως έδειξε ο P. Adams («Language in Thinking», Penguin, 1972). Στη διδασκαλία μιας γλώσσας όμως το κέντρο αποτελεί η χρήση της γλώσσας ως πράξεως επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων· δηλαδή η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας. Δε θα υπήρχε λόγος να μάθει κάποιος ό,τι κατά γενική ομολογία αποτελεί περίπλοκο είδος συμπεριφοράς, αν δεν ήταν αυτό χρήσιμο και στο άτομο και στην κοινωνία στην οποία ανήκει το άτομο. Βέβαια η γλώσσα δεν αποτελεί τη μόνη μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς που εξυπηρετεί την επικοινωνία. Ίσως όλες οι φανερές εκδηλώσεις του ανθρώπου διευ-

κολύνουν την επικοινωνία, με την έννοια ότι αντλούμε συμπεράσματα για κάποιον από οτιδήποτε πράττει, από τα ρούχα που φορά, τον τρόπο που βαδίζει ή χτενίζεται. Αλλά όλα αυτά αποτελούν τυχαίες πλευρές της «μη γλωσσικής» (non-linguistic) συμπεριφοράς του, και όχι την κύρια ή μοναδική λειτουργία της. Εξάλλου η γλώσσα δεν είναι το μόνο είδος συμπεριφοράς που έχει ως κύρια λειτουργία την επικοινωνία. Δείχνουμε, κουνάμε το χέρι, υψώνουμε τα φρύδια μας, «βήχουμε» ή «αποστρέφουμε το βλέμμα». Ούτε και κάθε ήχος που βγάζουμε απ' το λαιμό μας ανήκει στη γλώσσα: οι φωνές και οι κραυγές δεν αποτελούν τμήμα της γλώσσας. Ίσως και οι φράσεις που δεν μπορούν να προβλεφθούν, όπως «γεια χαρά» «τι κάνετε», είναι μορφές συμπεριφοράς που απλώς μοιάζουν με τη γλώσσα. Η γλώσσα ή η γλωσσική συμπεριφορά είναι ειδική μορφή επικοινωνίας. Είναι δουλειά του γλωσσολόγου να διακρίνει τη γλώσσα από τα άλλα είδη επικοινωνίας, άφωνης ή όχι.

Ένας ομιλητής συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται, γιατί το ακροατήριό του είναι αυτό που είναι. Δεν μπορούμε να περιμένουμε να ερμηνεύσουμε τι συμβαίνει σε μιά συνομιλία, αν δε λάβουμε υπόψη μας τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ακροατή, όπως και του ομιλητή. Στο κάτω κάτω και οι δύο «λειτούργουν» γλωσσικά. Προσεγγίζουμε έτσι με ένα δεύτερο τρόπο τη γλώσσα: ως κοινωνικό φαινόμενο. Τη γλώσσα τότε μπορούμε να την περιγράψουμε με πληρότητα, μόνο αν τα ξέρουμε όλα για τους ανθρώπους που έχουν σχέση, την προσωπικότητά τους, την πίστη τους, τη στάση τους, την κοσμοθεωρία τους, τις σχέσεις τους, την κοινωνική τους θέση, τις δραστηριότητές τους, για τι συζητούν, τι προηγήθηκε (από γλωσσική και μη άποψη) τι συνέβη μετά, πού βρίσκονται κι ένα σωρό άλλα πράγματα για τους ίδιους και την κατάσταση.

Αν κάποιοι άνθρωποι θέλουν να παίζουν ένα παιχνίδι, θα πρέπει να συμφωνήσουν στους όρους. Για να υπάρξει επικοινωνία, τα μέρη πρέπει να συμμερίζονται κάποιες συμβάσεις. Οι κραυγές και οι χειρονομίες μου, αυτές που χαρακτηρίζουν την ιδιοσυγκρασία μου, είναι κατά μέγα μέρος ακατανόητες σ' έναν παρατηρητή: όπως κι οι λέξεις μιας ξένης γλώσσας είναι κατά μέγα μέρος ακατανόητες. Μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τους άλλους ανθρώπους, μόνο γιατί μοιράζονται μαζί μας μια σειρά «συμφωνημένων» τρόπων συμπεριφοράς. Η γλώσσα από την άποψη αυτή είναι κτήμα μιας κοινωνικής ομάδας, μια απαραίτητη σειρά κανόνων, που επιτρέπουν στα μέλη της ομάδας να σχετίζονται μεταξύ τους, να αλληλοεπιδρούν, να συνεργάζονται: αποτελεί η γλώσσα κοινωνικό θεσμό. Και τα ζώα έχουν μια σειρά από σημεία επικοινωνίας συμβατικά και, βέβαια, οι άνθρωποι και τα ζώα που συμβιούν, αναπτύσσουν μια κοινή σειρά σημείων επικοινωνίας. Ο σκύλος μου μπορεί να μου πει τότε θέλει να πάει περίπατο, και μπορώ να του πω να ρθει μαζί μου, χωρίς να χρησιμοποιήσω την ανθρώπινη γλώσσα. Εξάλλου ανέκαθεν πιστεύεται ότι υπάρχει βασική διαφορά στο είδος (όχι ακριβώς στο βαθμό της περιπλοκότητας), μεταξύ της ανθρώπινης γλώσσας και των συστημάτων της επικοινωνίας των ζώων. Μόνο πολύ πρόσφατα αμφισβητήθηκε αυτή η παμπάλαια άποψη. Ίσως αποδειχτεί, ως αποτέλεσμα των συνεχών ερευνών των ηθολόγων (= ethologists), ότι η διάκριση δεν είναι τόσο οξεία, όσο ανέκαθεν πιστευόταν (R. C. Gardner and B. T. Gardner, «Theaching sign language to a chimpanzee», Science, αρ. 165, 1969, σσ. 664-72).

Η γλωσσολογική προσέγγιση στη γλώσσα.

Ίσως φανεί παράξενο να χαρακτηρίσουμε την τρίτη προσέγγιση στη γλώσσα «γλωσσολογική», υπονοώντας έτσι ή ότι οι άλλες προσεγγίσεις δεν έχουν σχέση με τη γλώσσα ή ότι ο όρος «γλωσσολογικός» χρησιμοποιείται με πολύ ειδικό τρόπο. Και αλήθεια, αυτή είναι ακριβώς η περίπτωση. Χρησιμοποιείται εδώ ο όρος για την προσέγγιση στη γλώσσα που υιοθέτησε η επιστήμη η ονομαζόμενη «Γλωσσολογία». Αλλά κι εδώ ακόμα υπάρχει πιθανότητα συγχύσεως. Ενώ ο καθηγητής W. S. Allen τιτοφόρησε το εναρκτήριο του μάθημα «Η γλωσσολογική σπουδή των γλωσσών» (στον τόμο του P. D. Stevens, *Five Inaugural Lectures*, OUP 1966) και έτσι υιοθέτησε την ίδια σημασία για τη γλωσσολογία που και εγώ υιοθετώ, συναντάμε και στο βιβλίο του L. Hjelmslev «*Language: An Introduction*», F. J. Whitfield (μτφρ. στα αγγλικά), University of Wisconsin Press, 1963), την έκφραση «γλωσσολογική γλωσσολογία» (*linguistic linguistics*), που υπονοεί ότι η γλωσσολογία μπορεί να περιλαμβάνει όχι μόνο τον ιδιαίτερο τρόπο προσεγγίσεως που πρόκειται τώρα να σχηματισθώ, αλλά και τους άλλους δύο, για τους οποίους μιλήσα ήδη. Έτσι ο Hjelmslev προέβλεπε κιόλας προς ποια κατεύθυνση φαίνεται να κινείται όλο και περισσότερο η γλωσσολογία, δηλαδή να γίνει μια ολόπλευρη μελέτη της γλώσσας. Με αυτή την αντιληψη για τη γλωσσολογία γίνεται τότε τότε λόγος για «μακρο-γλωσσολογία» (= *macro-linguistics*). Με αυτή την έννοια χρησιμοποιώ κι εγώ τους όρους «γλωσσολογία» και «γλωσσολόγος».

Η γλωσσολογική σπουδή της γλώσσας χαρακτηρίστηκε κατά καιρούς ως «η σπουδή της γλώσσας για χάρη της γλώσσας» (F. de Saussure, «*Course in General Linguistics*», μτφρ. αγγλ. W. Baskin, Peter Owen, 1961). Αν παραμερίσουμε την ιδέα πως η μελέτη της γλώσσας μπορεί να εξυπηρετήσει κάποιο χρήσιμο σκοπό, ο ορισμός που αναφέραμε, του Saussure δηλ., διαφοροποιεί τη γλωσσολογική προσέγγιση από τις άλλες προσεγγίσεις που σχηματίσαμε μόλις πριν, γιατί έτσι η γλωσσολογία αποβαίνει ανεξάρτητη επιστήμη, ενώ με τις άλλες δυο προσεγγίσεις η γλωσσολογία υποτάσσεται αντίστοιχα στη γενική ψυχολογία και τη γενική κοινωνιολογία. Το περιγραφικό πλαίσιο και οι μέθοδοι σπουδής της γλώσσας σχετικά με το άτομο πρέπει να εναρμονίζονται με τη σπουδή των άλλων πλευρών της συμπεριφοράς και των γνωστικών ικανοτήτων του ανθρώπου. Παρόμοια, η σπουδή της γλώσσας ως φαινομένου κοινωνικού πρέπει να συμφωνεί με τις θεωρίες για την κοινωνική δομή, κοινωνική συμπεριφορά και ανθρώπινη κουλτούρα. Αλλά η γλωσσολογική σπουδή της γλώσσας χρησιμοποιεί το δικό της μηχανισμό, έχει δικές της μεθόδους και δικούς της τρόπους να αντικρίζει και να εκτελεί τα δεδομένα της. Η γλωσσολογική προσέγγιση είναι αυτή που αντικειμενικοποιεί το περισσότερο τη γλώσσα: ασχολείται με τη γλώσσα ως σύστημα · σκοπεί στο να διαλευκάνει τη δομή της γλώσσας. Ταξινομεί τις γλωσσολογικές οντότητες και θεσμοθετεί τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά την πιο γενική έννοια ασχολείται με τη σχέση νοημάτων και ήχων. Για να ερμηνεύσει αυτή τη σχέση έχει από καλιά καθορίσει ποικίλα «επίπεδα περιγραφής», που ανταποκρίνονται και στα διάφορα είδη οντοτήτων, οι οποίες απασχολούν τη γλωσσολογία, και στα ποικίλα είδη σχέσεων που συναντά ανάμεσα στις οντότητες αυτές. Αυτά τα επίπεδα έχουν τόσο γνωστά ονόματα όπως: σύνταξη και μορφολογία, φωνολογία και φωνητική,

ετυμολογικό (=lexis) και σημασιολογία· ή, απλούστερα, γραμματική, λεξιλόγιο και προφορά.

Η γλωσσολογική προσέγγιση στη γλώσσα είναι πιθανώς η περισσότερο γνωστή, εφόσον είναι αναμφισβήτητα αυτή που έχει τη μακρότερη παράδοση μέσα και έξω από την Ευρώπη. Ίσως γι' αυτό το λόγο είναι και η πιο προχωρημένη και σύνθετη θεωρητικά. Τα δεδομένα της δεν είναι οι άνθρωποι και η συμπεριφορά τους, αλλά τα κείμενα και οι καταγραφές τους. Δεν ενδιαφέρεται για διακρίσεις μεταξύ ακροατών και ομιλητών, ούτε με το πώς ο άνθρωπος μαθαίνει τη γλώσσα ή με το ποιον ρόλο παίζει η γλώσσα μέσα στην κοινωνία.

Η απόλυτα αποδεκτή αλλά εξεζητημένη «γλωσσολογική» προσέγγιση στη γλώσσα πληρώθηκε ακριβιά. Όπως είπα πριν, αυτός ο τρόπος να βλέπουμε τη γλώσσα είναι αναπόφευκτα αυτός που περισσότερο την αντικειμενικοποιεί. Αλλά στο κάτω κάτω η γλώσσα δεν είναι ένα πράγμα με αντικειμενική υπόσταση. «Αντικειμενικοποιώ» σημαίνει «κάνω αφαιρέσεις». Με τέτοιες αφαιρέσεις η γλωσσολογική σπουδή της γλώσσας έτεινε να ξεχάσει τις σχέσεις της με το άτομο και την κοινωνία. Όσο οι θεωρίες και οι περιγραφές της γλωσσικής δομής γίνονταν πιο περιπλοκή, τόσο λιγότερο δικαιολογούνταν η προτίμηση ενός τρόπου περιγραφής σε βάρος του άλλου. Φτάσαμε στο σημείο που τα μόνα κριτήρια, για να αποφασίσουμε ποιά περιγραφή ή θεωρία υπερέχει, να είναι κοινωνιολογικά ή ψυχολογικά, δηλαδή κατά πόσο η συγκεκριμένη θεωρία ή περιγραφή εναρμονίζεται με την καθεμιά από τις άλλες δύο προσεγγίσεις.

Συμπεράσματα σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία.

Ο σκοπός μας, όταν διδάσκουμε μια γλώσσα, δεν είναι απλώς να ξεπεράσουν οι μαθητές ένα σημαντικό μορφωτικό εμπόδιο, αλλά να μπορέσει ο μαθητευόμενος να μάθει μια τέτοια συμπεριφορά που να του επιτρέπει να συμμετέχει μέχρι ενός βαθμού και για ορισμένους σκοπούς, όχι ατομικούς, σε μια κοινωνία ως μέλος της. Ο βαθμός ως τον οποίο ίσως επιθυμεί να συμμετάσχει ο κάθε συγκεκριμένος μαθητής ποικίλλει. Ίσως επιζητεί να διαβάσει μόνο τεχνικά βιβλία ή να διδάξει το ευαγγέλιο σε μια ξένη χώρα. Αυτοί οι ποικίλοι βαθμοί συμμετοχής απαιτούν διαφορετικά επίπεδα εξασκήσεως στη χρήση της γλώσσας. Συνεπάγονται επίσης μια κάποια διαίρεση της γλωσσικής συμπεριφοράς σε ποικίλα είδη εξασκήσεως: εξάσκηση για γραφή ή ομιλία ή γραφή καθ' υπαγόρευση ή μεγαλόφωνη ανάγνωση κ.ο.κ. Αποτελεί πρόβλημα πόσο ακριβώς διαφέρουν αυτά τα είδη της γλωσσικής λειτουργίας μεταξύ τους ως προς τους μηχανισμούς που προϋποθέτουν. Το σαφές είναι ότι η διδασκαλία των γλωσσών ανέκαθεν εσήμανε και σημαίνει: να αναπτύξει ο δάσκαλος στο μαθητή μια σειρά απο δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας· και συχνά και τα ωρολόγια προγράμματα και τα αναλυτικά εκφράζουν με όρους τις διδασκόμενες δεξιότητες. «Σήμερα έχουμε μάθημα αναγνώσεως». «Αύριο θα έχουμε συζήτηση στην τάξη.» Αν σε οποιαδήποτε συζήτηση για τη διδασκαλία της γλώσσας μιλάμε για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως π.χ. να μπορεί να μιλά και να καταλαβαίνει ο μαθητής τι λένε, υιοθετούμε την ψυχολογική άποψη για τη γλώσσα. Τη θεωρούμε ως θέμα ατομικής συμπεριφοράς. Το αν θεωρούμε τη συμπεριφορά ως σειρά συνθηκών ή πιθανόν αντιδράσεων, ως σύνολο γνώσεων ή ως σειρά κανόνων εξαρτάται από την ειδικότερη ψυχολογική άποψη που δεχόμαστε για τη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου και το πώς αυτή απο-

κτάται. Αυτή, π.χ., προσδιορίζει τη στάση μας απέναντι στη λειτουργία της εξασκήσεως και το πώς επιτυγχάνεται, την παροχή γραμματικών εξηγήσεων, την αξία της επαναλήψεως και της αποστηθίσεως, τη χρησιμότητα της υπαγορεύσεως και τη σημασία του να ακούει κανείς σωστά. Όποια απόφαση κι αν πάρουμε στο πεδίο των μεθόδων, εξυπακούει το ότι υιοθετήσαμε κάποια άποψη για τη γλώσσα ως φαινόμενο της ατομικής ψυχολογίας. Αυτό που χαρακτήριζε τη λεγόμενη «παραδοσιακή» γλωσσική διδασκαλία δεν ήταν τόσο ότι της έλειπε η γνώση του ότι η γλώσσα έχει και ψυχολογική διάσταση, όσο το ότι περιόριζε την έκταση (=range) της συμπεριφοράς ή της εξασκήσεως στην οποία αποσκοπούσε. Αλλά αυτό δεν είναι λόγος για να την επικρίνουμε. Οι δεξιότητες που προσπαθούσε να αναπτύξει ήταν, στο κάτω κάτω, αυτές πιθανώς που η κοινωνία θεωρούσε τότε αποδοτικές. Κατά ένα μέρος αυτό το γεγονός καθόριζε και τις μεθόδους. Η δικαιολογία που μπορεί κανείς να πει σήμερα για την «παραδοσιακή» γλωσσική διδασκαλία είναι πως οι μέθοδοί της δεν είναι πια επαρκείς απέναντι σε μια νέα σειρά απαιτήσεων και προσδοκιών.

Εξάλλου, όταν μιλάμε για συμπεριφορά αποδεκτή ή όχι, για γλώσσα επαρκή ή όχι, αντιμετωπίζουμε τη γλώσσα ως κοινωνικό θεσμό, ως σώμα κοινωνικά καθορισμένων ή πολιτιστικά προσδιορισμένων τρόπων συμπεριφοράς. Λανθασμένο ή ανεπαρκές είναι απλώς ό,τι δε συμφωνεί με τους κανόνες που δέχεται μια συγκεκριμένη ομάδα. Στη γλωσσική διδασκαλία προετοιμάζουμε το μαθητή να συμμετάσχει σε μια άλλη κοινωνική ομάδα, σε μια γλωσσική κοινότητα διαφορετική από τη δική του, να παίξει ένα ρόλο σ' αυτή την κοινότητα. Γλώσσα μη αποδεκτή ή ανεπαρκής τον εμποδίζει να επενεργεί ή να επικοινωνεί ικανοποιητικά με τα άλλα μέλη αυτής της κοινότητας: πιθανόν να μην πετύχει τους στόχους του, να μην επικοινωνήσει σωστά ή να παρεξηγηθεί, να προσβάλει κάποιον ή να γελοιοποιηθεί.

Οι μαθητές δεν έχουν όλοι τους ίδιους κοινωνικούς στόχους, όταν μαθαίνουν γλώσσες. Η έκταση των ρόλων που θέλουν να παίξουν ποικίλλει. Λίγοι θα θέλουν να γράφουν ποίηση στη νέα γλώσσα, μερικοί θα θέλουν να παντρευτούν ένα πρόσωπο που μιλά αυτή τη γλώσσα· πολλοί θα νιώθουν ικανοποιημένοι να τη μιλούν σαν «ξένοι». Κατά τη σχεδίαση των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να ξέρουμε σε ποιους κοινωνικούς ρόλους αποσκοπεί, ποιες προσωπικές του επιδιώξεις θέλει να ικανοποιήσει ο μαθητής. Με άλλους λόγους, θα χρειαστεί να αποφασίσουμε τι «είδους» γλώσσα θα του διδάξουμε. Από γλωσσική άποψη η έννοια «μιας γλώσσας» ή «μιας διαλέκτου» είναι κοινωνιολογική και όχι «γλωσσολογική». Διδάσκουμε μια γλώσσα, όχι απλώς γλώσσα.

Ίσως η πιο πειστική κριτική της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, που επέμενε τόσο στο τι είναι ορθό, με τους κανόνες της γραμματικής και με τις περιορισμένες τις προοπτικές, είναι ότι δεν είχε αυτή την κοινωνιολογική διάσταση. Η παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία δεχόταν ότι μια γλώσσα ήταν —βασικά— «γλωσσολογική» σύλληψη. Φαίνεται πως πολύ λίγο σκέφτονταν την έννοια της καταλληλότητας, τον τρόπο που μια γλωσσική συμπεριφορά αντικατοπτρίζει τις ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις. Μια από τις μεγάλες αρετές της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας είναι πως υιοθετεί μια πιο κοινωνιολογική προσέγγιση στη γλώσσα και πως ενδιαφέρεται για τα προβλήματα της επικοινωνίας ως λειτουργίας, μέσα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό διαπιστώνουμε, όταν η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία επιμένει να παρουσιάζει τη γλώσσα σε διάφορες

περιστάσεις, περισσότερο με μορφή διαλογική και όχι τόσο με απομονωμένες υποδειγματικές φράσεις· όταν χρησιμοποιεί το οπτικο-ακουστικό υλικό και όταν τονίζει τα «φυσικά» γλωσσικά παραδείγματα. Τέλος πια στον «κονδυλοφόρο της θείας μου» ή στον «ταχυδρομικό αμαξά των χτυπημένο από τον κεραυνό».

Η σημασία της «γλωσσολογικής» γλωσσικής προσεγγίσεως στη γλώσσα χρειάζεται εδώ προφανώς να συζητηθεί εκτεταμένα. Η διαίρεση της διδακτέας ύλης σε προφορά, λεξιλόγιο και γραμματική προέρχεται από τα «γλωσσολογικά» επίπεδα της γλωσσικής περιγραφής. Αλλά και τώρα ακόμα συναντάμε μια σύγχυση ανάμεσα σε αυτή την προσέγγιση και στην ψυχολογική, όταν ακούμε τις ατέλειωτες συζητήσεις γύρω από τη «διδασκαλία της γραμματικής». Το κακό είναι πως ο όρος «γραμματική», όπως και ο ίδιος ο όρος «γλώσσα», έχει διπλή σημασία, όπως έδειξαν οι R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech και J. Svartvik («A Grammar of Contemporary English, Longman, 1972, σσ. 8-12»). Χρησιμοποιείται με σημασία ψυχολογική και γλωσσολογική. Πότε πότε οι δάσκαλοι, προσπαθώντας να ξεπεράσουν αυτή την αμφισημία λένε ότι οφείλουμε να διδάξουμε τη γλώσσα στον κόσμο, όχι να τον διδάξουμε τι είναι γλώσσα. Εννοούν ότι προσπαθούμε να τους κάνουμε λειτουργούς της γλώσσας και όχι γλωσσολόγους, να μπορούν να «μιλήσουν τη γλώσσα» παρά να «μιλούν για τη γλώσσα». Είναι βέβαια απολύτως αληθινό πως οι γλωσσολόγοι μπορούν συχνά να μιλούν με τις ώρες για μια γλώσσα που δεν είναι σε θέση να μιλήσουν. Μιά από τις κριτικές που διατυπώθηκαν κατά την παραδοσιακών μεθόδων ήταν πως πετύχαιναν περισσότερο το δεύτερο παρά το πρώτο. Η «διδασκαλία της γραμματικής» επομένως μπορεί να δικαιωθεί ψυχολογικά: επιτρέπει στο μαθητή να μάθει εκφράσεις που ο γλωσσολόγος θα τις ονόμαζε «γραμματικά» και γλωσσολογικά σωστές: διδάσκει στο μαθητή τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας. Αν το δεύτερο σου χρησιμεύει να μάθεις το πρώτο, είναι αλήθεια κάτι που αμφισβητείται στην ψυχολογία της γλωσσικής διδασκαλίας. Η απάντηση επομένως στο ερώτημα «πρέπει να διδάξουμε γραμματική;» είναι: «από ψυχολογική άποψη, ναι»· «από γλωσσολογική άποψη, ίσως». Παρόμοιες αμφιβολίες δε φαίνεται να συνοδεύουν τη διδασκαλία της προφοράς. Μολονότι ο γλωσσολόγος και ο δάσκαλος μπορούν να πούν πολλά για την προφορά μιας γλώσσας, δε φαίνεται η διδασκαλία της προφοράς να προκάλεσε παρόμοιες συζητήσεις. Η διδασκαλία της προφοράς αφορά γενικά την ψυχολογική πλευρά: να μάθει ο μαθητής να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο. Ούτε και η «διδασκαλία του λεξιλογίου» φαίνεται ν' αμφισβητείται. Η αιτία του γεγονότος αυτού είναι ενδιαφέρουσα. Αντίθετα προς τα θέματα της γραμματικής και της προφοράς, συζητούμε πολύ στην καθημερινή μας ζωή για το λεξιλόγιο. Όταν διευκρινίζουμε οποιονδήποτε ορισμό, «μιλάμε για το λεξιλόγιο». Είναι σχεδόν τό μόνο είδος «συζητήσεως», που μπορεί να κάνει ο κοινός δάσκαλος. Ο γλωσσολόγος μπορεί να τα καταφέρει λίγο (αλλά όχι πολύ) καλύτερα. Η «συζήτηση για το λεξιλόγιο» είναι ένας αποδεκτός τρόπος να «διδάξουμε το λεξιλόγιο» και δεν προκάλεσε ποτέ τις αντιρρήσεις που προκάλεσε η «γλωσσολογική» «διδασκαλία της γραμματικής». Υπάρχουν βέβαια πρόσθετοι τρόποι να διδάξουμε το λεξιλόγιο, π.χ. με τη μέθοδο των παραδειγμάτων, που βρίσκει τη δικαίωσή της περισσότερο στην ψυχολογία παρά στη γλωσσολογία.

Η σημασία της γλωσσολογικής προσεγγίσεως στη γλώσσα κατά τη γλωσσική διδασκαλία οφείλεται στο ότι μας δίνει πολύ πιο λεπτομερείς και ολόπλευρες περιγραφές της γλώσσας. Αρκεί να φανταστεί κάποιος, πως θα του φαινόταν να ή-

ταν υποχρεωμένος να ετοιμάσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία μιας γλωσσικής ενότητας χρησιμοποιώντας όρους ψυχολογικούς, δηλ. όρους οι οποίοι να μιλούν για διδακτέες δεξιότητες και διδακτέους τύπους για τη χρήση του ρήματος, για να καταλάβει πως γι' αυτό ακριβώς πρόκειται. Μόνο τότε τότε συναντάμε παρόμοιους σχεδιασμούς, που με δυσκολία θα μπορούσαν να ονομαστούν «αναλυτικά προγράμματα» μοιάζουν κατά τη φύση τους με τους γενικούς σκοπούς, π.χ. «στο τέλος του μαθήματος ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να γράφει χωρίς πολλά γραμματικά λάθη, να συζητεί άνετα με όποιον μιλά τη γλώσσα αυτή ως μητρική και να είναι σε θέση να διαβάσει άνετα και ελεύθερα μη τεχνικά βιβλία». Η προσπάθεια να περιγράψουμε ένα τέτοιο πρόγραμμα με όρους κοινωνιολογικούς ίσως φαινόταν ευκολότερη. «Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να βρει το δρόμο του ως τουρίστας σε μια ξένη χώρα, να αγοράσει εισιτήρια, να κλείσει δωμάτια σε ένα ξενοδοχείο, να ρωτήσει για τη διεύθυνση, κλπ., στη γλώσσα που μαθαίνει » Η δυσκολία και στις δύο αυτές περιπτώσεις συνίσταται στο ότι, όσο μακρύτερο και να είναι ο κατάλογος των στόχων, αυτοί θα παραμένουν ασαφείς, γενικοί και ασυστηματοποίητοι.

Το γεγονός είναι πως, αν θέλουμε να καθορίσουμε ειδικά ένα πραγματικά λεπτομερές σχέδιο πρακτικής της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να το εκφράσουμε με «γλωσσολογικούς» γλωσσικούς όρους — με καταλόγους γραμματικών δομών και λεξιλογίου και με καταλόγους ήχων και άλλων χαρακτηριστικών της προφοράς, που θα πρέπει να «εξουσιάζει» ο μαθητής. Η γλωσσολογική προσέγγιση έχει την υποχρέωση να καθορίσει: πώς θα περιγράψουμε αυτό που θα διδάξουμε. Αυτό δεν είναι το ίδιο σαν να λέγαμε ότι η προσέγγιση αυτή καθορίζει : τι θα διδάξουμε. Δε συμβάλλει καθόλου στον λεπτομερειακό καθορισμό του : πώς διδάσκουμε.

(Από το βιβλίο του S. Pit Corder, *Introducing applied linguistics*, Penguin education, 1973, σελ. 19-31.)

μετ. ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

I. N. Μπασλή

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Η κοινωνιογλωσσολογία (sociolinguistics) είναι ένας κλάδος της γλωσσολογίας που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Είναι ένας πολύ νέος επιστημονικός κλάδος, αφού μόλις την τελευταία 20ετία αναπτύχθηκε. Η ανάγκη βέβαια να ερευνηθεί η κοινωνική σημασία της γλώσσας άρχισε να παρουσιάζεται κιόλας από το τέλος του Α' παγκόσμιου πολέμου. Γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, ανθρωπολόγοι, όπως οι Sapir, Luria, Vygotsky Malinowski, Bloomfield, Firth, McDavid κι άλλοι,¹ άρχισαν στις μελέτες τους να κάνουν σημαντικές παρατηρήσεις σχετικές με την επίδραση που είναι δυνατόν να ασκεί η κοινωνία πάνω στη γλώσσα, και το αντίστροφο. Οι παρατηρήσεις όμως αυτές δεν ήταν συστηματικές. Καμία από τις μελέτες των ερευνητών αυτών δεν ασχολείται αποκλειστικά με τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο. Ο πρώτος που είδε την αναγκαιότητα μιας επιστήμης που θα ερευνά τη σχέση κοινωνίας και γλώσσας είναι ο Αμερικανός Haver C. Currie. Σε μια εργασία του το 1952, έχοντας ως σκοπό να δώσει μια ώθηση στις μελέτες που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στη γλωσσική συμπεριφορά και την κοινωνική θέση, έγραφε. « Οι κοινωνικές λειτουργίες και σημασίες των γλωσσικών παραγόντων προσφέρουν ένα πρόσφορο πεδίο για έρευνα... Αυτό το πεδίο της έρευνας ονομάζεται εδώ κοινωνική γλωσσολογία (Sociolinguistics)»². Έτσι γεννήθηκε ένας νέος επιστημονικός κλάδος. Δέκα χρόνια αργότερα ο όρος sociolinguistika και social' naja lingvistika άρχισε να χρησιμοποιείται και στη Σοβιετική Ένωση.

Το 1964 έγινε στο Los Angeles των ΗΠΑ το πρώτο συνέδριο που συζήτησε θέματα κοινωνικής γλωσσολογίας. Στο συνέδριο καθορίστηκαν τα πλαίσια της έρευνας για τη νέα επιστήμη. Δυο χρόνια αργότερα (1966) ο W. Bright³ εκδίδοντας τα πρακτικά του συνεδρίου καθορίζει επτά περιοχές τις οποίες μπορούν να ερευνήσουν οι κοινωνιογλωσσολόγοι: 1) την Κοινωνική ταυτότητα του ομιλητή, 2) την Κοινωνική ταυτότητα του ακροατή, 3) το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα τα γλωσσικά συμβάντα, 4) τη συγχρονική και διαχρονική ανάλυση των κοινωνικών διαλέκτων, 5) τις διαφορετικές κοινωνικές εκτιμήσεις από ομιλητές διαφόρων μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς, 6) το βαθμό της γλωσσικής διαφοροποίησης και 7) τις πρακτικές εφαρμογές της κοινωνιογλωσσικής έρευνας.

Μολονότι οι επιστημονικές περιοχές που προσδιόρισε το συνέδριο του Los Angeles χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα και μια ποικιλία ενδιαφερόντων, το 1964 θεωρείται γενικά σταθμός στην ανάπτυξη της κοινωνικής γλωσσολογίας. Στα χρόνια που ακολούθησαν η νέα επιστήμη γνώρισε εξαιρετική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία.

Ποιά όμως είναι τα θέματα που μελετούν οι κοινωνιογλωσσολόγοι και ποιές μεθόδους χρησιμοποιούν στις έρευνές τους;

Είναι γνωστό ότι καμιά γλώσσα δεν είναι απόλυτα ομοιογενής. Δε χρησιμοποιείται δηλ. με τον ίδιο τρόπο απ' όλους τους ομιλητές της. Μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα υπάρχουν ομάδες ομιλητών, των οποίων η γλώσσα παρουσιάζει φωνητικές, γραμματικές και συντακτικές διαφορές σε τέτοιο βαθμό, ώστε, να μπορούμε να πούμε ότι οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα. Τα γλωσσικά ιδιώματα χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες.

α) στα γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα.

β) στα κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα.

Η ανάπτυξη των γεωγραφικών γλωσσικών ιδιωμάτων οφείλεται στα γεωγραφικά εμπόδια (βουνά, ποτάμια κτ.ο) και στη γεωγραφική απόσταση. Όσο μεγαλύτερη είναι η γεωγραφική απόσταση μεταξύ δύο γλωσσικών ιδιωμάτων, τόσο μεγαλύτερη είναι και η γλωσσική τους ανομοιότητα.

Τα κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα οφείλουν την ανάπτυξη τους στα κοινωνικά εμπόδια (κοινωνική τάξη, ηλικία, φύλο, θρησκεία κ.ά) καθώς και στην κοινωνική απόσταση. Όπως οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις έχουν ως αποτέλεσμα τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις, έτσι και αντίστροφα οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις αντανακλούν και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις μιας κοινωνίας. Όσο εντονότερες είναι αυτές οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις σε μια κοινωνία, τόσο μεγαλύτερη είναι και η γλωσσική διαφοροποίηση της κοινωνίας αυτής.

Δουλειά του κοινωνιογλωσσολόγου είναι να ερευνήσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Για να αποκτήσει όμως κανείς μιά ορθή εικόνα της σχέσης αυτής, πρέπει να είναι ικανός να μετρήσει τόσο τα γλωσσικά όσο και τα κοινωνικά φαινόμενα με τέτοιο τρόπο, που να μπορεί να βρει την ακριβή τους συνάφεια. Όσον αφορά την κοινωνική τάξη, αυτό μπορεί να γίνει με το να προσδιοριστεί σ' ένα άτομο ένας δείκτης με βάση τα επαγγελματικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά και άλλα χαρακτηριστικά, και :από-πιν να ενταχθεί σε μια ομάδα ατόμων με όμοιους δείκτες.

Η μέτρηση της γλώσσας είναι πιο δύσκολη. Η λύση όμως που επινοήθηκε από τον W. Labov στην πολύ σημαντική του έρευνα της γλωσσικής διαστρωμάτωσης της Νέας Υόρκης, έρευνας που τ' αποτελέσματά της δημοσιεύτηκαν το 1966 στη μελέτη *The Social Stratification of English in New York*, έδωσε μια ουσιαστική λύση στο πρόβλημα. Στην έρευνά του αυτή ο Labov χρησιμοποιώντας μαγνητόφωνο πήρε συνεντεύξεις σχεδιασμένες με προσοχή από 340 άτομα, που αντιπροσώπευαν όλα τα κοινωνικά στρώματα της Ν. Υόρκης. Ύστερα ανέλυσε γραμματικά και φωνητικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών δειγμάτων, σε σχέση πάντοτε με την κοινωνική τάξη. Έτσι μπόρεσε να δώσει έναν ακριβή πίνακα της κοινωνιογλωσσικής διαστρωμάτωσης της Ν. Υόρκης.

Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η μέθοδος που χρησιμοποίησε ο Labov και βελτιώθηκε από τους Cedergren και Sankoff¹, δίνουμε το παρακάτω παράδειγμα.

Σε δύο μελέτες που έγιναν στο Detroit των ΗΠΑ και στο Norwich της Αγγλίας ερευνήθηκε το ίδιο γραμματικό χαρακτηριστικό⁵, η κατάληξη -s, που υπάρχει στο γ' ενικό πρόσωπο του ενεστώτα στην πρότυπη (Standard) αγγλική γλώσσα: π.χ. I act, you act, he act-s κλπ. Στην περιοχή του Norwich και του Detroit αυτό το -s δεν εμφανίζεται πολλές φορές στον προφορικό λόγο μερικῶν ατό-

μων. Επειδή τα standard αγγλικά, όπου εμφανίζεται το *-s*, συνδέονται με τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι είναι δυνατό να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και στη χρήση του *-s*. Η έρευνα που έγινε στις δύο περιοχές επιβεβαίωσε την υπόθεση, όπως δείχνει και ο πίνακας.

	Norwich	Detroit	* AMT= Ανώτερη μεσοαστική τάξη
MMT	0%AMT	1%	MMT= Μέση μεσοαστική τάξη
KMT	2%KMT	10%	KMT= Κατώτερη μεσοαστική τάξη
AET	70%AET	57%	AET= Ανώτερη εργατική τάξη
MET	87%KET	71%	MET= Μέση εργατική τάξη
KET	97%*		KET= Κατώτερη εργατική τάξη

Το αποτέλεσμα των δυο ερευνών δείχνει καθαρά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική διαστρωμάτωση των δυο πόλεων και το συγκεκριμένο γλωσσικό χαρακτηριστικό. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι η εργατική τάξη του Detroit και του Norwich δε χρησιμοποιεί στο γ' ενικό του ενεστώτα το *-s*. Όλες οι κοινωνικές τάξεις στις δυο περιοχές χρησιμοποιούν το *-s*, αλλά αναλογικά στην καθημερινή ομιλία η εργατική τάξη χρησιμοποιεί πολύ λίγο το *-s* στο γ' ενικό του ενεστώτα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πραγματικότητα και στις δύο περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με δυο διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα, ένα που έχει το *-s* κι ένα που δεν το έχει, τα οποία οι διάφορες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν σε διαφορετική αναλογία.

Ακολουθώντας τη μέθοδο που με απλουστευτικό μάλλον τρόπο περιγράφηκε πιο πάνω, οι επιστήμονες ερεύνησαν και περιέγραψαν τη γλωσσική διαστρωμάτωση των κοινωνιών που μελετούσαν (κοινωνικά, γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα), προσπάθησαν έπειτα να δείξουν την κοινωνική καταξίωση κάθε ιδιώματος, και να δουν πώς αυτά μεταβάλλονται ανάλογα με την κοινωνική καταξίωση του κάθε ιδιώματος.

Ο καθηγητής της κοινωνιολογίας στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου B. Bernstein⁶ είδε από μια διαφορετική άποψη το πρόβλημα της σχέσης γλώσσας και κοινωνικής τάξης. Ισχυρίζεται ότι υπάρχει μια θεμελιακή ποιοτική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα της εργατικής και μεσοαστικής τάξης. Κι αυτό δεν είναι κάτι που έχει σχέση με μια διαφορετική γραμματική, διάλεκτο ή slang, αλλά μάλλον με μια διαφορετική χρήση του γραμματικού συστήματος και λεξιλογίου. Αυτή η διαφορά προέρχεται από τη διαφορετική σχέση της γλώσσας με την κοινωνική δομή. Οι δυο τάξεις μπορεί να λεχθεί ότι χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, που ο Bernstein ονομάζει *Καλλιεργημένο Κώδικα* (Elaborated Code) και *Περιορισμένο Κώδικα* (Restricted Code). Οι δυο αυτοί κώδικες δημιουργούνται, επειδή υπάρχουν δυο διαφορετικά είδη κοινωνικοποίησης, που βρίσκουν την έκφρασή τους σε δυο διαφορετικά είδη «γλωσσών». Ισχυρίζεται ακόμη ότι τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης χρησιμοποιούν και τους δυο αυτούς κώδικες, ενώ μερικά από τα παιδιά της εργατικής τάξης —αλλά οπωσδήποτε όχι όλα— χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο κώδικα.

«Ένας ομιλητής χρησιμοποιεί καλλιεργημένο κώδικα, όταν μπορεί να κάνει μια εντατική χρήση των δομικών δυνατοτήτων του γλωσσικού υλικού, εκφράζοντας τον εαυτό του με τέτοιο τρόπο, ώστε η γλωσσική του συμπεριφορά να βεβαιώνει καθαρά ότι ανήκει στη μεσοαστική τάξη.

Ένας ομιλητής χρησιμοποιεί περιορισμένο κώδικα, όταν κάνει χρήση ενός μέρους μόνο των δομικών γλωσσικών δυνατοτήτων και δεν μπορεί να εκφράσει σωστά σειρές από σύνθετες σκέψεις ή λογικές σχέσεις. Συχνά πρέπει να καταφύγει σε μη γλωσσικά σήματα, για να μεταβιβάσει το μήνυμα που έχει στο νου του.⁷

Όσοι χρησιμοποιούν τον καλλιεργημένο κώδικα σκέφτονται με πιο αφηρημένο τρόπο, ενώ όσοι χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα σκέφτονται μ' ένα μάλλον πιο συγκεκριμένο τρόπο. Και οι δυο κώδικες είναι δυνατό να διακριθούν ανάλογα με το κριτήριο με το οποίο μπορούμε να τους προβλέψουμε. Τον περιορισμένο πχ. κώδικα είναι δυνατό να τον προβλέψουμε σε μεγάλο βαθμό, σε ό,τι αφορά τις λεξιλογικές και συντακτικές επιλογές, επειδή αντλεί από περιορισμένες γλωσσικές πηγές.

Οι αντιλήψεις του Bernstein σχετικά α) με την ύπαρξη καλλιεργημένου και περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, και β) με το ότι ένα μέρος της εργατικής τάξης αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τον πρώτο, οδήγησαν πολλούς επιστήμονες στη σκέψη ότι η αποτυχία πολλών παιδιών εργατικής προέλευσης στο σχολείο οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά δε γνωρίζουν τη χρήση του καλλιεργημένου κώδικα, που χρησιμοποιείται υποχρεωτικά στο σχολείο. Και όπως είναι επόμενο μια γλωσσική αποτυχία στο σχολείο οδηγεί στην καθολική αποτυχία. Έτσι στις δυο τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε κυρίως στις ΗΠΑ η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας (Deficit Hypothesis) των παιδιών της εργατικής τάξης, που θεωρεί σαν κύρια αιτία της γλωσσικής ανεπάρκειας των παιδιών της Ε.Τ. το γλωσσικά στερημένο περιβάλλον. Για να διορθωθεί το κακό προτάθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή αντισταθμιστικά προγράμματα (compensatory programmes) που όμως δε φαίνεται να έδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.⁸

Τις αντιλήψεις του Bernstein και των οπαδών της θεωρίας της γλωσσικής ανεπάρκειας καταπολέμησε ο W. Labov αναπτύσσοντας τη θεωρία της μεταβλητότητας. (Variability Concept). Υποστηρίζει δηλ. ο Labov ότι δεν υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα γλωσσικά ιδιώματα. Κάθε γλωσσικό ιδίωμα έχει τους δικούς του κανόνες, πάνω στους οποίους στηρίζεται, προκειμένου να εκφράσει αφηρημένες έννοιες. Ο παράγοντας που περισσότερο απ' όλους προσδιορίζει τη γλωσσική συμπεριφορά ενός ατόμου είναι το κοινωνικό περιβάλλον. Κάθε κοινωνική ομάδα είναι πιθανό να αντιδρά διαφορετικά σε καταστάσεις που φαινομενικά είναι όμοιες. Άλλη η σημασία που δίνουν τα παιδιά της μεσοαστικής κι άλλη της εργατικής τάξης στις συνεντεύξεις, ερωτήσεις, ασκήσεις και εξετάσεις. Οι εξετάσεις δε μετρούν ούτε τη γλωσσική ούτε τη νοητική ικανότητα των ομιλητών. Στο σχολείο εξετάζεται η ικανότητα των παιδιών στη χρήση της σχολικής γλώσσας κι όχι η γλωσσική τους ικανότητα. Εξετάζοντας ο Labov τη γλώσσα των Νέγρων της Ν. Υόρκης με έμφαση υποστηρίζει ότι «τα παιδιά των Νέγρων στα ghettos λαμβάνουν σημαντικά γλωσσικά ερεθίσματα, ακούν πιο πολλές καλοσηματισμένες προτάσεις από τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης και συμμετέχουν απόλυτα σε μια υψηλή προφορική κουλτούρα. Έχουν το ίδιο βασικό λεξιλόγιο, κατέχουν την ίδια ικανότητα να μαθαίνουν έννοιες και χρησιμοποιούν την ίδια λογική με όλους όσους μαθαίνουν να μιλούν και να κατανοούν Αγγλικά».⁹

Και δυο λόγια για τους μαρξιστές κοινωνιογλωσσολόγους. Οι μαρξιστές ασκούν οξεία κριτική στη θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας, επειδή πιστεύουν ότι μ' αυτή γίνεται προσπάθεια αφομοίωσης της εργατικής τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να σταθεροποιείται το σύστημα. Αίγιες όμως είναι οι έρευνες προς την κατεύ-

θουση της ανάπτυξης μιας κοινωνικής γλωσσολογίας στα πλαίσια μιας μαρξιστικής γλωσσικής θεωρίας.¹⁰

Με τα όσα πιο πάνω γράφτηκαν έγινε προσπάθεια για μια πάρα πολύ συνοπτική παρουσίαση της κορείας που ακολούθησε η επιστήμη της κοινωνιογλωσσολογίας (Sociolinguistics), τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν όσον αφορά τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ερευνητές στη μελέτη της σχέσης αυτής

Στον τόπο μας ακόμη δεν έχει αρχίσει μια συστηματική έρευνα των κοινωνικών γλωσσικών ιδιωμάτων και ιδιαίτερα των προβλημάτων που η ύπαρξή τους δημιουργεί τα σχολεία.¹¹ Νομίζω ότι είναι καιρός ν' αρχίσει.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Δες Hymes, D (ed) (1964). *Language in culture and society : a reader in linguistics and anthropology*. New York όπου περιλαμβάνονται οι πρώτες μελέτες σχετικά με την κοινωνική σημασία της γλώσσας που έγιναν από το 1920 κι ύστερα. Επίσης Lenczek, R, L (1971). *Problems in Sociolinguistics in the Soviet Union*. Στου O' Brien, E, J (ed) (1971). *Report of the 22nd annual round table meeting on linguistics and language studies*. Washington, DC. σελ. 269-301.
 2. Currie, H, C. (1952). *A projection of sociolinguistics : the relationship of speech to social status*. *Southern Speech Journal* 18 (1), σελ. 29.
 3. Bright, W (ed). (1966). *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference, 1964*. The Hague. Paris.
 4. Cedergen, H, C και Sankoff, D (1974). *Variable rules : performance as a statistical reflection of competence*. *Language* 50 (2) σελ. 333-355.
 5. Trudgill, P (1974). *Sociolinguistics*. Penguin book, σελ. 44.
 6. Bernstein, B (1973). *Class, codes and control-1. Theoretical studies towards a sociology of language*, Paladin.
- Επίσης, δες στη ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, Τευχ. 5, 1978 τα άρθρα των Caetorio Berrato και Γ. Μπασαή, σελ. 27-31 και 66-72.
7. Dittmar, N (1976). *Sociolinguistics*, Edward Arnold, σελ. 11.
 8. Gahagan, D και Gahagan, G (1970). *Talk reform : explorations in language for infant school children*.
 9. Labov, W (1969). *The logic of non-standard English*. Στου Keddie, N (ed) (1973). *Tinker, Tailor...* Penguin, σελ. 21-22.
 10. Dittmar, N (1976). ό.π. σελ. 160-1.
 11. Δές Yannis Baslis (1981). *A study of linguistic differences*. *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. VIII, 2-3, σελ. 75-80.

Όσοι θα ήθελαν μια πλήρη ενημέρωση για την ανάπτυξη και τα προβλήματα της κοινωνιογλωσσολογίας μπορούν να διαβάσουν τα βιβλία.

α) Dittmar, N. (1976) *Sociolinguistics*.

β) Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge Univ. Press.

*Αντώνη Παπαϊωάννου, δ. φ.
εκπαιδευτικού ψυχολόγου*

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δε χωρεί αμφισβήτηση ότι η γλώσσα είναι συναρτημένη με την παιδεία. Χωρίς τη γλώσσα δε θα ήταν νοητή η έννοια παιδεία αλλά και η γλώσσα, αν αναπτύχθηκε, είναι γιατί δημιουργήθηκε το πλαίσιο παιδείας.

Όταν εκφράζονται παράπονα για την παιδεία του τόπου, το κυριότερο βάρος των επικρίσεων πέφτει πάνω στη γλώσσα, γιατί είναι γεγονός ότι η γλώσσα διαποτίζει τις πτυχές της παιδείας.

Παρ' όλο που η γλώσσα μελετήθηκε και μας είναι γνωστές οι λειτουργίες της, αυτό δε στάθηκε ικανό να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Εκείνο που έγινε σ' ό,τι αφορά τη μελέτη της γλώσσας είναι μια ανατομική μελέτη γλωσσικών νεκρών, στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής της.

Η μελέτη που δεν έγινε για τη γλώσσα αφορά την πτυχή της ζωντανής της λειτουργίας, ενός τομέα που σχετίζεται άμεσα με την παιδεία: Η γλώσσα δεν είναι ύλη που πρέπει να διδαχθεί. Στη γλώσσα αποκαλύπτεται η ψυχολογική πραγματικότητα της παιδικής ανάπτυξης.

Το παιδί ως αναπτυσσόμενος οργανισμός που είναι πρέπει να αντιμετωπίζεται και στο θέμα της γλώσσας ως αναπτυσσόμενος.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες υποβάλλουν αναθεώρηση της στρατηγικής στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και ιδιαίτερα της ανάγνωσης στην ευρύτερή της έννοια.

1. Η θεωρία της μάθησης με βάση το ερέθισμα-ανταπόκριση και η θεωρία της πληροφορίας που βασίζεται στις πιθανότητες που υπάρχουν για μεταβίβαση των μηνυμάτων δεν επαρκούν για να εξηγήσουν τη γλωσσική συμπεριφορά.

2. Οι κοινωνιολογικές επιδράσεις πάνω στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προβάλλουν την κοινωνική ταυτότητα η οποία αντανακλάται στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί και υποδείχνουν τις ψυχολογικές και άλλες πραγματικότητες που το επηρεάζουν στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τό λόγο. Αυτό αποτελεί μέρος της γενικότερης γνωστικής του ικανότητας. Η γλώσσα, συνεπώς, δεν είναι απλή γνώση. Είναι ικανότητα που διαμορφώνεται σε μέσο και χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο για διάφορους σκοπούς και ιδίως για επικοινωνία, και το μέσο αυτό αναπτύσσεται σε συνθήκες γεωκοινωνικού χώρου στον οποίο ο άνθρωπος δρα. Αποτελεί μέρος της προσωπικότητάς του.

Παρ' όλο που οι γλώσσες διαφέρουν στη φωνολογία, τη σύνταξη, το λεξιλό-

γιο κλπ., όλες διέπονται από κοινά γνωρίσματα και η γεωκοινωνική τοποθέτηση του ανθρώπου δεν αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας και των κανόνων της.

Το διδακτικό ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει τη συγκεκριμένη γλώσσα αλλά στο πως τη μαθαίνει.

Μέχρι που να πάει το παιδί στο σχολείο, δεν εφαρμόζεται συστηματική διδασκαλία για την εκμάθηση της γλώσσας. Το παιδί ακούει τη γλώσσα όπως τη μιλούν, οι γύρω του και καταφέρνει να εκφράζεται γλωσσικά, χρησιμοποιώντας με επάρκεια μια γραμματική, που κατόρθωσε να στοιχειοθετήσει από μόνο του. Κατόρθωσε δηλαδή να συνειδητοποιήσει το γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του.

Εφόσον κανένας δε διδάξει το παιδί κανόνες (άλλωστε, και αν επιδιωχθεί μια τέτοια ενέργεια, δε θα επιτύχει, γιατί η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού στην ηλικία αυτή δε θα βοηθήσει), η σωστή χρήση της γλώσσας από μέρους του, συνεπάγεται ικανότητα που πρέπει να βασίζεται σε γενετικό υπόβαθρο. Ακόμα και αν υποθέσουμε ότι ισχύουν οι απλοί κανόνες της μάθησης (E-A), δε θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε τις περιπτώσεις όπου ένα παιδί χρησιμοποιεί προτάσεις που δεν άκουσε προηγουμένως και που χαρακτηρίζονται εντελώς νέες ή όταν χρησιμοποιεί διαφορετικές προτάσεις για να εκφράσει το ίδιο πράγμα.

Υπάρχει στη γλώσσα, πέρα από τη γραφημική-φωνημική εικόνα, που παρουσιάζεται ως οπτικο-ακουστικό σχήμα, ένα βαθύτερο σχήμα, το οποίο είναι αποτέλεσμα τόσο των περιβαλλοντικών περιστάσεων μέσα στις οποίες παράγεται ο λόγος, όσο και του μνημονικού υπόβαθρου του ατόμου στο οποίο γίνεται η διεργασία των πληροφοριών που διαρκώς βομβαρδίζουν το το νευρικό σύστημα. Και τούτο, γιατί πάντοτε η παραγωγή του λόγου βασίζεται σε πράγματα που πέρασαν ή έγιναν. Κάθε αντικείμενο ή ερέθισμα που εξαπολύει το λόγο, ως άμεση εντύπωση έχει παρέλθει γιατί η αντίδραση σ' αυτό είναι αποτέλεσμα διεργασίας στο νευρικό και στο μνημονικό σύστημα που, ως γλωσσική λειτουργία, καθορίζει τη συγκεκριμένη αντίδραση του οργανισμού, και στην περίπτωση αυτή, την παραγωγή λόγου, τη λογογέννηση. Συνεπώς, η ομιλία βασίζεται σε κάτι που έγινε, π.χ. μια δράση, ένα ερέθισμα, το λόγο που προηγήθηκε κλπ., κάτι όχι όπως είναι αλλά όπως ερμηνεύτηκε από τη γνωστική διεργασία. Αυτό και μόνο υποβάλλει ότι η γλώσσα είναι μια περίπλοκη λειτουργία η οποία απο πλευράς υψής και τόνου βασίζεται στα αρθρωτικά όργανα και στο συγκινησιακό υπόβαθρο του ομιλητή, και από πλευράς ροής και παραγωγής στην άντληση απο το προϊόν της διεργασίας που διαρκώς συντελείται ως γνωστική λειτουργία.

Η λογογεννητική δεξιότητα του ομιλητή, η χρήση σταθερών εκφράσεων και αναμενόμενων τύπων έκφρασης που διευκολύνουν την επικοινωνία κλπ., πρέπει ταυτόχρονα να προβάλλουν το βαθύτερο σχήμα του λόγου που ο ομιλητής έχει ως αντικειμενικό σκοπό να εκφράσει. Συνεπώς, το σημασιολογικό και το φωνολογικό στοιχείο, δηλαδή η βαθιά δομή της γλώσσας και η επιφανειακή δομή, διαπλέκονται κατά τη λογογέννηση.

Η λογογέννηση ως πορεία εξαπολύεται από την ανάγκη προβολής κάποιες έννοιας που διαμορφώθηκε ή που βρίσκεται υπό διαμόρφωση στο γνωστικό τομέα και ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης καταλήγει ως επιφανειακή δομή που εκφράζει τη βαθιά δομή.

Η εκλογή των λέξεων που θα στοιχειοθετήσουν την επιφανειακή δομή δεν

είναι απλή εφαρμογή κανόνων, γιατί κάτι τέτοιο θα απόφερε την ίδια πάντα επιφανειακή δομή, πράγμα που δε συμβαίνει. Εκείνο που συντελείται είναι λογογέννηση, δηλαδή πέρα από τους κανόνες φαίνεται να λειτουργεί κάποια δημιουργία γλωσσική, στην επιλογή των λέξεων, στη σειρά, στις εμφάσεις και στη δημιουργία νέων λέξεων και εκφράσεων.

Αν ο λόγος είναι μια συνεχής δημιουργική παραγωγή που ανάλογα με τη διαμορφούμενη εσωτερική συγκινησιακή και γνωστική κατάσταση ανασχηματίζεται για να συσχετίζονται οι δύο δομές του (η επιφανειακή και η βαθιά), τότε ο λόγος είναι μια ικανότητα, γενετικά εδραιωμένη, που λειτουργεί όχι απλώς στο πλαίσιο κανόνων, αλλά που είναι και σε θέση να διαμορφώσει το λογογεννητικό σύστημα για να ευθυγραμμίζεται με τις γνωστικές απαιτήσεις.

Ο άνθρωπος, πέρα από την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανόνες, εξασκεί και έλεγχο πάνω στους κανόνες αυτούς τους οποίους αναδημιουργεί και μετασχηματίζει, παρουσιάζοντας ένα σύστημα λογογεννητικό που να ανταποκρίνεται στη βαθιά δομή του λόγου.

Θα παραθέσω τώρα μερικά παραδείγματα σχέσεων μεταξύ επιφανειακής και βαθιάς δομής:

Η Μαρία έφαγε το μήλο.

Ο γεωργός όργωσε το χωράφι.

Οι δυο προτάσεις αποτελούν μια απλή αντιστοίχιση τμημάτων στις δυο δομές. Το ίδιο νόημα αποδίδεται με έναν απλό μετασχηματισμό στην επιφανειακή δομή.

Το μήλο φαγώθηκε από τη Μαρία.

Το χωράφι οργώθηκε από το γεωργό.

Θα είχαμε όμως πρόβλημα στην κατανόηση, αν χρησιμοποιούσαμε τον ίδιο μετασχηματισμό για την πρόταση

Η Μαρία άρπαξε το μήλο,

οπότε

Το μήλο αρπάχτηκε από τη Μαρία.

Παρ' όλο που η σύνταξη παραμένει η ίδια, η βαθιά δομή δε μεταφράζεται με αποδεκτό από τους άλλους τρόπο.

Αν χρησιμοποιήσω τα δυο υποκείμενα —Μαρία και γεωργός— ως κοινά θα έχω:

Η Μαρία και ο γεωργός φαγώθηκαν.

Η Μαρία και ο γεωργός αρπάχτηκαν.

Η Μαρία και ο γεωργός οργώθηκαν

Η τελευταία πρόταση δε μεταφράζει βαθιά δομή παρ' όλο που και γι' αυτήν έγινε ο ίδιος μετασχηματισμός. Φαίνεται καθαρά πως δεν ισχύει για όλες τις περιπτώσεις η ίδια μετασχηματιστική διαδικασία.

Τι είναι εκείνο που ονομάζουμε μεταφορική έννοια; Ποιά η σχέση της συντακτικής δομής με την εννοιακή;

Πέρασα την κλωστή.

Πέρασα το ποτάμι.

Πέρασα τις εξετάσεις.

Πέρασα πρώτος.

Πέρασα ωραία.

Μου πέρασε η ζάλη.

Μου πέρασε κι αυτή τη φορά.

Όλα αυτά υποβάλλουν ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες μη γλωσσικοί που επενεργούν αποφασιστικά κατά την αποκωδικοποίηση του συμβολισμού και την αντίληψη του περιεχομένου.

Επίσης ο ομιλητής είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει το γλωσσικό συμβολισμό για να αντιληφθεί το σημασιολογικό μέρος που υποβάλλεται από τη βαθιά δομή του λόγου. Πρέπει δηλαδή μέσω της επιφανειακής δομής του λόγου να οδηγηθεί στη βαθιά δομή για να κατανοήσει το μήνυμα που πρέπει να μεταφερθεί.

Το παιδί πρέπει να κατακτήσει δυο δεξιότητες απαραίτητες για την εκμάθηση της γλώσσας:

1. Να αντιλαμβάνεται τη βαθιά δομή από το γραπτό συμβολισμό που τη μεταφράζει, και

2. Να μπορεί να παριστάνει συντακτικά και φωνολογικά σε επιφανειακή δομή τη βαθιά δομή που πρέπει να μεταβιβαστεί.

Η προσπάθεια για λογοπαραγωγή τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο είναι η διατύπωση συντακτικής δομής με τρόπο που να διευκολύνεται η αντίληψη της σημασιολογικής δομής από εκείνον που ακούει ή διαβάζει το λόγο και που έχει ως κίνητρο οπτικά και ακουστικά σύμβολα.

Όμως ο ομιλητής εκλέγει το περιεχόμενο των όσων έχει να πει χρησιμοποιώντας τρόπους εκλογής που ο ίδιος νομίζει αποτελεσματικότερους.

Το σχολείο υπεισέρχεται στην πτυχή αυτή της λογοπαραγωγής;

Έχω την εντύπωση ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στη διδασκαλία της γλώσσας στο πλαίσιο των πιο πάνω ερωτημάτων δεν επαρκούν.

Πού οδηγεί αυτή η προβληματική;

Η δεύτερη εξέλιξη που επηρεάζει τη στρατηγική μας είναι κοινωνιολογική. Το γεγονός ότι τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα συνιστά λόγο για διδακτική διαφοροποίηση, η οποία όμως για να επιτύχει πρέπει να έχει ως στόχο το συγκερασμό των γλωσσικών, προσχολικών πραγματικότητων και των σχολικών στόχων σ' ό,τι αφορά το γλωσσικό θέμα.

Είναι αποδεκτό ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν είναι ο ίδιος. Είναι επίσης αποδεκτό ότι η κοινωνική ταυτότητα του παιδιού αντανακλάται στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί.

Αυτή η ταυτότητα κατευθύνει το παιδί προοδευτικά προς ένα σχήμα σχέσεων που συνιστά την ψυχολογική του πραγματικότητα.

Ο ρόλος του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλος από μεσολαβητικός και διευκολυντικός, έτσι που η αφομοιωτική διεργασία στη γλώσσα να μην αποξενώνει το παιδί από τον κοινωνικό του κόσμο, αλλά να ενισχύει τους δεσμούς του με το περιβάλλον του και ταυτόχρονα να υποβοηθήσει την οικοδόμηση του επιβαλλόμενου γλωσσικού κώδικα που αποτελεί ευρύτερη κοινωνική ανάγκη.

Βασικός σκοπός του σχολείου στο θέμα της γλώσσας είναι η ενιαιοποίηση και σταθεροποίηση ενός γλωσσικού κώδικα. Αυτή η προσπάθεια γίνεται με παρεμβατικό τρόπο, γιατί η γλώσσα, ως κοινωνικό φαινόμενο, που εξαρτάται από τη γενετική ικανότητα και τις περιβαλλοντικές δυνατότητες, έχει ήδη αναπτυχθεί σε κάποιο βαθμό.

Το σχολείο παρεμβαίνει σε κάποιο σημείο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού σ' ένα ορόσημο με συσσωρευμένες προσχολικές γλωσσικές πραγματικότητες.

Η ανάλυση των πραγματικοτήτων αυτών δίνει την έκταση και την ποιικιλία των ατομικών τρόπων γλωσσικής έκφρασης που απορρέουν από την κοινωνική διαφοροποίηση.

Το πρόβλημα του σχολείου είναι κατά βάση ο συγκερασμός των πραγματικοτήτων αυτών και του σχολικού προγράμματος. Αφορά ουσιαστικά τη μελέτη των αποκλίσεων από τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος στο θέμα της γλώσσας και της γλώσσας που χρησιμοποιεί το παιδί.

Αν ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν τα παιδιά διαφέρει επειδή βασίζεται στην κοινωνικο-οικονομική και άλλη περιβαλλοντική επίδραση, η προσπάθεια για προσαρμογή σε ενιαίο γλωσσικό κώδικα για όλα τα παιδιά ως κοινωνική ανάγκη, θα απαιτήσει διδακτικές προσεγγίσεις που δε θα πρέπει να ανακόπτουν ή να αναστέλλουν ή με οποιοδήποτε τρόπο να αποξενώνουν το παιδί από τον κόσμο του.

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού βασίζεται στο συγκερασμό των κοινωνικών καταστάσεων ώστε να λειτουργήσουν η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός.

Ποιές είναι οι επιπτώσεις στη διδακτική;

Με την αποδοχή της ιδέας της λογογέννησης ως γλωσσικής λειτουργίας του οργανισμού και της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού που εκφράζεται μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί, το πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί βασίζεται στα εξής:

1. στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, όπως εκφράζεται μέσω της γλώσσας.
2. στην προσαρμογή στο σχολικό πρόγραμμα και
3. στη διαφοροποίηση της διδακτικής.

Ο σεβασμός της προσωπικότητας του παιδιού δεν είναι φραστική έννοια αλλά λειτουργική διδακτική διαδικασία. Τέτοιος σεβασμός σημαίνει αποδοχή της γλώσσας του παιδιού στο συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται, για σκοπούς γνωριμίας, επαφής και κατανόησης των καταστάσεων γύρω από την προσωπικότητά του. Προέχει στο στάδιο αυτό να γνωρίσει ο δάσκαλος τη γλώσσα του παιδιού, όπως τη χρησιμοποιεί, και τις δυνατότητες που έχει για λογογέννηση. Πρέπει να αποκλειστούν ως προσεγγίσεις η συμμόρφωση και η υποταγή στο νέο περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται το παιδί. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί το ρόλο του εξερευνητή του προσωπικού δυναμισμού του παιδιού και να κατευθύνει και να διαμορφώνει τους ατομικούς ρυθμούς, γιατί ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην καρδιά του εκπαιδευτικού πειράματος.

Δεν πρέπει να ξεχνά ποτέ ο εκπαιδευτικός ότι το παιδί είναι κατά πρώτο λόγο αναπτυσσόμενο και ότι το δικαίωμα που του παρέχεται, ως εκπαιδευτικού, για μεσολάβηση σκοπεί να γεφυρώσει το διάστημα μεταξύ του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και του καθορισμένου σχολικού επιπέδου που πρέπει να αφομοιώσει.

Το πρόβλημα, με δυο λόγια, είναι με ποιο τρόπο ο γλωσσικός κώδικας που το σχολείο σκοπεί να διδάξει θα θεμελιωθεί αναδυόμενος από την προσχολική γλωσσική ζύμη. Πώς θα λειτουργήσουν στον ίδιο χρόνο η ανάπτυξη χωρίς ανα-

στολές και η σχολική διαμόρφωση με επιτυχία.

Τα πρώτα βήματα είναι πολύ σημαντικά στην προσπάθεια αυτή και η έμφαση που πρέπει να δίνεται στην πρώτη ανάγνωση και γραφή πρέπει να είναι μεγάλη.

Μια διδακτική προσέγγιση μπορεί να είναι η ακόλουθη: Κάθε παιδί με την κατάλληλη ενθάρρυνση θα θελήσει να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα, να περιγράψει εμπειρίες, να διηγηθεί ιστορίες, να μεταφέρει μηνύματα, να αναλάβει ρόλους κλπ. Έχει επίσης καλλιεργημένη την προδιάθεση να μάθει να διαβάζει και να γράφει.

Αν ο εκπαιδευτικός αρχίσει γράφοντας για το παιδί τα όσα εκείνο θα θελήσει να εκφράσει σε προσωπικό ανάγνωσμα ή ημερολόγιο του, με τις δικές του σκέψεις και εμπειρίες, από αυτό τότε το παιδί θα μπορεί να διαβάζει και για τον εαυτό του και για τους άλλους. Αυτό το βλέπομε να γίνεται με παιδιά των νηπιαγωγείων που κατορθώνουν να αποστηθίζουν ολόκληρα βιβλία με ιστορίες που τους διάβασαν και με μόνη τη βοήθεια των εικονογραφήσεων των βιβλίων αυτών. Από τη μελέτη των προσωπικών αναγνωσμάτων των παιδιών της τάξης, πολύ εύκολα ο δάσκαλος θα μπορεί να απομονώνει κοινές προτάσεις που να χρησιμοποιεί για συστηματική διδασκαλία της γλώσσας με βάση τη μεθοδολογία του, όπως και κείμενα που να βασίζονται σε κοινές εμπειρίες.

Με τον τρόπο αυτό, το παιδί διαβάζοντας τα προσωπικά του αναγνώσματα και παρακολουθώντας με τα άλλα παιδιά κείμενα βασισμένα σε κοινές εμπειρίες, αισθάνεται ότι εξακολουθεί να βρίσκεται συνδεδεμένο με τις κοινωνικές του ρίζες και ταυτόχρονα μετέχει σε κάτι που διαφέρει αλλά που είναι αποδεκτό από το σύνολο των ομηλίκων του και του εμπνέει την κοινωνική υποχρέωση να το κατακτήσει.

Η προσαρμογή προς το ευρύτερο κοινωνικό γλωσσικό πρότυπο θα εδραιώνεται βαθμιαία με υπόβαθρο την αποδοχή και το σεβασμό. Η προσαρμογή προς το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να εδράζεται στις δυνατότητες που δίνουν τα κοινωνικά δεδομένα της εξωσχολικής ζωής του παιδιού. Συνεπώς η ανάγκη μιας ολόπλευρης γνωριμίας με το παιδί είναι αναπόφευκτη και πολύ σημαντική για μια ορθή διδακτική προσέγγιση.

Πώς θα γίνει αυτό είναι άλλη ιστορία.

Με το να τονιστούν οι σημαντικές πτυχές της γλώσσας ως μέσου για επικοινωνία και έκφραση δε σημαίνει πως κατά τη διδασκαλία δε θα ασχοληθούμε και με τη γλωσσική γνώση που είναι απόρροια της μεταγλωσσικής μελέτης της δομής της. Δεν αμφισβητείται από κανέναν η χρησιμότητα της γνώσης αυτής. Σημασία έχει η ένταξή της στην αναπτυσσόμενη ζωντανή γλώσσα.

Πρέπει να τονιστεί ότι το γλωσσικό μάθημα δεν είναι η εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, του συντακτικού και των άλλων γλωσσικών στοιχείων. Η ύλη πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθηση της γλωσσικής δεξιότητας έχει μεγαλύτερη σημασία και είναι αυτή η ύλη με τη διακλοχή των εννοιών που συνιστά τη γλωσσική καλλιέργεια.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθώ σε μερικά ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας που έγινε στον τόπο μας και που σχετίζονται με τα όσα έχω πει πιο πάνω.

Στις διάφορες έρευνες που διεξάγομε είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά παρατηρούμε συνήθως σημαντικές διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών δειγμάτων που αποδίδονται στη διαφορά που αποδεδειγμένα υπάρχει ως αποτέλε-

σμα επιδράσεων του περιβάλλοντος.

Πρόσφατα σε μια από τις έρευνές μας με θέμα την έκθεση που έγραφαν παιδιά της Στ' Δημοτικού, δεν παρατηρήθηκαν τέτοιες διαφορές μεταξύ αστικών και αγροτικών δειγμάτων.

Το εύρημα αυτό υποβάλλει την κατά κάποιον τρόπο εξουδετέρωση της επίδρασης του περιβάλλοντος που μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα τυποποίησης του μαθήματος, πράγμα που δεν ενθαρρύνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα στην έκφραση θέτοντας έτσι σε αδράνεια το δυναμισμό που περικλείει η ατομικότητα του παιδιού.

Αυτή την ατομικότητα του παιδιού την είδαμε να εκτυλίσσεται σε άλλη μας έρευνα στην οποία συγκεντρώσαμε λεξιλόγιο από εκθέσεις παιδιών. 30% των λέξεων χρησιμοποιήθηκαν μόνο μία φορά και, πάνω σε σύνολο 2500 περίπου παιδιών, λέξεις με συχνότητα 100 παιδιά έφτασαν μόνο το 4%, σε απόλυτους αριθμούς περιλάμβαναν 115 ουσιαστικά, 131 ρήματα και 22 επίθετα. Αυτά υποβάλλουν ότι η εργασία με ομάδα παιδιών δεν μπορεί να εκτείνεται σε λεξιλόγιο που επιλέγομε και που δε βασίζεται σε κριτήρια όπως η συχνότητα χρήσης που ασφαλώς έχει υπόβαθρο τα κοινά σημεία επαφής του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών. Από την άλλη δεν μπορεί η εκπαίδευση να αφήσει αναξιοποίητο το ατομικό λεξιλόγιο των παιδιών στο οποίο αντανακλάται η ατομική πρόοδος και εξέλιξη.

Με άλλα λόγια, πρέπει να αντιμετωπιστεί μια νέα προβληματική στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας που να βασίζεται

- (α) στην αποδοχή της ικανότητας του παιδιού για λογογέννηση,
- (β) στο γλωσσικό κώδικα του παιδιού που αντανακλά τις ψυχολογικές και κοινωνικές του πραγματικότητες που καθορίζουν γενικά τη γλωσσική του ανάπτυξη, και
- (γ) στο συγκερασμό αυτών των πραγματικοτήτων με την κοινωνική απαίτηση για κοινό γλωσσικό κώδικα που να αποβλέπει στην επικοινωνία και στη συντήρηση του κοινωνικού πολιτισμού.

Στην Κύπρο αντιμετωπίζομε και ένα άλλο ιδιότυπο αλλά σοβαρό πρόβλημα που αφορά τη φυσιολογική ανάπτυξη της γλώσσας. Μερικές καταστάσεις του παρελθόντος αλλά και σημερινές δεν επιτρέπουν τη φυσιολογική ανάπτυξη της νεοελληνικής γλώσσας εδώ. Μερικές απ' αυτές είναι οι εξής:

- Η γλωσσική απομόνωση από την ελληνική μητρόπολη εξαιτίας των συνεχών κατοχών του νησιού από ξενόγλωσσες δυνάμεις.
- Οι εκπαιδευτικοί περιορισμοί που δημιουργήσαν αποξενωτικό κλίμα από την ελληνική κουλτούρα.
- Η διαφορά στις σχέσεις της κυπριακής διαλέκτου προς την νεοελληνική γλώσσα λόγω των ιδιότυπων πολιτικο-κοινωνικών καταστάσεων σε σύγκριση με τις σχέσεις των διαλέκτων σε περιοχές της ελληνικής επικράτειας προς την ίδια νεοελληνική γλώσσα.
- Η έλλειψη ανώτατου εκπαιδευτηρίου και συνεπώς η μη λειτουργία σε ικανοποιητικό βαθμό των γλωσσικών αισθητηρίων που συλλαμβάνουν τα μηνύματα της αλλαγής στην πορεία της γλώσσας.
- Οι σημερινές σχέσεις της νεοελληνικής γλώσσας όπως μιλιέται στην Κύπρο, με τη νεοελληνική γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στη μητρόπολη που, παρ' όλο που φαίνονται ανεμπόδιστες, δεν μπορούν λειτουργικά να

αποδίδουν στα ίδια επίπεδα.

Η Κύπρος είναι το μόνο κράτος ύστερα από το ελληνικό στο οποίο κυρίαρχη και επίσημη γλώσσα είναι η ελληνική. Όμως το επίπεδο ανάπτυξης της εξαρτάται από την εξέλιξη που συντελείται στη μητρόπολη. Η Κύπρος αξιοποιεί το προϊόν της εξέλιξης αυτής. Δε συμμετέχει στην παραγωγή του.

Ο συλλογικός λογογεννητικός μηχανισμός που λειτουργεί φυσιολογικά στη διαμόρφωση της εθνικής γλώσσας δε λειτουργεί ούτε μπορεί να λειτουργήσει σε μας. Απλώς δεχόμαστε την επίδραση των αλλαγών, όταν οι αλλαγές αυτές έχουν συντελεστεί στη μητρόπολη. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να συμπορευτούμε ούτε συμμετέχουμε στη διαμόρφωση του εθνικού γλωσσικού συστήματος, όπως συμμετέχουν τα τμήματα της ελληνικής επικράτειας στα οποία η επίδραση της διαλέκτου είναι εξίσου ισχυρή όπως η δική μας, ούτε μπορεί να ισχύσει παράλληλη ανάπτυξη.

Απέχουμε πάντα ένα βήμα από την πράξη της συμμετοχής και δεχόμαστε την αλλαγή, όταν τα αισθητήριά μας την ανιχνεύσουν. Πολύ απλά, δεν είμαστε παρόντες στην ώρα της κοσμογονίας.

Ίσως αυτό να είναι το σοβαρότερο πρόβλημα με μας, γιατί κατά την περίοδο της αναμονής επενεργούν αλλότριες γλωσσικές επιρροές οι οποίες δημιουργούν στη γλωσσική μας ανάπτυξη και κατ' επέκταση στη γενικότερή μας γλωσσική συμπεριφορά, καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αστάθειες, συμβιβασμούς, επηρεασμούς κλπ. σε βαθμό που η πίστη προς τη γλώσσα μας, ως το μόνο και κυρίαρχο εκφραστικό όργανο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, να κλονίζεται.

Η ανάπτυξη της γλώσσας στη δική μας περίπτωση δεν είναι αυτοκινούμενη ώστε να εξελίσσεται μαζί ή και παράλληλα με την εξέλιξη της νεοελληνικής γλώσσας και γι' αυτό το λόγο είμαστε αναγκασμένοι να κάμνουμε διορθωτικές πορείες οι οποίες όμως μας παίρνουν το χρόνο μας και σταματούμε πάντα στο στάδιο των προσαρμογών όταν και αν αισθανθούμε την ανάγκη τους.

Κάτω από το πρίσμα αυτό, η γλωσσική μας ανάπτυξη πρέπει να θεωρείται επισφαλής.

Αντιμετωπίζουμε μια τρισδιάστατη προβληματική και δεν πρέπει να παραμείνουμε περισσότερο στον εφησυχασμό αλλά να μεθοδεύσουμε τρόπους που να μας βγάλουν από τη δυσκολία αυτή που φαίνεται πως έγινε ενδημική.

Ηλία Γ. Ματσαγγούρα. δ. φ.
Παιδαγωγού

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Εισαγωγή

Όπως απέδειξαν συγκριτικές μελέτες που έγιναν στο χώρο της προδημοτικής (προσχολικής) αγωγής η γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου συγκαταλέγεται μεταξύ των ειδικών επιδιώξεων των νηπιαγωγικών προγραμμάτων πολλών χωρών¹ (Gaston 1976, 65). Με τα γλωσσικά προγράμματα το νηπιαγωγείο και αργότερα το δημοτικό και το γυμνάσιο, επιδιώκουν να καταστήσουν το άτομο ικανό να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ορθά το λόγο σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις.

Για να αποβεί όμως η σχολική παρέμβαση αποτελεσματική πρέπει το σχολείο να γνωρίζει καλά τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο κατακτά τη γλώσσα του άμεσου περιβάλλοντός του, ώστε να ρυθμίζει ανάλογα τις παιδαγωγικές του παρεμβάσεις. Το μηχανισμό της (αυτόματης) απόκτησης της (μητρικής) γλώσσας τον ερευνά ένας σχετικά νέος επιστημονικός κλάδος, η ψυχογλωσσολογία, η οποία όμως μέχρι στιγμής δεν έχει κατορθώσει να απαντήσει σ' όλα τα ερωτηματικά που συσχετίζονται με την πολύπλοκη διαδικασία της γλωσσικής μάθησης.

Εμείς, στο άρθρο αυτό, θα αναφερθούμε σε δύο βασικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές που απορρέουν από τα αποδεκτά συμπεράσματα της ψυχογλωσσικής έρευνας.

Η βάση της γλώσσας: βιογενετική ή περιβαλλοντική;

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η διαδικασία της γλωσσικής μάθησης, όπως άλλωστε και κάθε άλλης μορφής μάθησης, συντελείται μέσα στο παιδί, σαν αποτέλεσμα της δυναμικής συνάντησής του με το γλωσσικό υλικό του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Οι ψυχογλωσσολόγοι όλων των κατευθύνσεων, ενώ συμφωνούν μ' αυτή τη θέση, διαφωνούν ως προς το ρόλο που διαδραματίζει στη γλωσσική ανάπτυξη καθένας από τους ανωτέρω παράγοντες, δηλαδή (α) η φύση του παιδιού και (β) το περιβάλλον.

Οι εμπειριοκράτες, με κυριότερο εκπρόσωπο το μιτσεβιοριστή Β. F. Skinner (1957), υποστηρίζουν την άποψη ότι η γλωσσική μάθηση επιτελείται με βάση τη μίμηση, την άσκηση και κυρίως με βάση τις (θετικές ή αρνητικές) «ενι-

σχύσεις» (reinforcements) τις οποίες προσφέρουν οι γονείς και οι λοιποί ενήλικες. Έτσι το αναπτυσσόμενο άτομο, εφοδιασμένο με τη γενική νοημοσύνη, μορφοποιεί τη γλωσσική συμπεριφορά του ανάλογα με τις κοινωνικές αντιδράσεις (νόμος S-R), προκειμένου να εξασφαλίσει την κοινωνική αποδοχή.

Η εμπειριοκρατική θεωρία ελέγχεται ως ανεπαρκής διότι, όπως παρατηρούν οι επικριτές της:

α) Υπάρχει ομοιομορφία στη διαδικασία απόκτησης της μητρικής γλώσσας σε όλα τα άτομα, άσχετα από το βαθμό νοημοσύνης τους και την ποιότητα των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Αν όμως η γλωσσική μάθηση βασιζόταν στη γενική νοημοσύνη και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως υποστηρίζει η εμπειριοκρατική θεωρία, θα έπρεπε να παρατηρούσαμε ανομοιομορφία και όχι ομοιομορφία, αφού από άτομο σε άτομο υπάρχουν μεγάλες διαφορές στη νοημοσύνη και το περιβάλλον του.

β) Αν το άτομο δε διαθέτει άλλο έμφυτο εξοπλισμό, πέρα από τη γενική νοημοσύνη, η οποία μάλιστα κατά τη νηπιακή ηλικία βρίσκεται στο προλογικό στάδιο, πώς εξηγείται το γεγονός ότι το προλογικό νήπιο στην ηλικία των 4 χρόνων είναι σε θέση να αναλύει τις συγκεκριμένες προτάσεις των ενηλίκων και να εξάγει απ' αυτές τις βασικές αρχές που διέπουν τη δομή του λόγου των ενηλίκων και, στη συνέχεια, να τις εφαρμόζει με ικανοποιητικά αποτελέσματα; Μια τέτοια πολύπλοκη διεργασία απαιτεί αφηρημένη σκέψη την οποία το νήπιο δε διαθέτει. Άρα πρέπει να υπάρχει και κάτι άλλο πέρα από τη γενική νοημοσύνη, γεγονός που εξηγεί γιατί μόνο στη γλωσσική περιοχή το νήπιο κατορθώνει τόσα πολλά μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς καμιά συστηματική βοήθεια (Lindfords 1980, 97). Η ανάγνωση που απαιτεί πολύ λιγότερες νοητικές προϋποθέσεις από την εκμάθηση μιάς γλώσσας, επιτυγχάνεται πολύ αργότερα μετά από πολλές προσπάθειες και από την πλευρά του παιδιού και από την πλευρά του σχολείου.

Εδώ ίσως πρέπει ακόμη να αναρωτηθούμε τι δεν πάει καλά με τη συστηματική εκπαίδευση, η οποία δεν μπορεί να φέρει στα επιθυμητά γλωσσικά επίπεδα τους αποφοίτους της παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι, πριν ακόμη φοιτήσουν στο σχολείο, είχαν επιτελέσει τον ανεξήγητο άθλο που λέγεται εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.

γ) Συστηματικές παρατηρήσεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία μορφών γλωσσικής συμπεριφοράς δεν επιφέρουν βελτιώσεις (Brown-Carden 1971, 409). Η διαπίστωση αυτή θέτει σε αμφισβήτηση την άποψη των εμπειριοκρατών σύμφωνα με την οποία η μάθηση της γλώσσας γίνεται μέσω της χρήσης της ενίσχυσης από μέρους των ενηλίκων.

Σε αντιπαράθεση προς την εμπειριοκρατική θεωρία οι N. Chomsky και D. McNeill αντιπροτείνουν τη δική τους θεωρία, που είναι γνωστή ως νατουραλιστική ή εγγενής (innatist) θεωρία. Η βασική της διαφορά με την προηγούμενη είναι η θέση ότι ο άνθρωπος διαθέτει, πέρα από τη γενική νοημοσύνη, έναν έμφυτο «μηχανισμό» εκμάθησης της γλώσσας. Ο Chomsky ονομάζει το μηχανισμό αυτό LAD (Language Acquisition Device) και υποστηρίζει ότι ο μηχανισμός LAD συνίσταται στην κατοχή καθολικών γλωσσικών κανόνων και αρχών. Με βάση το μηχανισμό LAD το νήπιο αναλύει το γλωσσικό υλικό του περιβάλλοντός του, όποιο κι αν είναι, και εντοπίζει τις αρχές που διέπουν τις δομές του, δηλαδή διαπιστώνει πώς τα καθολικά γλωσσικά στοιχεία (universals) εφαρμόζονται στη δεδομένη γλώσσα. Για παράδειγμα το άτομο «γνωρίζει» έμφυτα ότι υπάρχουν κα-

ταφατικές, ερωτηματικές και αρνητικές συντάξεις και «φάχνει» να βρει τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφέρονται στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Είναι φανερό ότι η νατουραλιστική θεωρία τονίζει τη σημασία της βιογενετικής βάσης της γλώσσας και θεωρεί ότι το γλωσσικό περιβάλλον (α) θέτει σε κίνηση τον κληρονομημένο γλωσσικό μηχανισμό (LAD) και (β) παρέχει γλωσσικό υλικό στο μηχανισμό για επεξεργασία. Αντίθετα λοιπόν με την εμπειριοκρατική θεωρία, που αποδίδει πρωταρχικό ρόλο στο περιβάλλον, η νατουραλιστική θεωρία αποδίδει τον πρώτο ρόλο στην ειδική κληρονομική προδιάθεση για εκμάθηση γλώσσας και το δεύτερο ρόλο στο κοινωνικό περιβάλλον. Η σπουδαιότητα βέβαια των περιβαλλοντικών γλωσσικών επιδράσεων δεν είναι μικρής σημασίας, όπως αποδείχτηκε από τις περιπτώσεις των («αγρίων») παιδιών, που μεγάλωσαν μακριά από την ανθρώπινη κοινωνία και δεν έμαθαν να μιλούν, διότι ακριβώς τους έλειπαν τα γλωσσικά ερεθίσματα. (Παρασκευόπουλου 1981, τομ. Α', 143).

Οι θέσεις της νατουραλιστικής θεωρίας ενισχύθηκαν επιστημονικά, όπως παρατηρεί η J. W. Lindfords (1980, 106), από τα ερευνητικά συμπεράσματα του E. H. Lenneberg (1964), σύμφωνα με τα οποία η ικανότητα για μάθηση και χρήση της γλώσσας δε βασίζεται στη γενική νοημοσύνη αλλά σε ειδική προδιάθεση, διότι η γλωσσική συμπεριφορά του ανθρώπου παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με άλλες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς γενετικά προκαθορισμένες, όπως είναι π.χ. η όρθια στάση του ανθρώπου. Η ικανότητα για έλλογη επικοινωνία είναι αυτής της μορφής, κατά τον Lenneberg, και δεν οφείλεται στη γενική νοημοσύνη και την άσκηση που οφείλεται π.χ. η ικανότητα της γραφής.

Η εξελικτική πορεία της βιογενετικής γλωσσικής ικανότητας είναι παράλληλη με τη γενική ωρίμανση και συσχετίζεται άμεσα με τη γενική φυχοκινητική ανάπτυξη και τη βιοχημική και νευροφυσιολογική ωρίμανση του εγκεφάλου, που ολοκληρώνεται κατά την εφηβεία. Μετά την ηλικία αυτή εξαφανίζεται και η ικανότητα του ανθρώπου για «αυτόματη» μάθηση της (μητρικής) γλώσσας². Στο εξής η γλώσσα μαθαίνεται μετά από ενσυνείδητες και κοπιώδεις διαδικασίες (Lenneberg 1967, 176), όπως ακριβώς μαθαίνεται μία ξένη γλώσσα. Η νατουραλιστική θεωρία στην τελική της μορφή, όπως την εκφράζει ο D. I. Slobin και οι συνεργάτες του, τροποποιεί κάπως τις αρχικές της θέσεις και διατείνεται ότι αυτό που κληρονομεί ο άνθρωπος από τη φύση του δεν είναι ένα είδος «γνώσης» γύρω από τις καθολικές αρχές που διέπουν την ανθρώπινη γλώσσα γενικά (Lindfords 1980, 108), αλλά μια ειδική νοητική ικανότητα για επεξεργασία του γλωσσικού υλικού. Έτσι οι βασικές γλωσσικές αρχές, τονίζει ο Slobin (1966, 87), είναι αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας και δεν είναι ένα είδος εγγενούς γνώσης, όπως φαίνεται να υποστηρίζει ο McNeill.

Η έρευνα και οι θεωρητικές διαμάχες των ψυχογλωσσολόγων συνεχίζονται. Εκείνο όμως που είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό και είναι θεμελιακής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης είναι η διαπίστωση ότι το άτομο προικισμένο από τη φύση του, πέρα από τη γενική νοημοσύνη, με ειδική νοητική ικανότητα για την απόκτηση της γλώσσας αναπτύσσεται *βαθμιαία* διερχόμενο από συγκεκριμένα γλωσσικά στάδια, τα οποία είναι βιολογικά καθορισμένα και εκδιπλώνονται με καθορισμένη τάξη με τη βοήθεια των γλωσσικών εμπειριών και της γενικής ωρίμανσης του ατόμου. Η γενική ωρίμανση και οι γλωσσικές εμπειρίες μπορούν να επηρεάζουν το ρυθμό μεταπήδησης από στάδιο σε στάδιο αλλά δεν τροποποιούν την ιεραρχία των σταδίων, η οποία είναι η ίδια σε όλα τα άτομα

άσχετα από τη νοημοσύνη τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Αποστολή του σχολείου είναι να εξασφαλίσει στο αναπτυσσόμενο άτομο τις κατάλληλες συνθήκες για να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί ο ρυθμός ανάπτυξής του, μέσα βέβαια στα πλαίσια που επιτρέπει η γενικότερη ψυχονοητική ωρίμανση του παιδιού.

Πριν αναφερθούμε στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού περιβάλλοντος θα αναφερθούμε με συντομία στα γλωσσικά στάδια της νηπιακής ηλικίας. Σχετικές έρευνες έχει κάνει ο ψυχογλωσσολόγος R. Brown (1973), ο οποίος εντόπισε πέντε γλωσσικά στάδια από τα οποία διέρχεται διαδοχικά το αναπτυσσόμενο νήπιο. Κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει ένα χαρακτηριστικό τρόπο οργάνωσης του λόγου, ο οποίος βελτιώνει τον προηγούμενο τρόπο (στάδιο) και φέρνει το νήπιο ένα βήμα πιο κοντά στον ώριμο λόγο. Τα στάδια αυτά δε συσχετίζονται άμεσα με χρονολογικές ηλικίες, αλλά εντοπίζονται από τον αριθμό των μορφημάτων³ που περιέχονται στις φράσεις του νηπίου. Ο πίνακας που ακολουθεί αναφέρει το μέσο όρο μορφημάτων (M.O.M.) κάθε σταδίου.

Στάδιον	M.O.M.	ΔΥΝΑΤΗ ΕΚΤΑΣΗ ΕΚΦΡΑΣΕΩΝ
Πρώτο	1.75,	ήτοι από 1.5-20 μορφήματα
Δεύτερο	2.25,	ήτοι από 20-25 μορφήματα
Τρίτο	2.75,	ήτοι από 2.5-3.0 μορφήματα
Τέταρτο	3.50,	ήτοι από 3.0-3.5 μορφήματα
Πέμπτο	4.00,	ήτοι από 3.5-4.0 μορφήματα

(Brown 1973, 56)

Το νήπιο του πρώτου σταδίου χρησιμοποιεί φράσεις με ένα ή δύο μορφήματα τα οποία είναι κύριες λέξεις που «σηκώνουν» το νοηματικό βάρος της πρότασης, δηλαδή είναι ουσιαστικά, ρήματα ή επίθετα. Παραλείπει άρθρα, προθέσεις, επιρρήματα και άλλα μορφήματα που έχουν γραμματική σημασία. Παραθέτουμε παραδείγματα του πρώτου σταδίου: «κοίτα τόπι», «μαμά πάει». Το στάδιο αυτό λέγεται και στάδιο του «τηλεγραφικού λόγου» και εκφράζει συνήθως ονομασίες, επιθυμία επαναλήψης, απουσία, κτήση, τόπο και το ενεργητικό υποκείμενο.

Στα επόμενα στάδια εμφανίζονται τα άρθρα, οι πτώσεις, ο πληθυντικός αριθμός, οι ανώμαλοι γραμματικοί τύποι, οι ερωτηματικές προτάσεις (με τις οποίες συνήθως ζητούνται πληροφορίες και τίθενται θέματα εκλογής ή συμφωνίας) και οι αρνητικές προτάσεις (που εκφράζουν απουσία, άρνηση και απόρριψη).

Κατά την ηλικία που το νήπιο εγγράφεται στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί τους ερωτηματικούς και αρνητικούς τύπους, τους χρόνους των ρημάτων, τις πτώσεις και τους αριθμούς των ουσιαστικών και των επιθέτων, όπως σχεδόν οι ενήλικοι και, επιπλέον, μπορεί να συνδέει δύο προτάσεις μαζί. Μένει, λοιπόν, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να τελειοποιήσει το φωνολογικό και να αποκτήσει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ορθά πολυπλοκότερες συντακτικές δομές.

Η ικανότητα για πολυπλοκότερες συνδέσεις προτάσεων αυξάνει και αυτή προοδευτικά. Η χρονική σειρά εμφάνισής τους είναι η εξής: (α) σύνδεση δύο κύριων προτάσεων, (β) σύνδεση μιας κύριας με μια δευτερεύουσα πρόταση και (γ) παρεμβολή της δευτερεύουσας μέσα στην κύρια.

Ιδιαίτερο πρόβλημα έχουν πολλά νήπια με τη χρονική σχέση γεγονότων που αναφέρονται σε μια φράση, διότι δεν κατανοούν τη χρονική σημασία των όρων «πριν» και «μετά» και εκλαμβάνουν το γεγονός που μνημονεύεται πρώτο στη φράση σαν χρονικά πρώτο και το άλλο σαν χρονικά δεύτερο. Έτσι θεωρούν ότι η πρόταση «πήγε για φαγητό μετά το μπάνιο» δηλώνει ότι το υποκείμενο πρώτα έφαγε και μετά πήγε για μπάνιο. Γι' αυτό και ακολουθούν αυτή τη σειρά στο δικό τους λόγο (Clark 1973, 91). Κατά τους Clark και Clark (1977) η σειρά εκμάθησης των συνδέσμων (στα αγγλικά) είναι η εξής: (α) όταν, εάν, διότι, (β) πριν, μέχρι, μετά.

Σχετικά με την επαναληπτική ικανότητα των νηπίων έχει παρατηρηθεί ότι αποδίδουν ακριβώς μία πρόταση τότε μόνο όταν η συντακτική της δυσκολία είναι μέσα στα πλαίσια δυνατοτήτων του γλωσσικού σταδίου στο οποίο βρίσκεται νήπιο. Αλλιώς η πρόταση τροποποιείται και προσαρμόζεται στις γλωσσικές ικανότητες του νηπίου. Έτσι η φράση «ο τεχνίτης, που μας έφτιαξε το φυγείο, έφυγε» μπορεί να αποδοθεί με τη φράση «ο τεχνίτης μας έφτιαξε το φυγείο κι έφυγε». Η επιμονή μας να επαναλάβει το νήπιο ακριβώς την πρότασή μας είναι αμφίβολης παιδαγωγικής σπουδαιότητας.

β) Οι διαπιστώσεις των ψυχολinguιστών γύρω από τον τρόπο απόκτησης της γλώσσας θέτουν σε δοκιμασία μερικές από τις πιο συνηθισμένες παραδοσιακές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος «προτύπων», προτάσεων για μίμηση, η επανάληψη (ή εξάσκηση) και η χρήση (θετικών και αρνητικών) ενισχύσεων (reinforcements).

Η επιμονή μας να επαναλάβει το νήπιο ακριβώς την πρότασή μας είναι αμφίβολης παιδαγωγικής σπουδαιότητας, διότι όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια, και αν ακόμη κατορθώσει το νήπιο στη συγκεκριμένη περίπτωση να αποδώσει τη σύνταξη του ενήλικου θα εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τη δική του σύνταξη σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις.

Αλλαγές δε που δεν γενικεύονται, αλλά επιτρέπουν παλινδρομήσεις δεν είναι αναπτυξιακής φύσης (Ματσαγγούρα 1982, 36).

Παιδαγωγικές συνεπαγωγές.

α) Από τα ανωτέρω συνειδητοποιεί κανείς την ανάγκη αντικατάστασης της λανθασμένης ψυχολογικής αντίληψης ότι το παιδί «αποτυπώνει» το λόγο των ενηλίκων με την αντίληψη της προσοδευτικής εξέλιξης του λόγου μέσα από γενετικά προκαθορισμένα στάδια. Τα γλωσσικά προγράμματα βέβαια επηρεάζουν το ρυθμό εξέλιξης αλλά δεν μπορούν να καταστήσουν το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό ένα είδος, «γλωσσικού ταχυβραστήρα». Τούτο συμβαίνει διότι ο ρυθμός μεταπήδησης από τό ένα γλωσσικό στάδιο στο άλλο κινείται πάντοτε μέσα στα πλαίσια ενός βιολογικού «χρονολογίου» που διέπει τη γενική πνευματική ωρίμανση του ατόμου. Η σχέση γλωσσικής ανάπτυξης και πνευματικής ωρίμανσης απεικονίζεται θαυμάσια από τη διαπίστωση των ψυχολinguιστών ότι από τις ερωτήσεις (α) «πού πήγες;», (β) «γιατί πήγες;» και (γ) «πότε πήγες;» που είναι της αυτής γλωσσικής δυσκολίας το νήπιο υποβάλλει πρώτα την (α), ερώτηση τόπου (πού;) και αργότερα τις (β) και (γ), ερωτήσεις χρόνου (πότε;) και αιτίας (γιατί;), αντίστοιχα. Τούτο συμβαίνει διότι η έννοια του τόπου συλλαμβάνεται από τα νήπια του ψυχοκινητικού νοητικού σταδίου πριν από τις έννοιες χρόνου και αιτίας (Lindfors 1980, 179). Το νήπιο, λοιπόν, χρησιμοποιεί οικείους γλωσσικούς τύπους τότε μόνον όταν αποκτήσει τις αντίστοιχες έννοιες. Αυτό ακριβώς υπογραμ-

μίζει την ανάγκη προσφοράς βιωμάτων, που γεννούν έννοιες, για την οποία γίνεται λόγος κατωτέρω. Η επιδίωξη γλωσσικών στόχων που προηγούνται της γενικότερης πνευματικής ωρίμανσης και δεν υπηρετούν κάποια ανάγκη του νηπίου είναι όχι μόνον άσκοπη αλλά και παιδευτικά επιζήμια διότι, αν όχι τίποτε άλλο, σπαταλά άσκοπα πολύτιμη ενέργεια δασκάλου και μαθητή.

β) Οι διαπιστώσεις των ψυχολογολόγων γύρω από τον τρόπο απόκτησης της γλώσσας θέτουν σε δοκιμασία μερικές από τις πιο συνηθισμένες παραδοσιακές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η μέθοδος «πρότυπων» προτάσεων για μίμηση, η επανάληψη (ή εξάσκηση) και η χρήση (θετικών και αρνητικών) ενισχύσεων (reinforcements).

Το νήπιο όμως, όπως ήδη αναφέραμε, δε μιμείται τους ακριβείς γλωσσικούς τύπους των ενήλικων, αλλά τους αποδίδει ανάλογα με τις συνταντικές δυνατότητες που του παρέχει το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης που κατέχει (Ervin 1964), εκτός, βέβαια, κι αν η συνταντική δυσκολία της «πρότυπης» φράσης είναι μέσα στις δυνατότητές του. Γι' αυτό, όπως διαπίστωσε σε έρευνά της και η Gazden (1972), η τακτική της άμεσης προβολής του επιθυμητού γλωσσικού προτύπου από τον ενήλικο όχι μόνο δεν είναι περισσότερο αποτελεσματική από την τακτική της (νοητικής) επέκτασης του διαλόγου χωρίς προηγούμενη διόρθωση, αλλά φέρνει και ελαφρώς μικρότερα αποτελέσματα. Το παράδειγμα που ακολουθεί απεικονίζει τις δύο αυτές τακτικές:

Παιδί : «Ήρθαν πολλοί κόσμοι».

Ενήλικος : «Ναί, πολύς κόσμος ήλθε απόψε» (α', προβολή ορθού), ή «Φαίνεται κάτι σπουδαίο συμβαίνει» (β', επέκταση). Η διορθωτική παρέμβαση του ενήλικου, περίπτωση (α), δε βοηθάει διότι το νήπιο αυτού του σταδίου εφαρμόζει τους γενικούς γλωσσικούς κανόνες που έχει εντοπίσει, «ομαλοποιώντας» τις εξαιρέσεις και τις άλλες ιδιοτυπίες της γλώσσας. Αποτέλεσμα της τάσης για γενίκευση που διακρίνει το νήπιο είναι η παραγωγή χαρητωμένων γλωσσικών «μαργαριταριών» που ακούμε από τα νήπια συχνά, όπως π.χ. «ο σκύλος με γλωσσάει», «αυτός είναι γριός», τα οποία οι ενήλικοι σπεύδουν να «διορθώσουν» για να μην τους «μείνουν» τέτοιες γλωσσικές συνήθειες.

Παρόμοιες φράσεις και λέξεις αποδεικνύουν ανεπαρκή την εμπειριοκρατική άποψη που υποστηρίζει ότι το νήπιο μαθαίνει τη γλώσσα με τη βοήθεια της μίμησης και της κοινωνικής ενίσχυσης και δικαιώνει την άποψη ότι το νήπιο είναι ένας μικρός «γλωσσολόγος», που χρησιμοποιεί δημιουργικά τις γλωσσικές του εμπειρίες και δυνατότητες. Οι σωστές γλωσσικές διατυπώσεις δεν επιβάλλονται εξωτερικά αλλά κατακτώνται από το ίδιο το νήπιο, όταν έχει την αναγκαία πνευματική ωρίμανση και τις δυνατότητες να επενεργεί στο γλωσσικό υλικό, στα πλαίσια της ζωντανής επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Οι αναδομήσεις (διορθώσεις), λοιπόν, των παιδικών προτάσεων και ο τονισμός των εξαιρέσεων έχουν μικρότερη σημασία, απ' ό,τι η παροχή δυνατότητας ζωντανής και ενδιαφέρουσας για το νήπιο γλωσσικής επικοινωνίας. Εκτός απ' αυτό, οι συνεχείς διορθώσεις συχνά εκλαμβάνονται από το νήπιο ως ένδειξη απόρριψης της γλώσσας του, γεγονός το οποίο αποθαρρύνει σημαντικά το νήπιο (Nelson 1973).

Παράλληλα με τις διορθωτικές παρεμβάσεις των ενήλικων που γίνονται κατά τη ζωντανή επικοινωνία, οι εκπαιδευτικοί συχνά εξασκούν τους μαθητές στην ομαδική ή ατομική επανάληψη πρότυπων φράσεων. Αυτού του είδους οι ασκήσεις όμως στερούνται παιδευτικής σημασίας διότι είναι άφυχες προτάσεις και όχι ζων-

τανός λόγος, οι οποίες καλλιεργούν τον «παπαγαλισμό» αλλά δεν προάγουν τη γλώσσα, ουσία της οποίας είναι η επικοινωνία (Lindfors 1980, 218), δηλαδή η έκφραση συναισθημάτων και η ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων.

γ) Αφού, λοιπόν, το νήπιο δεν είναι απλός μιμητής της γλώσσας των ενηλίκων αλλά ένας μικρός «γλωσσολόγος», που αναλύει το γλωσσικό υλικό του περιβάλλοντός του και έτσι συνδέει τις λέξεις με τις έννοιες και καταλήγει σε υποθέσεις σχετικά με τη συντακτική δομή της, χρειάζεται ένα ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον, όπου θα δοκιμάζει τις υποθέσεις του και θα εφαρμόζει τα γλωσσικά του επιτεύγματα. Συμβαίνει δηλαδή και με τη γλώσσα ό,τι ακριβώς συμβαίνει και με τη νόηση, όπου το παιδί επενεργώντας πάνω στο φυσικοκοινωνικό του περιβάλλον προάγει τις νοητικές του δομές.

Γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον θεωρείται το περιβάλλον που προσφέρει μεταξύ των άλλων και τα εξής:

i) Ευκαιρίες ζωντανής επικοινωνίας και όχι απλώς γλωσσικά ερεθίσματα, όπως αυτά που παρέχει η τηλεόραση. Έρευνες της K. Nelson (1973) και ομάδας επιστημόνων του πανεπιστημίου του Harvard (Cohen 1974) απέδειξαν ότι η «ηλεκτρονική baby-sitter» (τηλεόραση) δε συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Τούτο συμβαίνει προφανώς επειδή απουσιάζει το στοιχείο της ζωντανής επικοινωνίας και η δυνατότητα φυσικής δράσης. Το γεγονός αυτό επισημαίνει επίσης ότι η παρουσία συνομιλούντων ενηλίκων δεν αρκεί για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Χρειάζονται ενήλικοι που συζητούν με το παιδί και όχι απλώς μιλούν στο παιδί, για να λύσουν κάποια απορία του, ή για να δώσουν οδηγίες συμπεριφοράς, όπως συνήθως συμβαίνει.

Και καθώς ο κύκλος των κοινωνικών επαφών ευρύνεται, δημιουργούνται καινούργιες εμπειρίες, έννοιες και ανάγκες επικοινωνίας, που έχουν σαν αποτέλεσμα τη γλωσσική ανάπτυξη. Η γλωσσική αυτή ανάπτυξη δεν αναφέρεται μόνο στην αύξηση του λεξιλογίου και τη βελτίωση των συντακτικών δομών, αλλά και στη λεγόμενη «κοινωνικοποίηση» του λόγου που αναφέρεται στην ικανότητα του νηπίου να χρησιμοποιεί διάφορα στυλ ομιλίας, ανάλογα με το status του συνομιλητή.

ii) Άλλο χαρακτηριστικό του εμπλουτισμένου γλωσσικού περιβάλλοντος είναι η ποικιλία και οι αντιθέσεις. Η έρευνα της K. Nelson (1973, 60), που προαναφέραμε, διαπίστωσε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ενηλίκων με τους οποίους επικοινωνεί το νήπιο τόσο μεγαλύτερη είναι και η γλωσσική του ανάπτυξη. Τούτο συμβαίνει διότι οι προσωπικές εμπειρίες του νηπίου, που είναι ο φορέας της γλωσσικής του ανάπτυξης, αυξάνει σε αριθμό και ποικιλία με τον αριθμό των ενηλίκων με τους οποίους επικοινωνεί. Παρ' όλα αυτά όμως κατά τη βρεφική και την πρώτη νηπιακή ηλικία, για λόγους ομαλότερης ανάπτυξης του νηπίου, επιβάλλεται, παράλληλα με την ποικιλία, να υπάρχει και κάποια σταθερότητα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του νηπίου (Ματσαγγούρα 1980, 155). Η ανάγκη αυτή περιορίζει τον αριθμό των ενηλίκων με τους οποίους πρέπει να επικοινωνεί το βρέφος/νήπιο.

iii) Αξιόλογη είναι και η συμβολή των συνομηλίκων στη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου, καίτοι σε σύγκριση με τη συμβολή των ενηλίκων υστερεί. Η Nelson (1973, 60) εξηγώντας την ανωτέρω διαφορά διατυπώνει την άποψη ότι τούτο συμβαίνει διότι οι συνομηλικοί δεν αποτελούν καλά γλωσσικά πρότυπα. Η εξήγηση αυτή με πρώτη ματιά έρχεται σε αντίθεση με το ερευνητικό συμπέρασμα ότι

η γλώσσα δε μαθαίνεται μέσω άμεσης μίμησης. Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν υπάρχει άμεση και ακριβής μίμηση. Μιας γενικότερης μορφής μίμηση όμως υπάρχει, αφού ο παιδικός λόγος αποτελεί παιδική «έκδοση» της δομής του λόγου των ενηλίκων. Ακόμη οι ενήλικοι συζητούν και ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του νηπίου απ' ό,τι οι συνομηλικοί του. Αυτό ασφαλώς συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Με βάση το στοιχείο αυτό βέβαια δεν πρέπει να αποκλείσουμε τα παιδιά από τις συντροφίες τους, διότι μόνο μέσα σ' αυτές επέρχεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αργότερα μάλιστα με την πάροδο της ηλικίας βελτιώνεται και η επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων και έτσι αυξάνεται και η συμβολή της παιδικής συναναστροφής στη γλωσσική ανάπτυξη, όπως φάνηκε κι από (αδημοσίευτη) έρευνά μας σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού, η οποία απέδωσε υψηλό δείκτη συνάφειας μεταξύ κοινωνικότητας και γλωσσικής ανάπτυξης.

Σημαντική αύξηση επέρχεται καθώς τσ παιδί κινείται από το ατομικό παιγνίδι προς το κοινωνικοποιημένο παιγνίδι. Η συμβολή του κοινωνικοποιημένου παιγνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη είναι και άμεση και έμμεση. Άμεση διότι (α) αντιπροσωπεύει την πραγματική ζωή του παιδιού και παρέχει ποικιλία ευκαιριών για γλωσσική επικοινωνία, κάτω από διαφορετικές συναισθηματικές συνθήκες, (β) προσφέρει τη δυνατότητα δοκιμής της αποτελεσματικότητας νέων γλωσσικών τύπων, καθώς επίσης και (γ) τη δυνατότητα υπόδυσης διάφορων κοινωνικών ρόλων, καθένας από τους οποίους απαιτεί το αντίστοιχο λεξιλόγιο και στυλ ομιλίας.

Η έμμεση συμβολή του παιγνιδιού οφείλεται στο γεγονός ότι συμβάλλει στη γενική νοητικο-κοινωνική ωρίμανση του παιδιού (Ματσαγγούρα 1982, 185-92), που έχει ασφαλώς ως αποτέλεσμα τη γλωσσική ανάπτυξη.

Τέλος, το εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον, εκτός από τις ευκαιρίες ομαδικού παιγνιδιού, προσφέρει ποικιλία ευκαιριών για συνεξέταση και χρήση φυσικών υλικών, ζώων και άλλων στοιχείων του άμεσου φυσικού περιβάλλοντος. Οι ευκαιρίες αυτές προσφέρουν πλούσια βιώματα στα νήπια, τα οποία αποτελούν την κινητήρια δύναμη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού γεννούν καινούργιες έννοιες. Τις καινούργιες έννοιες το παιδί αρχικά προσπαθεί να τις εκφράσει με τα παλιά γλωσσικά σχήματα, αλλά όταν τούτα αποδειχθούν ανεπαρκή αναζητούνται καινούργια γλωσσικά σχήματα, τα οποία τελικά ενσωματώνονται στο γλωσσικό δυναμικό του παιδιού και χρησιμοποιούνται για να εκφραστούν, μαζί με τις καινούργιες, και παλιές έννοιες. Έτσι προάγεται η γλωσσική ανάπτυξη.

δ) Μετά την είσοδο του νηπίου στο νηπιαγωγείο προστίθενται και οι νηπιαγωγοί στον κύκλο των ενηλίκων με τους οποίους επικοινωνεί το παιδί, ενώ παράλληλα δημιουργούνται νέες σχέσεις με συνομηλίκους και καινούργιες καταστάσεις, που απαιτούν αποτελεσματικότερη χρήση του λόγου. Η συμβολή των νηπιαγωγών και δασκάλων είναι μεγαλύτερη αν: 1) Δεν είναι πολύ καθοδηγητικοί, διότι αυτό περιορίζει τη γλωσσική, αλλά και τη γενικότερη, ανάπτυξη του νηπίου (Nelson 1973, 94). Οι πολύ καθοδηγητικοί εκπαιδευτικοί υποβάλλουν συνήθως «κλειστές» ερωτήσεις που απευθύνονται κυρίως στη μνήμη και επιδέχονται μία μόνο «σωστή» απάντηση διατυπωμένη κατά προτίμηση με τον τρόπο που προτιμάει ο δάσκαλος. Γι' αυτό «υποβοηθούν» συνήθως τα παιδιά για να βρουν τη «σωστή» απάντηση προσφέροντας διάφορες νύξεις (μισοτελειωμένες λέξεις ή φράσεις κ.λπ.). Απαντήσεις που είναι έξω απ' αυτή που προσπαθούν να εκμαιεύσουν τις αντιπαρέχονται. Έτσι καλλιεργούν μόνο τη συγκλίνουσα σκέψη και παραμελούν

την αποκλίνουσα, που απαιτεί «ανοιχτές» ερωτήσεις. Παράλληλα σχηματίζουν στα παιδιά την εσφαλμένη εντύπωση ότι υπάρχει μόνο μια «σωστή» απάντηση διατυπωμένη κατά καθορισμένο τρόπο.

2) Αν δίνουν προσοχή στο περιεχόμενο της πρότασης και όχι στη μορφή. Η ψυχολογιστική έρευνα απέδειξε ότι κατά παράδοξο τρόπο το παιδί βελτιώνει τη μορφή του λόγου (σύνταξη, λεξιλόγιο) προσέχοντας το περιεχόμενο της πρότασης (Cazden 1976, 10. Lindfors 1980, 216-13). Αυτό σημαίνει ότι διορθώσεις σύνταξης, μεμονωμένες λεκτικές ασκήσεις, μαθήματα γραμματικής κ.λπ. δεν αντισταθμίζουν τη γλωσσική ωφέλεια που προκύπτει από τη ζωντανή γλωσσική επικοινωνία. Περιορισμένης γλωσσικής σημασίας είναι ακόμη και η δραματοποίηση, της οποίας όμως η θέση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό δικαιώνεται, λόγω της κοινωνικοποιητικής της δύναμης.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα όσα είπαμε μέχρι τώρα υπογραμμίζουμε τη διαπίστωση ότι η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται (α) σε ειδική εγγενή ικανότητα για έλλογη επικοινωνία και (β) στις γλωσσικές εμπειρίες του περιβάλλοντος. Η πορεία της περνά μέσα από κληρονομικά καθορισμένα στάδια και ακολουθεί το ρυθμό της γενικής ανάπτυξης του ατόμου. Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον μπορεί να επιταχύνει ως ένα σημείο το ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης. Υποχρέωση του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου είναι να προσφέρει ένα τέτοιο περιβάλλον, κυρίτερα χαρακτηριστικά του οποίου είναι: (α) η παροχή ευκαιριών για ζωντανή επικοινωνία και (β) η δυνατότητα για ποικίλες δραστηριότητες. Όλα αυτά γεννούν βιώματα, έννοιες, δημιουργούν ανάγκες επικοινωνίας, που προάγουν τη γλωσσική ικανότητα.

Σημειώσεις

1. Κατά την αρχαιότητα ο στωικός φιλόσοφος Χρύσιππος (3ος αιώνας π.Χ.) τόνιζε την ιδιαίτερη προσοχή που πρέπει να επιδείξει η οικογένεια στη γλωσσική εκπαίδευση του νηπίου (Στοβαίου, *Εκλογαί* 98, 72).
2. Άλλοι ερευνητές (Krashen 1973) τοποθετούν το τέλος της «αυτόματης» μάθησης της γλώσσας γύρω στο πέμπτο έτος, οπότε πιστεύουν ότι καθιερώνεται η κυριαρχία του ενός από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (lateralization).
3. Μόρφημα καλείται κάθε απλό γλωσσικό στοιχείο που έχει αυτοτελές νόημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I) Βασικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν.

- Brown, R., *A First Language* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1973).
 C. Cazden, «The Child's Grammar» in A. Bar-Adon and U. Bellugi-Klima, *Child Language* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1971).
 Lindfors, J. W., *Children's Language and Learning* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1980).
 Nelson, K., *Structure and Strategy in Learning to Talk* (Chicago: The University of Chicago Press, 1973).

II) Άλλα βοηθητικά έργα.

- Cazden, C. B., «How Knowledge about Language Helps the Classroom Teacher», in *Urban Review*, 9 (1976).

- Cazden, C. and others, *Functions of Language in the Classroom* (N. York: Columbia University Teachers College, 1972).
- Clark, H and E. Clark, *Psychology and Language* (N. York: Harourt Brace Jovanovich, 1977).
- Clark, E. V., «A Warning to Conscientious Mothers», in *Today's Health*, Febr. 1974.
- Ervin, S. M., «Imitation and Structural Change in Children's Language», in *New Directions in the Study of Language*, by E. Lenneberg (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1964).
- Gaston, M., *World Survey of Pre-school Education* (Paris: Unesco, 1976).
- Lenneberg, E.H., *Biological Foundations of Language* (N. York: J. Wiley, 1967).
- «The Capacity for Language Acquisition», in *The Structure of Language*, by J. A. Fodor and J. J. Katz (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1964).
- Krashen, S. T., «Lateralization», in *Language Learning* 23/1 (1973).
- Ματσαγγούρα, Ηλία, *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα Προδημοτικής και Πρωτοδημοτικής Αγωγής* (Αθήνα: Φελέκης, 1982).
- Παρασκευόπουλου, *Εξελικτική Ψυχολογία* (Αθήνα, 1982) Τομ.Α.
- Schell, R. E., *Developmental Psychology Today* (N. York: Randon House, 1975).
- Skinner, B. F., *Verbal Behavior* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1957).
- Slobin, D. I., «Coments on 'Developmental Psycholinguistics'», in *The Genesis of Language*, by F. Smith and G. Miller (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1966).

Νίκου Λεοντίου
Επιθεωρητή Δ. Ε. Κύπρου

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε κάθε εποχή, αλλά περισσότερο στις μέρες μας, ο λόγος και ο διάλογος παρουσιάζονται και είναι οι βασικές προϋποθέσεις της επικοινωνίας. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος σε μορφή μηνυμάτων μεταφέρει εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα και ψυχικές καταστάσεις από πομπούς σε δέκτες. Αποτελεί έτσι το βασικό γνώρισμα του κοινωνικού ανθρώπου και το απαραίτητο θεμελιακό υπόβαθρο για αγωγή, προσαρμογή στο περιβάλλον και αρμονική συμβίωση μέσα στην κοινότητα. Στις μικρές ηλικίες, όσες καλύπτονται από την οργανωμένη αγωγή που προσφέρει το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, η γλώσσα είναι πρώτα και πάνω απ' όλα μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής σκέψεων αλλά και μέσο για απόκτηση εμπειριών πού, με την εξωτερικεύσή τους, επανέρχονται και εμπειδώνονται στα παιδιά ως εσωτερικός γλωσσικός πλούτος. Σταδιακά με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια τράπεζα γλωσσικού αποθεματικού που ενώνεται με τον αποκτημένο γλωσσικό πλούτο και αξιοποιείται αργότερα στη ζωή.

Μέσα στο σύνολο του εβδομαδιαίου χρόνου εργασίας των παιδιών του δημοτικού σχολείου το γλωσσικό μάθημα καταλαμβάνει ένα ποσοστό 35%, ενώ παράλληλα ενυπάρχει και διαποτίζει με τον προφορικό και το γραπτό λόγο όλα τα άλλα θέματα του προγράμματος. Γι' αυτό «η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται στο σχολείο ως ένα θέμα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως λειτουργία που διέπει κάθε πτυχή της ζωής ολόκληρου του σχολείου. Είναι η βάση και το μέσο όλων των σχολικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Θεμελιώνει όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής ως παρατήρηση, διατύπωση σκέψεων, ομιλία, διάλογος, ακρόαση, ανάγνωση, δημιουργική γραπτή έκφραση, ως μέσο ανάλυσης και λύσης κάθε προβλήματος».

Σήμερα δεχόμαστε πως σκοπός του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο είναι:

«Να αποκτήσει το παιδί ευχέρεια, σαφήνεια και ακρίβεια στην προφορική και γραπτή διατύπωση των εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων του, να εξοικειωθεί προσδευτικά με την ορθή νεοελληνική γλώσσα, και να αποκτήσει μόνιμο ενδιαφέρον κι αγάπη για το καλό βιβλίο».

Στη σύντομη κάλυψη του θέματος που ακολουθεί και με βάση το σκοπό και τη σημασία του γλωσσικού θα καταβληθεί προσπάθεια για:

- τον εντοπισμό των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο δικό μας διδακτικό περιβάλλον,
- τα πιθανά αίτια που δυνατό να δημιουργούν αυτά τα προβλήματα και
- την υποβολή κάποιων εισηγήσεων για αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Οι σκέψεις που διατυπώνονται στη συνέχεια και ο εντοπισμός των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκφραστική γλώσσα και συμπεριφορά των παιδιών του δημοτικού μας σχολείου δεν υποβαθμίζουν καθόλου την όλη προσπάθεια που συντονισμένα σήμερα

καταβάλλεται στον ευαίσθητο τούτο χώρο της σχολικής προσπάθειας. Ακόμη δεν μπορούμε παρά να παραδεχτούμε ότι οι παρατηρήσεις και σκέψεις που διατυπώνουμε δε στηρίζονται σε απόλυτα επιστημονικές διαδικασίες, όπως τις εισηγούνται οι ειδικοί της αξιολόγησης. Δεν μπορέσαμε ακόμη στην Κύπρο να οργανώσουμε συστηματική αξιολόγηση των αναλυτικών μας προγραμμάτων, παρ' όλο που ικανές υπηρεσίες έχει αποδειχτεί ότι έχουμε. Γιατί δεν μπορούμε, στα χρόνια της επιστημονικής έρευνας και αξιολόγησης, χωρίς τη χρήση μορφών και μεθόδων αξιολόγησης όπως η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση, η διαμορφωτική ή συνεχής (formative), η συνολική ή τελική (summative) να μιλούμε για ορθή επισήμανση των προβλημάτων της γλώσσας. Είμαι όμως υποχρεωμένος να στηρίξω τον προβληματισμό μου στις περιστασιακές, ή για άλλους σκοπούς επιστημονικές έρευνες της Υπηρεσίας του Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου και στις μακρόχρονες εμπειρικές παρατηρήσεις της Επιτροπής Γλωσσικού και αρκετών συναδέλφων μου δασκάλων και επιθεωρητών.

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ

Οι αγώνες και οι αγωνίες του δασκάλου της Κύπρου για ολόκληρες δεκαετίες περιστρέφονται γύρω από το καινό πραγματικά πρόβλημα του προφορικού λόγου των μαθητών του. Δεν κατόρθωσε ακόμη να το λύσει. Η τριγλώσσια μέσα από την οποία παρουσιάζεται, πιεσμένη τώρα από τις νέες επιδιώξεις για μια δημοτική, που πρέπει συνεχώς να διαφοροποιείται μέχρι που να φτάσει σε κάποια αποδεκτά πλαίσια, αποτελούν καταστάσεις αρκετά σοβαρές.

Δεχόμαστε σήμερα στην εκπαίδευση ότι η γλώσσα είναι πρωταρχικά λόγος προφορικός. Το μεγαλύτερο ποσοστό της έκφρασής μας είναι προφορικό. Η γραπτή γλώσσα ακολουθεί, αντικατοπτρίζει τη γλώσσα, δεν είναι η γλώσσα. Γι' αυτό το δημοτικό μας σχολείο πρέπει οργανωμένα να στραφεί και αναλυτικά να προσεγγίσει τον προφορικό λόγο. Εκεί είναι το πρόβλημά μας. Δε χρειάζεται σε βάθος έρευνα για να εντοπιστεί. Τα περισσότερα παιδιά μεγάλων τάξεων του δημοτικού παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην έκταση, τον πλούτο του λόγου, τη σαφήνεια της έκφρασης, αλλά περισσότερο τη διάθεση για συμμετοχή σε προφορικό δημιουργικό διάλογο πάνω σε συγκεκριμένο πρόβλημα εξέτασης.

Θα είναι βοηθητικό εδώ ν' αναφερθεί ότι σε μία μικρότερη και έγινε ανάμεσα σε μαθητές σχολείων της Λευκωσίας και κάλυψε δειγματικά παιδιά της Δ, Ε και ΣΤ τάξης όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων της πόλης και της υπαίθρου με το πρόβλημα: «Έχετε στην τάξη σας ένα άγνωστο πρόσωπο. Να υποβάλετε τις πύθ βασικές ερωτήσεις για να το γνωρίσετε. Οι ερωτήσεις να μην ξεπεράσουν τις τρεις». Το ερώτημα μπήκε σε 500 περίπου παιδιά που προκλήθηκαν να γράφουν σε χαρτί τις ερωτήσεις τους, γιατί η ξεχωριστή ηχογράφηση ήταν αδύνατη. Ένα ποσοστό μεγαλύτερο από τα 45% των παιδιών έγραψαν τις ερωτήσεις χωρίς τα ερωτηματικά, 20% δεν υπόβαλαν ερωτήσεις αλλά διατύπωσαν μια πρόταση, 10% υπόβαλαν λιγότερες από τρεις ερωτήσεις, 8% υπόβαλαν άσχετες ερωτήσεις και οκτώ παιδιά έβαλαν αγγλικό ερωτηματικό. Όμως —κι αυτό είναι πολύ σημαντικό— αρκετά παιδιά περιπλανήθηκαν έξω από την ουσία. Τα περισσότερα, 70%, κινήθηκαν σε τρία ερωτήματα: Πώς σας λένε; Τι δουλειά κάνετε; Από πού είστε; Το άλλο ποσοστό 30% κινήθηκε μέσα σε 37 συνολικά ερωτήματα. Ξέφυγε από την ουσία κι άγγιξε θέματα έξω από το βασικό στόχο.

Με τέτοιες μικρόεργες καταπιαστήκαμε για αρκετό χρόνο. Η διαπίστωση στην οποία καταλήγουμε είναι ότι χρειάζομαστε στις ηλικίες του δημοτικού αρκετή δουλειά για να ξεκινήσουν τα παιδιά μας ορθό και ουσιώδη διάλογο που είναι η βάση του προφορικού λόγου. Αλλά πώς θα ξεκινήσουν διάλογο, αν δεν υποβάλουν απλές ερωτήσεις κι αν δεν ασκήθηκαν να «ακροώνται» προσεκτικά για να συγκεντρώνουν τα στοιχεία που θεωρούνται βασικά;

Ένα δεύτερο σημαντικό πρόβλημα που στέκεται φραγμός στην ομαλή ανάπτυξη της

γλωσσικής έκφρασης των μαθητών μας είναι οι σοβαρές συγχρούσεις που αντιμετωπίζουν μέσα στην ίδια μέρα τα παιδιά μας. Ξεκινούν οποιαδήποτε μέρα τους και βομβαρδίζονται από μια ανομοιομορφία γλωσσικών φαινομένων, όπως φαίνεται στη συνέχεια:

Στο σπίτι: Οι γονείς χρησιμοποιούν βασικά την κυπριακή διάλεκτο. (χάτε, Μαιρούλα, σήκου, έκαμα σου τζιαί καπούρα, γλήφορα τέλειωνε γιατί ο παπάς σου παίζει την πουρού).

Στο σχολείο: Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν μία ανάμεικτη γλώσσα με στοιχεία της κυπριακής και της δημοτικής και φράσεις της καθαρεύουσας. (άτε παιδιά την προσευχή μας, είπα σας να τελειώσετε από τη σελίδα δεκαεπτά μέχρι τη σελίδα δεκαεννέα, πάντοτε θέλω τάξιν και πειθαρχία).

Στο διάλειμμα: Τα παιδιά μιλούν πολύ ελεύθερα και σε έκταση χρησιμοποιούν βασικά την κυπριακή ανάμεικτη με λόγο και λεξιλόγιο πολύ χαμηλού επιπέδου.

Στην τηλεόραση: Ακούουν μια αναπτυσσόμενη δημοτική με σύνταξη και δομή της καθαρεύουσας.

Μπροστά σ' αυτά τα δεδομένα η αλλαγή στο γλωσσικό αισθητήριο των μικρών παιδιών επηρεάζεται συνεχώς. Ο προφορικός λόγος που ακούμε μετατρέπεται σε λόγο που εξωτερικεύεται από τα ίδια τα παιδιά, αφού αφομοιωθεί, φιλτραριστεί και μεταποιηθεί σε εμπειρία γλωσσική. Μέσα όμως σ' αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται και εσωτερικεύεται μια γλωσσική εννοιολογική και εκφραστική ιδιαιτερότητα που μετατρέπεται σε μάθηση. Έτσι μονιμοποιούνται τύποι και πρότυπα. Το ερώτημα όμως παραμένει: Μέσα στη γλωσσική χαλαρότητα σπιτιού, σχολείου, γειτονιάς, τηλεόρασης είναι δυνατό να βελτιωθούμε;

Μια άλλη κατάσταση που επηρεάζει σοβαρά τη δημιουργία του ορθού γλωσσικού πλούτου από πλευράς εννοιών αλλά και χαράζει ανεξίτηλα τη γλωσσική του παιδιού είμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε. Ο επιθεωρητής, ο διευθυντής, ο δάσκαλος είναι πρόσωπα που αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά της μικρής ηλικίας. Η δική μας όμως γλωσσική παρουσία αποτελεί ένα μωσαϊκό. Μελετήσαμε, μιλήσαμε και γράψαμε την καθαρεύουσα για ολόκληρες δεκαετίες. Αφιερώσαμε κόπο και πόνο με τριτόκλιτα, δοτικές και εξαιρέσεις. Ενδόμυχα επηρεαστήκαμε και εσωτερικεύσαμε τους τύπους και τις μορφές της. Εύκολα δεν τους εγκαταλείπουμε. Οι τρόποι που διδάσκουμε σήμερα τη γλώσσα δεν είναι λειτουργικοί. Κατακομματιάζουμε τη γλώσσα. Κλίνουμε ονόματα και ρήματα στη σειρά. Αφιερώνουμε ώρες πολυτίμες των παιδιών για ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες. Δε βλέπουμε συνολικά τη γλώσσα ως ποιοτική έκφραση, ως λόγο δυναμικό και εκφραστικό. Μεθοδολογικά δεν ξεκαθαρίσαμε πως η δημοτική είναι μια νέα μορφή της γλώσσας με τη δική της γραμματική και τη δική της προσέγγιση. Οι πιο ειδικοί, οι γλωσσολόγοι και άλλοι ειδικοί επιστήμονες, δε μας άνοιξαν ακόμη τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για επηρεασμό. Αναμένουμε οι εκπαιδευτικοί με αγωνία εκείνους τους παιδαγωγούς του ελληνικού χώρου που θα ξεκινήσουν τη νέα μεθοδολογία για τη διδασκαλία της δημοτικής. Μια τέτοια μεθοδολογική αναπροσαρμογή, που θα ενιαιοποιήσει δυναμικά τα στοιχεία της γλώσσας και θα τα αναλίδει εκεί που ανεπαίσθητα και δημιουργικά θα παραδίδουν στα παιδιά για μάθηση, τον πλούτο και το δυναμισμό τους. Αναμένουμε εκείνο το ζωογόνο ενωτικό μελούδι που θα αναπτύξει την ερώτηση-απάντηση σε λόγο διαλογικό, σε δράμα δημιουργικό και σε ποικιλή έκφραση προφορική ή γραπτή. Εκείνη τη γλωσσική προσέγγιση που θα βοηθήσει το παιδί να αφομοιώσει γλωσσικά πρότυπα αλλά και να παράγει γλώσσα. Εκείνη τη γλώσσα που θα απελευθερώσει τον εσωτερικό γλωσσικό πλούτο του κάθε παιδιού και θα το καθοδηγήσει στην ποιοτική εξωτερικεύση λόγου.

Όσο σύντομος κι αν είναι ο σχετικός με τη γλώσσα προβληματισμός μας, δεν μπορούμε παρά ν' αναφερθούμε και σε άλλα προβλήματα που ανασταλτικά επενεργούν στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών όπως είναι:

- τα αναγνωστικά και οι γραμματικές μας,
- η κατάχρηση ξένων λέξεων,
- η ατμόσφαιρα της τάξης,
- οι πολλές ερωτήσεις του δασκάλου και η κυριαρχία του δικού του λόγου αντί του λόγου των παιδιών,
- η άκαιρη επέμβαση παιδιών και δασκάλων για διόρθωση του μαθητή που μιλά,
- η επικράτηση στην τάξη των λίγων μαθητών με γλωσσική ευχέρεια,
- η έλλειψη ασκήσεων ακρόασης κλπ.

Με την ανάλυση και την αναφορά σε προβλήματα που αντιμετωπίζει το δημοτικό μας σχολείο και που επηρεάζουν αισθητά τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών μας δεν επιθυμούμε να μείνουμε στο στάδιο της κριτικής. Δοκιμάσαμε περισσότερο μιά αυτοκριτική, γιατί εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραδεχτούμε ότι επωμιζόμαστε το μεγαλύτερο βάρος αυτής της ευθύνης. Μέσα όμως από το δημιουργικό διάλογο, μέσα από εισηγήσεις θα μπορέσουμε να οργανώσουμε πλιό αποδοτικά την προσπάθειά μας.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Οι σκέψεις και εισηγήσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια λαμβάνουν υπόψη τις οικονομικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες του τύπου μας αλλά και τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα που μας έρχονται ως μηνύματα από τον ελλαδικό χώρο και το εξωτερικό.

Κεντρικός φορέας

Με τη σύσταση και τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου έχει δημιουργηθεί ένα αρμόδιο σώμα για άσκηση συμβουλευτικού και υπεύθυνου ρόλου για τη χάραξη της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Κάποιο παρόμοιο αντιπροσωπευτικό σώμα με συμμετοχή των εκπαιδευτικών οργανώσεων, των ανωτέρων ιδρυμάτων και άλλων αρμοδίων κάτω από την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να επιλαμβάνεται καθαρά εκπαιδευτικών θεμάτων και συμβουλευτικά να παίρνει θέση πάνω σε φλέγοντα προβλήματα, όπως είναι και το γλωσσικό. Τις εισηγήσεις και κατευθυντήριες γραμμές που θα υιοθετούνται, θα προωθούν συντονισμένα τα εκπαιδευτήρια, ο τύπος και η ραδιοφωνία, γιατί όλοι επιδιώκουν και ασχούν τη σοβαρή γλωσσική καλλιέργεια του λαού.

Αξιοποίηση επιστημονικού δυναμικού

Σήμερα ανάμεσα στο διορισμένο διδακτικό προσωπικό της δημοτικής εκπαίδευσης υπηρετούν περισσότεροι από 100 δάσκαλοι πτυχιούχοι ελληνικών και άλλων πανεπιστημίων. Ακόμη, αρκετές εκατοντάδες νέοι επιστήμονες, φιλόλογοι, μαθηματικοί, γεωγράφοι, γεωπόνοι κ.ά. περιμένουν για πενταετίες σειρά για διορισμό στη Μέση Εκπαίδευση. Διατηρούνται όμως ακόμη στεγανά τα διαμερίσματα των δυό βαθμίδων. Αν όλοι αυτοί οι επιστήμονες παρακολούθησαν εντατικά σεμινάρια παιδαγωγικής στην Παιδαγωγική Ακαδημία, τότε θα μπορούσε θαυμάσια να ενισχύσουν το εξαιρετικό δυναμικό των δημοτικών μας σχολείων και να το «μπολιάσουν» με την κατάρτιση και τις ιδέες τους. Μια τέτοια αναμόχλευση θα ενισχύσει το γλωσσικό σε βαθμό που δεν μπορεί να προβλεφτεί. Ακόμη, σε πόσες ως τώρα ευκαιρίες αξιοποιήσαμε στο δημοτικό σχολείο το πιο εξειδικευμένο στη γλώσσα προσωπικό; Ποιοί από τους φιλόλογους μας ή τους επιθεωρητές μέσης μήτχαν σε τάξεις για παρατηρήσεις και εισηγήσεις;

Διορισμός Συντονιστών

Ο θεσμός του συντονιστή δασκάλου σε διάφορα θέματα του δημοτικού άρχισε να δίνει μια νέα διάσταση στην προώθηση νέων ιδεών. Στη γλώσσα, ο διορισμός συντονιστών

από δασκάλους - φιλόλογους θα διανοίξει νέους ορίζοντες βαθύτερης μελέτης της όλης προσπάθειας και θα προσφέρει σ' όλους μας νέες ευκαιρίες προβληματισμού. Ο ρόλος τους μέσα στα σχολεία, με την προετοιμασία νέου διδακτικού υλικού, την ανάλυση και δειγματική παρουσίαση θεμάτων στον προφορικό και γραπτό λόγο, στο δράμα και την απαγγελία και τους άλλους τομείς, θα είναι μια νέα βάση γλωσσικής ανανέωσης. Αυτό μπορεί να γίνει χωρίς οικονομικές επιβαρύνσεις, γιατί περισσότεροι από πενήντα φιλόλογοι-δάσκαλοι απασχολούνται σήμερα στα δημοτικά μας.

Συμμετοχή στα προγράμματα ραδιοφωνίας

Η προετοιμασία και παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική προσφορά της ραδιοφωνίας. Αλλά ο γλωσσικός επηρεασμός των παιδιών γίνεται ανεπαίσθητα πολύ δυναμικός, όταν παρακολουθούν τα άλλα προγράμματα. Τα παιδιά επηρεάζονται από την περιγραφή των ποδοσφαιρικών συναντήσεων περισσότερο από οποιαδήποτε εκπαιδευτική σειρά που παρουσιάζεται από την τηλεόραση.

Φαίνεται καθαρά ότι στο πρόβλημα αυτό δεν υπάρχει χρόνος για να χάνουμε. Όλα τα προγράμματα, όλα ανεξαιρέτα, πρέπει να περνούν από το γλωσσικό «φιλτράρισμα» ειδικών γλωσσολόγων. Οι μεταφρασμένοι υπότιτλοι, τα δελτία ειδήσεων, οι παιδικές γωνίες, όχι μονάχα ως περιεχόμενο μα, περισσότερο θα 'λεγα, ως γλωσσική παρουσίαση πρέπει να παρακολουθούνται και να βελτιώνονται. Το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποχρέωση να προσφέρει την απαραίτητη γλωσσική επιμόρφωση στους παρουσιαστές και τους συγγραφείς που δουλεύουν στη ραδιοφωνία. Αυτοί είναι πάρα πολλές ώρες δάσκαλοι των παιδιών μας και είναι αναγκαίο και απαραίτητο μαζί να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι από μας. Στα σχολεία μπορούμε να επιθεωρήσουμε, να καθοδηγήσουμε και να αξιολογήσουμε τη γλωσσική προσφορά του εκπαιδευτικού. Ποιός όμως θα κάνει το ίδιο, για το «μαγνοκούτι» του σπιτιού μας; Ποιός μπορεί να αξιολογήσει το γλωσσικό επηρεασμό που ασκεί πάνω στα παιδιά μας;

Μεγαλύτερη αξιοποίηση του βιβλίου

Έγινε παραδεκτό εμπειρικά αλλά είναι και επιβεβαιωμένο από έρευνες ότι οι Κύπριοι δε διαβάζουμε. Η φιλιαναγνωσία θα ενισχυθεί, αν ξεκινήσουμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά πολύ νωρίς. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Να διαλέξουμε και να ορίσουμε έναν αριθμό από κατάλληλα λογοτεχνικά βιβλία για κάθε τάξη του δημοτικού που να διαβάζονται, να αναλύονται και να συζητιούνται μέσα στην τάξη, έτσι που το γλωσσικό αισθητήριο των παιδιών να ενισχύεται. Παράλληλα, οι σχολικές, κοινοτικές, περιοδεύουσες και άλλες βιβλιοθήκες να εντείνουν τις δραστηριότητές τους και να γίνουν κέντρα ευχάριας και θερμής ατμόσφαιρας για μελέτη.

Θα χρειαζόταν εκτεταμένος χρόνος να καλυφθούν παραστατικά πολλές άλλες εισηγήσεις για την ποιοτική βελτίωση της γλωσσικής καλλιέργειας των μικρών παιδιών και δεν έχουμε σήμερα αυτή την πολυτέλεια. Δεν μπορούν όμως να μείνουν έξω, από την αναφορά αυτή, εισηγήσεις όπως είναι: η συνέχιση της απλούστευσης της γλώσσας, η επέκταση της έρευνας στους τομείς του γλωσσικού, τα κοινά συνέδρια και η επιμόρφωση του προσωπικού και των γονιών, η αύξηση των ευκαιριών για οργανωμένο προφορικό λόγο μέσα στα προγράμματά μας, η έκδοση περισσότερων και ποιοτικά βελτιωμένων βοηθημάτων στη γλώσσα, κ.ά. Τέτοια και άλλα θέματα θα μπορούσε να αναλυθούν και συζητηθούν σε έκταση εδώ.

Έτσι, άθελά μου βρέθηκα μπροστά σε μια σχετική καλιά δήλωση του δασκάλου που τιμούμε σήμερα. Γι' αυτό κλείνω την εισηγήση και τον προβληματισμό μου με τα ίδια τα λόγια του Γιάννη Κακριδή. Η αναφορά είναι από μια συνέντευξή του, στο εκφραστικό όρ-

γανο των μαθητών του Παγκυπρίου Γυμνασίου «ΝΕΑΝΙΚΟΙ ΠΑΛΜΟΙ», όπως την έδωσε τον Μάρτη του 1977 στους Κώστα Λεοντίου και Χρίστο Κινάνη, συντάκτες τότε της σχολικής εφημερίδας.

«Δεν μπορώ να σας πω και πολλά πράγματα για τη σύγχρονη μεταρρύθμιση, γιατί είμαι έξω από τα πράγματα. Πάντως συνεχίζεται το έργο που είχαμε αρχίσει το 1962 με τον Γ. Παπανδρέου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν είναι τεράστιες, γιατί πρέπει να αλλάξουν ριζικά τα προγράμματα και αυτό δεν μπορεί να γίνει από τη μιά μέρα στην άλλη. Ο πιο μεγάλος άθλος είναι η επικράτηση της δημοτικής. Τώρα τα πάντα γράφονται στη δημοτική, από τα σχολικά βιβλία ως τα δημόσια έγγραφα. Βρισκόμαστε βέβαια σε μεταβατικό στάδιο και οι δυσκολίες είναι πολλές, σιγά σιγά όμως θα ξεπεραστούν όλες. Τα προβλήματα θα λυθούν ριζικά, όταν έλθουν οι νέες γενιές των παιδιών που θα έχουν μάθει μόνο τη δημοτική. Πιστεύω ότι πολύ σύντομα θα ακολουθήσει και η κατάργηση των τόνων. Πρέπει να λείψει αυτός ο περιττός φόρτος, να μαθαίνουν φιλές, δασείες, οξείες και περισπωμένες, χωρίς καμιά σημασία. Στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, όπως μου είπαν, ο φοιτητής μπορεί να δώσει ένα γραπτό που να έχει μόνο έναν τόνο, χωρίς να θεωρείται λάθος. Βέβαια βρισκόμαστε ακόμη σε μεταβατικό στάδιο. Πάντως μπήκαμε σε καλό δρόμο».

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα παιδευτικού προβληματισμού

Έξι χρόνια στην υπηρεσία
της Ελληνικής εκπαίδευσης

*Δρα Γιάννη Κουτσόκου
Διευθυντή Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Λευκωσία*

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η ερμηνεία κειμένων και η γλωσσική διδασκαλία

(α) *Η ερμηνεία σαν ανασύνθεση μέσα από την ανάλυση*

1. Η επιμονή στο όλο ξεκινά από την απλή αλήθεια ότι τα νοήματα και τα συναισθήματα τα (εν)νοούμε και τα συναισθανόμαστε καλύτερα μέσα στο όλο και όχι εξαρθρωμένα ή χωρισμένα από τη συνάφεια του όλου. Η προσπάθεια να δούμε νοήματα και συναισθήματα στο σύνολό τους είναι η προσπάθεια υπερνικήσεως του χωρισμού που συνεπάγεται η ανάλυση. Η ανάλυση είναι απαραίτητη για την εμβάθυνση στην κατανόηση και βίωση του κειμένου. Δε θα πρέπει όμως να μένουμε στην αποσπασματικότητα της αναλύσεως, αλλά να ξαναγυρίζουμε στο όλο με μια ανασύνθεση.

2. Η ανασύνθεση αυτή είναι η ερμηνεία. Άλλως λεγόμενο, η ερμηνεία κειμένου είναι μια επανασύνθεση που περνά μέσα από την ανάλυση (1). Αν μένουμε όμως στην ανάλυση, ερμηνεία δεν έχουμε επιτύχει. Η ερμηνεία ολοκληρώνεται με την ανασύνθεση που μπορεί, μετά την εμβάθυνση με την ανάλυση, να είναι μια δημιουργία. Η ανασύνθεση ενός κειμένου εμφανίζεται στην περιληψη, μάλιστα περιληψη του τύπου ανακατατάξεως-ανασυντάξεως των ιδεών, στις παραλλαγές και στην έκθεση, σαν σύνθεση των ιδεών του κειμένου με ιδέες και εμπειρίες του μαθητή από διαβάσματα και επαφή του με την πραγματικότητα (2).

3. Να μην ξεχνούμε ότι η νόσή μας δουλεύει συνεχώς με την ανάλυση και σύνθεση (το τίθεται χωρίς και το *συνοράν* του Πλάτωνα). Η αλήθεια όμως της φύσεως, της κοινωνίας και γενικά της πραγματικότητας, όπως και του λόγου, είναι η σύνθεση ή το όλο. Και η πραγματικότητα του κειμένου είναι η σύνθεση.

(β) *Λόγος, γλώσσα και γλωσσικές ασκήσεις*

4. Τα παραπάνω, που αφορούν την ανάλυση, τη σύνθεση και το όλο, ισχύουν και για τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένα μέρος του όλου, που λέγεται λόγος, ή καλύτερα μια πλευρά ή όψη του όλου, που λέγεται λόγος. Γι' αυτό οι λεγόμενες γλωσσικές ασκήσεις, όσο και να θεωρούνται καλές —συνήθως καλές θεωρούνται όχι αυτές που δίνονται σαν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις αλλά αυτές (οι ασκήσεις) που δίνονται σε προτάσεις ή σαν προτάσεις— δεν είναι πολύ καλύτερες από τις ασκήσεις με μεμονωμένες λέξεις. Μια πρόταση όσο και να αποτελεί ένα όλο και όσο και να έχει ένα νόημα, είναι μια μικρή ή αποσπασματική ή κλασματική ενότητα λόγου. Ο λόγος όμως λειτουργεί όχι με τέτοιες μικρές ή κλασματικές ενότητες αλλά με ενότητες ενός μίνιμουμ μεγέθους, π.χ. μιας παραγράφου.

5. Η γλωσσική άσκηση της εκτάσεως και της μορφής μιας προτάσεως, όσο και να φαίνεται λειτουργική, είναι στην πραγματικότητα αποσπασματική. Ακόμη όμως και σε περι-

πτωση περισσότερων προτάσεων που κάνουν μια (μικρή) παράγραφο η αποσπασματικότητα της ασκήσεως δεν αίρεται, γιατί η παράγραφος (ή το κείμενο) επάνω στην οποία ασκείται ο μαθητής δεν έχει τόσο ολοκληρωμένο νόημα που να συναρπάζει τη νόσή του και να ανακινεί-συγκινεί το συναίσθημά του.

(γ) Πώς μαθαίνουν τα παιδιά τη γλώσσα

6. Τη «γλώσσα» τη μαθαίνουν τα παιδιά από κείμενα που συναρπάζουν τη νόσή τους και συγκινούν το συναίσθημά τους. Κείμενα που ανοίγουν κόσμους γνώσεως και συναισθημάτων. Εκτός από λίγες προτάσεις, που μπορεί πράγματι να συναρπάσουν, οι περισσότερες που δίνονται στις ασκήσεις είναι στερεότυπες και μηχανικές. Και οι λίγες προτάσεις που μπορεί να συναρπάσουν, συναρπάζουν γιατί είναι συμπυκνωμένη γνώση και σοφία, όπως στις παροιμίες ή γιατί προέρχονται από κάποιο κείμενο (π.χ. τη Γραφή ή ένα ποίημα, που συγκίνησαν προηγουμένως τα παιδιά).

7. Τη γλώσσα τη μαθαίνουν τα παιδιά αφομοιώνοντάς την «αசυνειδήτως και ανεπιγνώστως». Το γεγονός όμως τούτο ούτε υπαγορεύει ούτε δικαιολογεί τις αποσπασματικές εκτός κειμένου ασκήσεις. Το γεγονός τούτο δικαιολογεί και υποδεικνύει ότι για τη μάθηση της γλώσσας χρειάζεται επανάληψη, όχι όμως η αποσπασματική και χωρίς νόημα και συναίσθημα μηχανική και ανιαρή επανάληψη των μεμονωμένων προτάσεων. Τούτο, το ότι δηλ. χρειάζεται επανάληψη, υπαγορεύει ότι το κείμενο επάνω στο οποίο γίνεται η άσκηση (η γλωσσική) πρέπει να είναι ολοκληρωμένο νόημα και συναισθηματικά αποδεκτό. Το κείμενο όμως μιας ή δυο προτάσεων τι ολοκληρωμένο νόημα μπορεί να δώσει; Το καλό κείμενο και χωρίς ειδικές γλωσσικές ασκήσεις είναι αρκετό για τη γλωσσική μάθηση.

8. Το άλλο βασικό γεγονός για την εκμάθηση της γλώσσας είναι ότι τα παιδιά τη μαθαίνουν μέσα σε «φυσικές κοινωνικές καταστάσεις» και όχι φτιαχτές, και μάλιστα τη μαθαίνουν καλύτερα, όταν βρίσκονται και συνομιλούν με κείνους με τους οποίους έχουν λόγους ή υπάρχει σκοπός να βρίσκονται και να συνομιλούν ή με κείνους που αγαπούν ή συμπαθούν ή θαυμάζουν κλπ. Μαθαίνουν δηλ. καλύτερα τη γλώσσα μέσα σε καταστάσεις που έχουν «νόημα και συναίσθημα».

(δ) Μοιραία σύγχυση στη διδακτική της γλώσσας

9. Μια σύγχυση στη Διδακτική στοίχισε και στοιχίζει πολύ στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα η σύγχυση ότι οι νέου τύπου εξετάσεις, σάν π.χ. συμπλήρωση προτάσεων, συστοίχιση λέξεων κ.τ.ο., μπορούν να βοηθήσουν στη μάθηση της γλώσσας. Αυτές οι συμπληρώσεις και συστοίχισεις κ.τ.ο. μπορεί να είναι καλές για σκοπούς ομοιόμορφης αξιολογήσεως όχι όμως για σκοπούς πραγματικής αξιολογήσεως και, ακόμη λιγότερο, για σκοπούς διδασκαλίας. Τη γλώσσα μπορώ να την αξιολογήσω καλύτερα μέσα στο συνεχή λόγο, στο συνεχές κείμενο. Και ακόμη σπουδαιότερο, τη γλώσσα μπορώ να τη μάθω καλύτερα και λειτουργικότερα μέσα από συνεχή λόγο και συνεχές κείμενο και όχι μέσα από συμπληρώσεις κενών και συστοίχισεις λέξεων / προτάσεων εξαρθρωμένων από τη νοηματική και συναισθηματική συνέχεια και ολότητα του κειμένου ή του συνεχούς λόγου. Τη γλώσσα τη χειρίζομαι και τη μαθαίνω καλύτερα αν τη μιλώ ή τη γράφω για να εκφράσω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου και όχι για να συμπληρώσω κενά ή να συστοιχίσω ή να απαντήσω σε μια ξεκαρφωτή ερώτηση. Και ασφαλώς, ούτε μαθαίνω τη γλώσσα μέσα από καταστάσεις που μαθητής και δάσκαλος γίνονται μέρη ερωταποκριτικής μηχανής.

Τη γλώσσα τη μαθαίνουμε μέσα από το «λόγο» και όχι μέσα από την φιλή γλώσσα. 10. Επομένως για τη λεγόμενη «γλωσσική διδασκαλία-μάθηση» χρειάζονται ολοκληρωμένα κείμενα με νοήματα και συναισθήματα και όχι λέξεις και προτάσεις. Αν καταλήγουμε, κάποτε, με τις αναλύσεις σε κάποια απομόνωση λέξεων και προτάσεων, είναι απλά για να συγκεντρώσουμε περισσότερο φως για λίγο σε μερικά σημεία της εικόνας, αν το κείμενο το παρομοιάσουμε με εικόνα. Όσο κι αν είμαστε κάποτε υποχρεωμένοι να απομονώσουμε λέξεις και προτάσεις, πρέπει τελικά να επιστρέφουμε στο όλο, το οποίο στην

προκειμένη περίπτωση είναι ο λόγος, σαν ενότητα γλώσσας και νοημάτων-συναισθημάτων.

Σημειώσεις - παρατηρήσεις

1. Τη θέση αυτή προβάλλει και ο Στρουκτουραλισμός με το Roland Barthes. Βλ. *The structuralists from Marx to Levi-Strauss*, edited by Richard and Fernande de George, A Doubleday Anchor Original, 1972.

2. Η σύνθεση αυτή αντιστοιχεί στην ομώνυμη κατηγορία της ταξινομίας του Bloom. Για την περίληψη και την έκφραση βλ. Ι. Γ. Κουτσάκος, Σύγχρονη Διδακτική, Λευκωσία 1980, σσ. 254-58.

Χρίστου Τσολάκη

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

(Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του)

Η εργασία αυτή αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας και χωρίζεται σε τρία μέρη:

- Στο πρώτο προσπαθεί να περιγράψει αδρά το πρόβλημα της διδασκαλίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Σκοπός είναι να δοθούν οι συντεταγμένες του ελληνικού στίγματος.
- Στο δεύτερο επιχειρεί κάποιους συσχετισμούς της διδασκαλίας της γλώσσας με τις απόψεις που διατυπώνονται από σύγχρονους γλωσσολόγους.
- Στο τρίτο, στηριγμένη στα προηγούμενα, διατυπώνει κάποιες βασικές σκέψεις πάνω στις οποίες μπορεί να ριζώσει και να καρπίσει η διδασκαλία της γλώσσας στον τόπο μας.

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας δεν είναι πουθενά στον κόσμο λυμένο. Πέρασε και περνάει πολλές και ποικίλες φάσεις, χωρίς να έχει βρει την οριστική του κατάληξη. Ίσως δε θα τη βρει ποτέ. Μέσα στο χρόνο διατυπώθηκαν και εξακολουθούν να διατυπώνονται πλήθος απόψεις και θεωρίες. Στην Ευρώπη, οι γλωσσολόγοι, οι παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι, οι φιλόλογοι και οι δάσκαλοι, είτε δουλεύουν, με τον τρόπο που δουλεύουμε κι εμείς στην Ελλάδα, είτε έχουν προχωρήσει σε άλλες μορφές θεώρησης και διδασκαλίας της γλώσσας, βρίσκονται σε ένα διαρκή προβληματισμό. Πολλοί φτάνουν να δέχονται τα πάντα, άλλοι, πάλι, να απορρίπτουν τα πάντα ή να διατηρούν για όλα επιφυλάξεις. Έτσι, η άποψη, που όλο και ακούγεται στον τόπο μας, ότι η Ευρώπη έλυσε το πρόβλημα της διδασκαλίας της γλώσσας, ενώ εμείς μέναμε πίσω, είναι τουλάχιστον αφελής και δείχνει έλλειψη πληροφόρησης, αν δε δηλώνει προοδοπληξία ή μόδα. Ο γλωσσολογικός, λοιπόν, κόσμος προβληματίζεται διαρκώς γύρω από το θέμα αυτό, και διαρκώς ανανεώνει τις θέσεις του. Μόνο που στον τόπο μας οι ειδήσεις αυτές φτάνουν κάποτε ως απόηχοι μακρινοί και αργοπορημένοι. Έτσι, συχνά, αγκαλιάζουμε και προβάλλουμε, ως πρωτοποριακές, μεθόδους που στην Ευρώπη εδώ και χρόνια έχουν εγκαταλειφτεί. Αυτά γίνονταν πριν από λίγον καιρό με την κορακίζωτη εκείνη τριμερή πορεία διδασκαλίας: αυτά γίνονται και τώρα με τη γλωσσική διδασκαλία.

Και πιο συγκεκριμένα: ακούμε, συχνά, να λέγεται ότι, ενώ οι αναπτυγμένοι λαοί έχουν διώξει από τα σχολεία τους τη Γραμματική και το Συντακτικό, εμείς εξακολουθούμε να τα διατηρούμε, δίνοντας μάλιστα έμφαση στη διδασκαλία τους. Αυτό αποτελεί επικίνδυνη πλάνη, όταν μάλιστα λέγεται από ανθρώπους που τάχτηκαν να λειτουργήσουν σε χώρους ζωτικούς της εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις

αυτές η πλάνη είναι ασυγχώρητη, γιατί μπορεί να οδηγήσει στην οδύνη.

Η αλήθεια είναι ότι πριν από χρόνια σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη οι ειδικοί, πολεμώντας τη λατινική γραμματική, που δέσποζε και καταπίεζε την εκπαίδευση τους, κατάρτησαν, κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, μαζί με τη λατινική γραμματική, και κάθε ορολογία ή συντακτικό και γραμματικό κανόνα. Έτσι, έγραψαν, για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, διδακτικά βιβλία, τα οποία περιείχαν και παρουσίαζαν την αναπαραγωγή των γραμματικών ή των συντακτικών φαινομένων, χωρίς να τα ονοματίζουν και χωρίς να τα τεχνολογούν.

Γρήγορα, όμως, διαπίστωσαν ότι με τον τρόπο αυτό του αυτοματισμού και του παραμερισμού των γραμματικών όρων, των γραμματικών κανόνων και των γραμματικών ορισμών, οδηγήθηκαν σε αποτελέσματα απροσδόκητα: Οι μαθητές μάθαιναν αρκετά στοιχεία από τη λειτουργικότητα της γλώσσας που διδάσκονταν, αναπαράγοντάς τα με την άμεση μέθοδο του αυτοματισμού, *δ ε μ ά θ α ι ν α ν* όμως σε καμιά περίπτωση σε βάθος και σε πλάτος τη γλώσσα τους, με αποτέλεσμα:

1. Να αγνοούν τη στοιχειώδη γραμματική και συντακτική ορολογία της.
2. Να αγνοούν τη στοιχειώδη γραμματική και συντακτική δομολογία της.
3. Να αγνοούν τις στοιχειώδεις σχέσεις και τις πιο βασικές λειτουργίες των κύριων μερών του λόγου.

Κι αυτά είχαν ως αποτέλεσμα:

1. Να μη μαθαίνουν τη γλώσσα τους παρά μόνο μηχανιστικά.
2. Να μην μπορούν να εισδύουν στους μυστικούς και τους φανερούς μηχανισμούς της.
3. Να μην αντιλαμβάνονται και να μην μπορούν να αναλύουν το σύστημα αναφοράς και έκφρασής της που σημαίνει: να μην μπορούν να γράφουν χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη.
4. Να μην μπορούν να μάθουν πολύ καλά ή άριστα καμιά ξένη γλώσσα, αφού δεν είναι σε θέση να βρουν τις γραμματικές και συντακτικές αντιστοιχίες της με τη δική τους. Τους λείπει δηλαδή το σύστημα αναφοράς που θα τους βοηθούσε να παραλληλίσουν, να συσχετίσουν, να αντιστοιχίσουν και να κατακτήσουν το νέο γλωσσικό θησαυρό. Έτσι, στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, είναι υποχρεωμένοι να περιορίζονται στη μηχανιστική χρήση των λέξεων και των εκφράσεων, πράγμα που αποτελεί καλό βήμα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Δεν αποτελεί όμως ποτέ την ίδια την εκμάθησή της.

Οι μαθητές λοιπόν αυτοί, τα παιδιά θαύματα, που μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα παρουσιάζουν αλματώδη εξέλιξη στην αναπαραγωγή των φαινομένων της μητρικής τους ή της ξένης γλώσσας, κοκαλώνουν και αδυνατούν να κατανοήσουν ή να αναπαραγάγουν συνθετότερες ή υψηλότερες μορφές επιστημονικού ή φιλοσοφικού λόγου, τόσο στη μητρική τους όσο και στις ξένες γλώσσες. Κι αυτό διαπιστώνεται, όταν τα παιδιά αυτά φτάνουν στα πανεπιστήμια ή χρειάζεται να εκφράσουν κάποιες ποιότητες, που απαιτούν πολυπλοκότερη και αναλυτικότερη σκέψη.

Αρχίζει, τότε, η αντίστροφη μέτρηση. Η Ευρώπη (αναφέρομαι περισσότερο στη Δυτική Ευρώπη, γιατί η Ανατολική δεν έβγαλε ποτέ τις γραμματικές) αρχίζει να αναθεωρεί τις θέσεις της και ξαναβάζει σήμερα τις γραμματικές στα σχολεία της. Αυτό, τουλάχιστον, γίνεται στην Αγγλία, τη Σουηδία, την Ελβετία και αλ-

λού, όπου ο προβληματισμός για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι έντονος και διαρκής. Η γενικότερη αυτή τοποθέτηση του προβλήματος της διδασκαλίας της Γραμματικής και του Συντακτικού μέσα στον καθολικότερο ευρωπαϊκό παιδευτικό χώρο κρίθηκε απαραίτητη και για πληρέστερη ενημέρωση, αλλά και για να προσδιοριστούν οι δικές μας συντεταγμένες, που δίνουν το δικό μας στίγμα, το ε λ λ η ν ι κ ό. Το οποίο γίνεται εναργέστερο και κατανοείται βαθύτερα ιδωμένο μέσα από την οπτική γωνία της πιο παλαιάς και της πιο ιστορικής ευρωπαϊκής γλωσσικής και γραμματικής παράδοσης, της Ελληνικής. Εξάλλου πολύ πρόσφατα στο παγκόσμιο συνέδριο των γλωσσολόγων, που έγινε στο Ελσίνκι, αναγνωρίστηκε ότι από όλες τις γλώσσες του κόσμου η Ελληνική είναι η πιο πιστή στις ρίζες της.

Θέλουμε, λοιπόν, δε θέλουμε το γραμματικό και το συντακτικό μας στίγμα προσδιορίζονται από τη βαθιά μας γλωσσική παράδοση. Ας μην ξεχνούμε ότι είμαστε ο λαός με την αρχαιότερη γραμματική παιδεία σε όλο τον κόσμο. Μοιραία, επομένως, η δική μας γραμματική διδασκαλία ανθίζει κάτω από ελληνικό γλωσσικό ουρανό και βρίσκεται στο σημείο όπου τέμνονται η αρχαιοελληνική γραμματική παράδοση και η σημερινή ευρωπαϊκή γλωσσική διανόηση. Δυο συντεταγμένες και δυο ροές που δεν αναιρούνται εξοντωτικά, όπως πιστεύουν οι προσοδόπληκτοι και οι αρχαιοπληκτοι, αλλά συναιρούνται κατά τις ημέρες μας σε μια σύγκραση εύκρατης δημιουργίας και αριστοτελικής μεσότητας, μέσα σε μιαν Ευρώπη που προβληματίζεται διερευνητικά και σε μιαν Ελλάδα που μετασχηματίζεται μεταρρυθμιστικά.

Κι εδώ ακριβώς βρίσκεται το δικό μας στίγμα : να δεχτούμε, από τη μια, την προσφορά του ευρωπαϊκού κόσμου, με μια μέθεξη στις αναζητήσεις του, και να αξιοποιήσουμε, από την άλλη, την πολύτιμη γραμματική μας παράδοση, απομοιώνοντας τα θετικά της στοιχεία. Στη σύζευξη των δύο αυτών κόσμων, νομίζουμε ότι βρίσκεται η λύση του δικού μας προβλήματος.

Και επειδή είναι λίγο πολύ γνωστά τα όσα αφορούν την ελληνική γλωσσική παράδοση, θα κάνουμε εδώ αδρές αναφορές στα σύγχρονα γλωσσολογικά ρεύματα, σημειώνοντας τις πλευρές εκείνες που θα υποβοηθήσουν μια γραμματική ή συντακτική διδασκαλία.

Είναι γνωστό ότι στην Ευρώπη ήταν καθολική, στα χρόνια που κύλησαν, η επιβολή της λατινικής γραμματικής. Οι γραμματικοί της, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, έβαζαν στην κλίνη του Προκρούστη τις γραμματικές τους και τις έφερναν στα μέτρα της Λατινικής.¹

Στη στείρα αυτή τακτική ήρθαν αντιμέτωποι οι δ ο μ ι κ ο ί (στρουκτουραλιστές : structure) γ λ ω σ σ ο λ ό γ ο ι, οι οποίοι ξεκινώντας από τη μελέτη των γλωσσών των Ερυθρόδερμων (των Ινδιάνων) της Αμερικής, διαπίστωσαν ότι κάθε γλώσσα στηρίζεται σε δικούς της νόμους και ότι δεν υπάρχουν γραμματικοί κανόνες καθολικής εφαρμογής. Αυτό όμως σήμαινε τον κλονισμό και την απόρριψη της καθολικότητας της λατινικής γραμματικής.

Ειδικότερα, οι δομικοί πιστεύουν ότι :

1. Κάθε ομιλία καθενός που μιλάει τη μητρική του γλώσσα είναι γραμματικά σωστή.
2. Μόνο μια ανάλυση, που αρχίζει με προτάσεις και προχωρεί προς τα σύνολα των λέξεων από τα οποία αυτές αποτελούνται, είναι σωστή ανάλυση.

Στη φράση λ.χ. : « Ένας κήρυκας φωνάζει δυνατά να παρουσιαστούν όσοι θα

τρέξουν» διακρίνουμε τα σύνολα :

α. Ένας κήρυκας φωνάζει δυνατά

β. να παρουσιαστούν

γ. όσοι θα τρέξουν.

Καθένα από τα σύνολα αυτά πάλι μπορούν να αναλυθούν σε μικρότερα σύνολα.

Έτσι το α' σύνολο :

«Ένας κήρυκας φωνάζει δυνατά» μπορεί να αναλυθεί σε δύο μικρότερα σύνολα

α. 1 Ένας κήρυκας

α. 2 φωνάζει δυνατά

Με το α1 δηλώνεται το υποκείμενο· με το α2 δηλώνεται το κατηγορήμα. Μόνο η ανάλυση, η αναγνώριση τέτοιων μορφών του λόγου μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν στην κατάκτηση της γλώσσας, υποστηρίζουν οι δομικοί. Γι' αυτό, λένε, ο τρόπος μελέτης πρέπει να είναι τέτοιος ώστε ο μωυόμενος στη γλώσσα να καταλάβει ότι «μια πρόταση δεν είναι απλώς ένα κορδόνι με λέξεις στη σειρά σαν τις χάντρες στο κομπολόι, αλλά μια ιεραρχία κατασκευών προσαρμοσμένων σε άλλες ευρύτερες κατασκευές».

Συνοπτικά οι θέσεις των δομικών για τον τρόπο παρουσίασης της μορφοσύνη της γλώσσας είναι οι εξής :

1. Για την ανάπτυξη και την ανάλυση των γραμματικών και των συντακτικών μορφών της γλώσσας, ο μελετητής θα πρέπει να ξεκινάει από μια συλλογή εκφράσεων γραπτών ή προφορικών.
2. Μελετώ τη γλώσσα σημαίνει απογράφω και ταξινομώ τις δομές αυτού του συνόλου.
3. Δεν είναι σκόπιμο να ερμηνεύσεις τις δομές σαν να βρίσκονται σε σχέσεις παραγωγής ή μια από την άλλη, ότι λ.χ. η παθητική φωνή παράγεται από την ενεργητική ύστερα από ορισμένες μορφολογικές και συντακτικές διαδικασίες.
4. Η αξιολόγηση των δομών εξαρτάται από τη συχνότητα χρήσης τους. Από την ίδια συχνότητα εξαρτάται και η ιεράρχηση της διδασκαλίας των γραμματικών και των συντακτικών φαινομένων, καθώς και ο χρόνος τον οποίο θα αφιερώσουμε για το καθένα από αυτά.
5. Όταν μελετάς μια γλώσσα σκόπιμο είναι να αρχίσεις με τη φωνολογία, να προχωρήσεις στη μορφολογία και να καταλήξεις στη σύνταξη.
6. Τα επίπεδα αυτά (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) δεν πρέπει να αναμειγνύονται.²

Αυτές είναι οι κυριότερες θέσεις των δομικών, οι οποίοι στο πλαίσιο της νεότερης γλωσσολογίας ανέπτυξαν τη δομική ή δομιστική γραμματική (structural grammar) με τις ποικίλες τάσεις της· από τις οποίες επικρατέστερη είναι η ταξινομική ή κ α τ α ν ο μ ι κ ή (taxonomic ή distributional grammar), που θεμελιώθηκε από τον Leonard Bloomfield (1933). Κύρια γνωρίσματά της είναι, όπως φάνηκε ήδη, η κατάτμηση και η ταξινόμηση, δηλαδή η διαίρεση του λόγου στα πιο μικρά υπαρκτά του στοιχεία, η ένταξη των στοιχείων αυτών σε κατηγορίες και ο προσδιορισμός του λειτουργικού τους ρόλου. Είναι φανερό ότι ο δομικός χρησιμοποιεί την εμπειριοκρατική μέθοδο.³

Τον ίδιο όμως καιρό, με την επανάσταση που γίνεται στη γλωσσολογία και το γκρέμισμα των παλαιών ειδώλων, κάνει την εμφάνισή της και η μετασχηματιστική (γενετική) γραμματική (transformational-generative grammar), η

οποία αναλύει τη γλώσσα νοησιαρχικά. Ιδρυτής της είναι ο Noam Chomsky, καθηγητής της γλωσσολογίας στο Massachusetts Institute of Technology.

Οι μετασχηματιστικοί γλωσσολόγοι θεωρούν τη μεθοδολογία του δορισμού του Bloomfield εξωτερική και άγονη. Η μελέτη της γλώσσας, λένε, δεν πρέπει να στηρίζεται στην κατάτμηση και την ταξινόμηση, ούτε είναι ανάγκη η μορφολογία και η σύνταξη να ακολουθούν τη φωνολογία. Ο Chomsky αντικρίζει τη γραμματική ως μηχανισμό παραγωγής της γλώσσας, με βάση τους μετασχηματιστικούς νόμους. Τη γραμματική κάθε γλώσσας, λένε, την αποτελούν τρία μέρη: το συντακτικό από τη μια μεριά που είναι και το γενετικό μέρος της γλώσσας, και το σημασιολογικό και το φωνολογικό από την άλλη, που είναι τα ερμηνευτικά μέρη της.

Στο συντακτικό μέρος πάλι διακρίνει ο Chomsky επιμέρους τμήματα στα οποία κάθε πρόταση διαμορφώνεται και παίρνει την οριστική της μορφή⁴. Τα τμήματα αυτά είναι:

- α) η Βάση, που παράγει τις εσωτερικές δομές του λόγου·
- β) η Βαθιά δομή, η οποία με τα υλικά της Βάσης στήνει το γενικό σκελετό του λόγου·
- γ) το Μετασχηματιστικό τμήμα, το οποίο με τους κανόνες του μετασχηματίζει τα γενικά σχήματα της Βαθιάς δομής.
- δ) Η Επιφανειακή δομή, η οποία δίνει τις τελικές μορφές των προτάσεων.

Η γλώσσα, λένε οι μετασχηματιστικοί, είναι ένας μηχανισμός ο οποίος, ενώ αποτελείται από ένα πεπερασμένο σύνολο στοιχείων έχει τη δυνατότητα να παράγει άπειρο πλήθος λεκτικών στοιχείων, που είναι αναγκαία για την έκφραση και την επικοινωνία των ανθρώπων. Έτσι η γλώσσα είναι ενέργεια κυρίως και δημιουργία παρά έργο. Μια άποψη που είχε υποστηρίξει παλαιότερα ο W. Humboldt (1880). Έχει, λοιπόν, η γλώσσα δυναμικό χαρακτήρα και ο ομιλητής τη δημιουργική ικανότητα (γλωσσική ικανότητα) να δημιουργεί και να αντιλαμβάνεται πλήθος (άπειρο πλήθος) σωστών προτάσεων. Επομένως, το παιδί, λένε, παράγει και κατανοεί προτάσεις τις οποίες ποτέ πριν δεν άκουσε και δε χρησιμοποίησε. Ο ρόλος, κατά συνέπεια, του γραμματικού και του δασκάλου δεν είναι η στατική περιγραφή της γλώσσας — εξάλλου αυτό γινόταν ως τα τώρα με τις νεκρές γλώσσες, Αρχαία Ελληνική και Λατινική. Ο ρόλος του είναι η δημιουργική αναπαραγωγή των γλωσσικών φαινομένων. Και για να το πετύχει αυτό πρέπει να έχει ως αφετηρία τη μελέτη της σύνταξης των προτάσεων. Δεν ασχολούμαστε, λένε, με μια ειδική συλλογή προτάσεων, αλλά μελετούμε ένα σ ύ σ τ η μ α π ρ ο τ ά σ ε ω ν με σκοπό τη δ η μ ι ο υ ρ γ ί α ν έ ω ν.⁵ Γι' αυτό απώτερος σκοπός μας πρέπει να είναι η διαπίστωση και η έκφραση των σχέσεων που διέπουν τα συστήματα των προτάσεων. Η πρόοδος, λένε, των φυσικών επιστημών δεν έγινε από απλή παρατήρηση ή ταξινόμηση των φυσικών φαινομένων, όπως νομίζουν οι δομικοί, αλλά από τη βαθιά γνώση των μυστικών που κρύβουν τα φαινόμενα. Έτσι και στη γλώσσα· το πρόβλημα έγκειται στην ανακάλυψη και την κατανόηση των μυστικών και φανερών μηχανισμών που διέπουν τα γλωσσικά φαινόμενα και στη διατύπωση των κανόνων, βάσει των οποίων θα έχουμε τη δυνατότητα να τα αναπαράγουμε. Η δ ι δ α σ α λ ί α, επομένως της γλώσσας δεν είναι απλώς περιγραφική, αναγνωριστική, τεχνολογική. Για να είναι ωφέλιμη, πρέπει να είναι γ ε ν ε τ ι κ ή, π α ρ α γ ω γ ι κ ή.

Στη Μετασχηματιστική Γραμματική διακρίνουμε τις προτάσεις πυρήνες

και τις προτάσεις μετασχηματισμού. Οι πρώτες αποτελούν τις βασικές προτάσεις από τις οποίες παράγονται όλες οι άλλες δομές του λόγου· οι άλλες, οι προτάσεις μετασχηματισμού, παράγονται από τις πρώτες και αποτελούν συνθετότερες μορφές του λόγου.

Κάθε πρόταση πυρήνας, πάλι, αποτελείται από δύο κύρια μέρη: Το Ονομαστικό Σύνολο (ΟΣ) και το Ρηματικό Σύνολο (ΡΣ). Το πρώτο παίζει ρόλο Υποκειμένου μέσα στην πρόταση· το δεύτερο παίζει ρόλο Κατηγορήματος. Και τα δύο μαζί προσδιορίζουν τη δομή της πρότασης. Ό,τι άλλο υπάρχει μέσα στην πρόταση κεντρώνεται γύρω από αυτούς τους δύο βασικούς πυρήνες και παίζει ρόλο προσδιορισμού. Από εδώ πρέπει να ξεκινούμε και να οδηγούμε τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη δομή της πρότασης και τη σχέση της με τις άλλες μέσα στο λόγο, πρώτα, και να φτάνουμε, ύστερα, μέσα από τις δομές των προτάσεων στη μορφολογία και τη φωνολογία των λέξεων.

Σκιαγραφήσαμε ως τώρα : α) την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη γύρω από τη διδασκαλία της Γραμματικής και της γλώσσας, γενικότερα, και β) τις επικρατέστερες αποψεις των δομικών και των μετασχηματιστικών γλωσσολόγων.

Λογαριάζοντας, λοιπόν : α) τη σημερινή γλωσσολογική πραγματικότητα· β) την πείρα των λαών της Ευρώπης και τον προβληματισμό τους· γ) τη γραμματική παράδοση του τόπου μας, ευλογία και κατάρα μαζί για το Νεοέλληνα δάσκαλο· δ) τη γλωσσική πραγματικότητα των μαθητών, οι οποίοι «όταν έρχονται στο σχολείο γνωρίζουν, κατά τρόπο διαισθητικό, το γλωσσικό μηχανισμό και τη συντακτική δομή της γλώσσας», μπορούμε να διαγράψουμε τις ακόλουθες διδακτικές σκέψεις που δείχνουν «προς ποιές κατευθύνσεις θα ομορφύνει και θα ζωντανέψει η νέα διδασκαλία».

Πρώτη σκέψη :

Πρέπει να αποκλείσουμε από τη διδασκαλία της Νέας Γραμματικής την αρχαία μέθοδο, τη μέθοδο δηλαδή με την οποία είναι γραμμένα τα εγχειρίδια των νεκρών γλωσσών και στην οποία είμαστε λίγο πολύ συνηθισμένοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.⁵

Η μέθοδος των παλαιών δασκάλων, που απομόνωναν τη λέξη από τη φράση και τη μελετούσαν, έξω από το συντακτικό της πλαίσιο, φωνολογικά, μορφολογικά, ετυμολογικά κτλ. είναι στείρα για τη διδασκαλία μιας ζωντανής γλώσσας και δεν ενδείκνυται. Είναι τελικά μια εργασία που μένει στην περιοχή της επιστήμης : αποθησαυρίζει, εντάσσει, επιμερίζει, ορίζει, ερμηνεύει, κωδικοποιεί, αλλά παγώνει κιόλας το λεκτικό μας πλούτο. Είναι, γι' αυτό, φυσικό να μη βρῆσκει ανταπόκριση στη φλεγόμενη φύση του παιδιού που αποζητάει ανοίγματα και μορφές, για να φανερώσει και να σμιλέψει το γλωσσικό θησαυρό που κουβαλάει μέσα του.

Η μέθοδος, λοιπόν, η παλαιά με τη στατικότητα της δεν προάγει τη διδακτική πράξη, αφού δεν ενεργοποιεί, αλλά καθηλώνει το λειτουργικό μηχανισμό του νέου ανθρώπου. Π α ρ ά δ ε ι γ μ α : Στη διδασκαλία του Παραγωγικού δεν είναι απαραίτητο να αποστηθίσει ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής ρίξες, θέματα και καταλήξεις. Φτάνει να δοθεί το παραγωγικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο λέξεις παράγονται από άλλες λέξεις.

Αν λ.χ. θέλω να διδάξω τα παράγωγα ρήματα, κλιμακώνω τις ακόλουθες ενέργειες : α) Προβάλλω ή γράφω από ένα βιβλίο ένα μικρό κείμενο, το οποίο περιέχει ρήματα που παράγονται από ονόματα, από άλλα ρήματα ή από άκλιτα μέ-

ρη του λόγου· β) επισημαίνω μαζί με τους μαθητές μου τα ρήματα του κειμένου· γ) τα καταγράφω σε μια στήλη· δ) συσχετίζω το καθένα τους με τη λέξη από την οποία παράγεται και τη γράφω στα αριστερά του. Σχηματίζεται έτσι μία στήλη με τις πρωτότυπες λέξεις· ε) εντάσσω τις πρωτότυπες λέξεις στα μέρη του λόγου και διαπιστώνω ότι άλλες από αυτές είναι ουσιαστικά, άλλες ρήματα και άλλες άκλιτα μέρη του λόγου. Βοηθώ τότε τα παιδιά να διατυπώσουν τον απλό κανόνα, ότι τα ρήματα παράγονται από ρήματα, από ονόματα και από άκλιτα μέρη του λόγου. Από εδώ και πέρα το μάθημα μπορεί να γίνει παιχνίδι: δίνω στα παιδιά το παραγωγικό ρηματικό μοντέλο και λέξεις και ζητώ να θέσω σε λειτουργία τον παραγωγικό μηχανισμό που «δυνάμει» υπάρχει στη γλωσσική συνείδησή τους. Και είναι βέβαιο ότι υπάρχει μέσα τους αυτός ο γλωσσικός μηχανισμός, γιατί η γλώσσα που τους διδάσκουμε είναι η μητρική τους. Έτσι ο μαθητής με ικανοποίηση ανακαλύπτει τους γλωσσικούς μηχανισμούς που λαμβάνουν εντός του και με περισσή διάθεση τους ενεργοποιεί, για να αισθανθεί τη χαρά και να απολαύσει το αποτέλεσμα της παραγωγικής του ικανότητας. Γίνεται μαζί μας δημιουργός του μαθήματος και απολαμβάνει τους καρπούς της προσφοράς του, αμείβοντάς μας με το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώνει.

Αν λ.χ. κατά τη διδακτική διαδικασία παρουσιάσω στο μαθητή τα παραγωγικά μοντέλα :

* *αφρός - αφρῶω και ακριβός - ακριβαίνω και του ζητήσω ύστερα να δημιουργήσει ανάλογα σχήματα με τις λέξεις αρχή, αδύνατος, αλώνι, ανήφορος, φυλακή, όπλο, ζεστός, φαρδύς, μικρός, λεπτός, κτλ., είναι βέβαιο ότι το μάθημα θα του γίνει ένα εύκολο λεκτικό παιχνίδι. Μόνο που σε καθεμιά από αυτές τις περιπτώσεις δε θα μένουμε στις λέξεις, θα ζητούμε από τα παιδιά να εντάξουν την κάθε παράγωγη λέξη μέσα σε φράσεις : Λ.χ.: αφρός - αφρῶω : Η θάλασσα αφρῶει και με μανία ρῆγνει τα κύματα στο σαπιοκάραβό μας.*

Μπορώ όμως να προχωρήσω και πιο πέρα: Από τις δημιουργίες των μαθητών —κάποιες από τις οποίες φτάνουν στον πίνακα— να συναγάγω και να ομαδοποιήσω τις παραγωγικές καταλήξεις και να μιλήσω για τη λειτουργικότητά τους μέσα στο γλωσσικό μας μηχανισμό.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι το παραγωγικό θα διδάσκεται έτσι ώστε να μην αναγκάζονται δάσκαλοι και μαθητές να παπαγαλίζουν ρίζες, θέματα και καταλήξεις. Είναι αρκετό να δουλεύουν μαζί μέσα στην τάξη με ανοιχτές τις γραμματικές, όταν χρειάζεται, και έχοντας ως αφετηρία κείμενα ή φράσεις, που γίνονται εκείνη την ώρα. Μπορούμε δηλαδή να εκμεταλλευόμαστε σε μεγάλο βαθμό το λόγο της στιγμής, οδηγώντας σε μια φρασεολογία ευνοϊκή για το μάθημα και δημιουργώντας πρόσφορο λεκτικό κλίμα. Εξάλλου τα παιδιά κουβαλούν μέσα τους τις γλωσσικές δομές και τους παραγωγικούς μηχανισμούς, όπως είπαμε, της μητρικής γλώσσας. Με τη γραμματική και το συντακτικό τους ανακαλύπτουν, τους αναγνωρίζουν, τους συνειδητοποιούν και τους θέτουν σε λειτουργία. Κι αυτό φτάνει. Το λεξιλόγιο του παιδιού δεν πλουτίζεται, όταν φορτώνουμε τη μνήμη του με λέξεις, με αποστηθισμένες φράσεις ή με γραμματικές θεωρίες, παρά πλουτίζεται, όταν το βοηθούμε να συνειδητοποιήσει τα γλωσσικά και τα συντακτικά φαινόμενα και να θέσει σε λειτουργία τα συστήματα που τα αναπαράγουν.

Δεύτερη σκέψη:

Κατά τη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού καλό είναι να διδάσκονται παράλληλα ή διαπλεκόμενα όλα τα φαινόμενα της γλώσσας, γραμματικά και συντακτικά, όπως, εξάλλου, διαπλέκονται στον καθημερινό μας λόγο οι γραμματικές μορφές των λέξεων και οι συντακτικές δομές του λόγου. Δεν είναι, λοιπόν, σωστό να αποσυνθέτονται, για να μελετηθούν ανατομικά και μικροσκοπικά. Αυτή είναι δουλειά του επιστήμονα — όχι του δάσκαλου και του μαθητή.

Πάνω σε τέτοια βάση πρέπει να στηριχτεί η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού. Πρέπει, όπου είναι δυνατό, να συμπλέκει τα γραμματικά φαινόμενα με τα συντακτικά. Έτσι λ.χ. μαζί με τους συνδέσμους (γραμματικό φαινόμενο) καλό είναι να διδάσκεται και η σύνδεση των προτάσεων : ασύνδετο σχήμα, παρατακτική σύνδεση, υποτακτική σύνδεση (συντακτικό φαινόμενο).

Όπως, επίσης, καλό είναι μαζί με τα επίρρηματα να διδάσκουμε και τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Ίσως μάλιστα θα ήταν καλύτερο, έχοντας ως αφετηρία ένα κείμενο, που θα προσφερόταν για τη διδασκαλία των επιρρηματικών προσδιορισμών, να βλέπαμε πρώτα τις μορφές της συντακτικής τους λειτουργίας μέσα στη φράση, να διαπιστώναμε δηλαδή πρώτα την προσδιοριστική τους δύναμη, και, ύστερα, βασισμένοι στις προσδιοριστικές τους ιδιότητες (του χρόνου, του τόπου, του ποσού κ.λπ.) να φτάναμε στον ορισμό και στην κατηγοριοποίησή τους. Μέσα δηλαδή από μια συντακτική διαδικασία, στην οποία θα φαινόταν η σχέση του υπό εξέταση μέρους του λόγου με τα άλλα, κατά τη φυσική ροή του λόγου, θα καταλήγαμε στη γραμματική απομόνωση και στη μελέτη της λέξης — του γραμματικού μέρους του λόγου. Το κέρδος τώρα είναι σημαντικό· έχουμε μπροστά μας τη λέξη, το μέρος του λόγου, φορτισμένο με όλες τις ιδιότητες και με όλες τις σχέσεις, οι οποίες το δένουν με τα άλλα μέρη του λόγου μέσα στην πρόταση. Μπορούμε τώρα να λέμε ότι ο μαθητής γνωρίζει και κατέχει το βάθος και το πλάτος και το ρόλο του εξεταζόμενου γραμματικού φαινομένου. Τότε μονάχα μπορούμε να πούμε ότι τον οδηγήσαμε στην κατανόηση.

Στην κίνησή μας αυτή, την αντίστροφη για τον Έλληνα δάσκαλο, που, λόγω προγονικής γλώσσας, θητεύει στο παλαιό το σύστημα, πορευόμεσθε μια πορεία φυσική, σύμφωνη, εξάλλου, με τις απόψεις της λογικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Προχωρούμε από τις φυσικές ολότητες στα μέρη, εφαρμόζοντας μια μέθοδο αποδεκτή από όλους.

Στις ασκήσεις πάλι που θα ακολουθούν, καλό είναι να μην περιοριζόμαστε στην τεχνολόγηση των λέξεων, παρά να στοχεύουμε στην αναπαραγωγή τους, με τη μέθοδο του γραμματικού αυτοματισμού.

Π α ρ ά δ ε ι γ μ α

*Να απαντήσεις με ένα επίρρημα στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| ● Πού θα σε βρω; | Πότε θα φύγεις; |
| ● Πότε θα έρθεις; | Πόσο περπάτησες; |
| ● Πώς είστε; | Θέλεις να μείνεις; |

Κι αμέσως μετά :

* Να βρεις τα αντίθετα από τα επιρρήματα με τα οποία απάντησες. Σχημάτισε με το καθένα τους μια φράση — και πες σε ποια σχέση βρίσκεται με τη λέξη που προσδιορίζει.

Τρίτη σκέψη :

Γραμματική μονάδα στις ζωντανές γλώσσες δεν είναι η λέξη· είναι η φράση. Μόνη της τη λέξη δεν τη βρίσκουμε πουθενά. Παντού : στην καθημερινή κουβέντα, στη λογοτεχνία, στην επιστήμη βρίσκεται και λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο. Είναι τόσο φορτισμένη από τη γέννησή της με φορτία θετικά και αρνητικά που αδυνατεί να σταθεί μόνη της. Γίνεται ένα στοιχείο πολυσθενές, θα έλεγε ο χημικός, που έχει απλώσει πλήθος χέρια και κρατάει και κρατιέται μ' αυτά στο χορό του λόγου. Γι' αυτό και η κάθε αλλαγή της πρέπει να εξετάζεται (συνεξετάζεται) σε συνάρτηση με τη δομική και τη συντακτική της υπόσταση (μορφοσύνταξη). Γιατί τότε μονάχα ζωντανεύουν οι λέξεις, όταν βρίσκονται στο φυσικό τους περίγυρο, όπως ζωντανεύουν τα μέλη ενός αρχαίου ναού, όταν βρίσκονται στο λειτουργικό τους ρόλο. Διαφορετικά οι διδασκαλίες καταντούν μουσειακές.

Τέταρτη σκέψη:

Κάτι άλλο, επίσης, που συμβάλλει σημαντικά στην προώθηση της διδασκαλίας και στην άμεση κατανόηση του γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου, που παρουσιάζουμε, είναι η ε π ι λ ο γ ή του υλικού, η παρουσίαση δηλαδή κειμένου που να προσφέρεται κατεξοχήν για το ειδικό αυτό φαινόμενο. Το υλικό της διδασκαλίας θα αντληθεί από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο (εφημερίδες και περιοδικά), το παραμύθι, το δημοτικό τραγούδι, τη λογοτεχνία, την επιστήμη, τη δοκιμιογραφία, τη διοίκηση, την τέχνη, από κάθε μορφή «ζέοντος λόγου».

Έτσι για παράδειγμα, όταν έχω να διδάξω στη Γραμματική ή στο Συντακτικό το αόριστο και οριστικό άρθρο, με βοηθάει πολύ να αρχίσω με ένα κείμενο παρμένο από ένα παραμύθι ή τους μύθους του Αισώπου ή από τους μύθους του Λαφονταίν ή από κάτι τέτοιο, όπου τα πρόσωπα και τα πράγματα κινούνται και περνούν από την ομίχλη της αοριστίας στο φως της οριστικότητας.

Να ένα τέτοιο κείμενο, παρμένο από τους «Μύθους του Αισώπου», στο οποίο περνούμε από μια αόριστη σε μια οριστική κατάσταση και στο οποίο οι διάφοροι τύποι του οριστικού άρθρου διαδέχονται τους τύπους του αορίστου :

* Ένας λύκος πεινασμένος τριγύριζε γυρεύοντας τροφή. Φτάνοντας σ' ένα μέρος άκουσε ένα παιδάκι να κλαίει και μια γριά να του λέει : «Πάφε να κλαις ει- δάλλως θα σε δώσω στο λύκο, και τώρα μάλιστα». Ο λύκος νομίζοντας πως η γριά το λέει στ' αλήθεια, στεκόταν και περίμενε πολλή ώρα. Κατά το βράδυ, ακούει πάλι τη γριά να γλυκομιμεί στο παιδάκι και να του λέει : «μωρό μου, σαν έρθει εδώ ο λύκος, θα τον σκοτώσουμε». Σαν τ' άκουσε αυτά ο λύκος έφυγε λέγοντας : «σ' αυτή την καλύβα άλλα λένε κι άλλα κάνουν».

Στις πρώτες γραμμές του κειμένου αυτού λειτουργεί το αόριστο άρθρο, γιατί τα πρόσωπα και τα πράγματα είναι άγνωστα και δεν ορίζονται : ένας λύκος — κάποιος λύκος· δεν ορίζεται ποιος. Μια γριά· κάποια γριά· δεν ορίζεται ποια. Ένα παιδί· δεν ορίζεται ποιο.

Όσο όμως προχωρεί η διήγηση, και τα πράγματα από άγνωστα που μας ήταν και

αόριστα γίνονται τώρα γνωστά και ορισμένα, διαπιστώνουμε ότι οι λέξεις *ένας*, *μία*, *ένα* αντικατασταίνονται από τις λέξεις *ο*, *η*, *το*. Τη θέση δηλαδή του αορίστου άρθρου την παίρνει το οριστικό. Έτσι, εκεί που είχαμε το ονοματικό σύνολο :

ένας λύκος τώρα έχουμε το αντίστοιχό του *ο λύκος* :

Ο λύκος τώρα ορίζεται είναι αυτός για τον οποίο μιλήσαμε πριν από λίγο. Μας είναι πια γνωστός. Κι αυτό φανερώνεται με την αλλαγή μιας λέξης. Το ίδιο και στις άλλες περιπτώσεις : Εκεί που είχαμε το ονοματικό σύνολο.

● *μια γριά* τώρα έχουμε το αντίστοιχό του *η γριά*, γιατί η γριά τώρα ορίζεται είναι αυτή για την οποία μιλήσαμε πριν από λίγο. Μας είναι πια γνωστή.

Κι αυτό φανερώνεται με την αλλαγή μιας λέξης.

Έτσι και για τα άλλα : *ένα παιδί* γίνεται το *παιδί* κ.ο.κ.

Μέσα δηλαδή από το ίδιο κείμενο, χωρίς πολλές διδακτικές διαδικασίες, ο μαθητής κατανοεί τη λειτουργικότητα των άρθρων αορίστου και οριστικού, τις μορφές της ζωής που φανερώνει το καθένα από αυτά, καθώς και τις μεταβολές των νοημάτων τις οποίες συνεπάγονται οι μεταβολές των λέξεων.

Η διδασκαλία δηλαδή βρίσκει το στόχο της μόνο με ένα κείμενο. Από εδώ και πέρα, αφού το παιδί καταλάβει την ουσία του φαινομένου που διδάσκουμε, ο ορισμός των άρθρων είναι εύκολη υπόθεση. Τα πράγματα έχουν μιλήσει αποτελεσματικά από μόνο τους. Ο δασκαλιστικός σχολαστικός διδακτισμός είναι άχρηστος. Όταν οι μαθητές κατανοήσουν, μιλούν εκείνοι. Κι αυτό είναι η επιτυχία του μαθήματος. Εξάλλου η διδασκαλία μιας ζωντανής γλώσσας δεν μπορεί ποτέ να είναι μονόδρομος.

Όσο για κείνους που καλά και σώνει θα ήθελαν έναν ορισμένο τρόπο, θα είχαμε να πούμε ότι η προσφορότερη μέθοδος είναι η επαγωγική, που ακολουθεί τα εξής στάδια :

α) Ξεκινούμε από τον προφορικό λόγο των μαθητών, ο οποίος πλάθεται σε μια συζήτηση γύρω από ένα θέμα, ένα *film* κτλ., ή από ένα κείμενο ή όπως αλλιώς... Μια εικόνα λ.χ.

β) Απομονώνουμε και σχολιάζουμε τις φράσεις και τις λέξεις που περιέχουν το συντακτικό ή το γραμματικό φαινόμενο.

γ) Συστηματοποιούμε τις παρατηρήσεις που κάνουμε πάνω σ' αυτό.

δ) Περιγράφουμε το φαινόμενο τονίζοντας τα ουσιώδη του γνωρίσματα.

ε) Διατυπώνουμε τον ορισμό ή τον κανόνα.

στ) Αναπαράγουμε το φαινόμενο με άφθονες ασκήσεις.

Κι αυτά όλα σε απόλυτη συνεργασία με τους μαθητές.

Επιλογικά θα θέλαμε να τονίσουμε : Αν είναι σωστός ο λόγος του Piaget, ότι δηλαδή πρωταρχικός σκοπός της Εκπαίδευσης είναι να πλάσει ανθρώπους που είναι ικανοί να κάμουν καινούργια πράγματα, όχι απλώς να επαναλαμβάνουν αυτά που έκαμαν άλλες γενιές, ανθρώπους δημιουργικούς, κι αν δεύτερος σκοπός της είναι να διαμορφώνει μυαλά που θα κρίνουν, θα επαληθεύουν και δε θα δέχονται αβασάνιστα ό,τι τους προσφέρουν,

Τ ό τ ε το έργο του δασκάλου της Γραμματικής πρέπει να παραλληλιστεί με το έργο του μαθηματικού. Όπως εκεί ασκούμε το πνεύμα πάνω στις διάφορες μορφές των ασκήσεων και των προβλημάτων, έτσι εδώ ασκούμε τη γλώσσα και μαζί μ' αυτήν τη σκέψη του παιδιού, όπως λέει ο Vigotsky. Δεν έχουμε λόγο στα

Μαθηματικά να πιέζουμε το μαθητή να απομνημονεύει θεωρίες και προβλήματα· φτάνει να τον μυήσουμε στο μαθηματικό λογισμό, ο οποίος στο βάθος ταυτίζεται με την καθημερινή απλή και σωστή ανθρώπινη λογική. Έτσι κι εδώ : Δεν υπάρχει λόγος να βομβαρδίζουμε το νέο άνθρωπο με γραμματικές θεωρίες και γλωσσολογικές λεπτομέρειες. Φτάνει να τον μυήσουμε στο γλωσσικό λογισμό, στην απλή και καθημερινή λογική της μητρικής γλώσσας. Φτάνει να ξηπνήσουμε τις γλωσσικές λειτουργίες του — και τότε θα μας δώσει εκείνος, δημιουργώντας, πολύ περισσότερα από όσα θα του δώναμε εμείς ρητορεύοντας. Δε γίνεται κανένας σοφός με την ξένη σοφία. Αυτή είναι μια παρωχημένη αντίληψη για τον προηγμένο κόσμο. Το ξένο φως στερεύει κάποτε, το δικό σου σε συνοδεύει «δια βίου».

Και προπάντων ας μην ξεχνούμε το λόγο του σοφού της Ανατολής: «Αν δώσεις σ' έναν άνθρωπο ένα φάρι, θα φάει μια φορά· αν τον μάθεις να φαρεύει, θα τρέφεται σε όλη του τη ζωή».

Ίσως να είναι και η καλύτερη παιδαγωγική και διδακτική αρχή για τη διδασκαλία της Γραμματικής.

Πέμπτη σκέψη :

Είναι ανάγκη να διατηρήσουμε τα διδακτικά εγχειρίδια και να εξοικειώσουμε το μαθητή μ' αυτά. Επιβάλλεται να τα ανοίγουμε και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, συχνά, και μετά από αυτήν. Πέρα όμως από αυτό είναι απαραίτητο στην αρχή κιόλας της χρονιάς να αφιερώσουμε μια ή και περισσότερες διδακτικές ώρες, για να διδάξουμε στο μαθητή τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η ύλη των βιβλίων, ώστε να τα συμβουλευεται καλύτερα και επωφελέστερα.

Έκτη σκέψη :

Από τους τρεις τρόπους (τον ασύνθετο, τον υποτακτικό και τον παρατακτικό) με τους οποίους συνείρονται οι λέξεις και οι προτάσεις η Νεοελληνική γλώσσα προτιμάει τον τρίτο, τον παρατακτικό. Σ' αυτόν είναι ανάγκη να στοχεύει η διδασκαλία. Αλλιώς υπάρχει κίνδυνος η γλώσσα να προδοθεί. Ωστόσο στον επιστημονικό λόγο είναι ανάγκη κάποτε να δηλώνονται με σαφήνεια οι σχέσεις των νοημάτων. Είμαστε τότε αναγκασμένοι να δίνουμε σύνθετο λόγο και να χρησιμοποιούμε υπόταξη. Θα τον κάνουμε έχοντας όμως στο νου μας τη δομή που υπαγορεύει η φύση της γλώσσας μας, ώστε να δώσουμε την πιο ανώδυνη υπόταξη.

Έβδομη σκέψη :

Γλώσσα είναι κυρίως η σύνταξη. Μ' αυτή νευρώνεται κάθε γλωσσικό σύστημα. Αυτή αποτελεί τη βάση κάθε ομιλίας. Οι λέξεις και το τυπικό παίρνουν δεύτερη θέση. Γι' αυτό δε θα φτωχύνουμε τη γλώσσα μας περιοριζόμενοι στο λεξιλόγιο του χωρικού, όπως είπαν. Λέξεις θα πάρουμε και από την καθαρεύουσα και από την αρχαία και από τις διαλέκτους και από τα ιδιώματα — από ολόκληρη τη γλωσσική μας παράδοση. Υπάρχει ένας γλωσσικός θησαυρός που έρχεται από πολλά κανάλια στην ίδια κοίτη. Μας προσφέρεται για χρήση. Φτάνει να προσαρμίζονται οι λέξεις του στο τυπικό της δημοτικής. Και έχει η δημοτική και τυπικό και πειθαρχία και ενότητα. Οπωσδήποτε όμως δεν πρέπει να αναμειγνύονται τα δύο τυπικά (δημοτικής και καθαρεύουσας). Οι «μεικτοί», όπως τους είπαν, οι «μασκαρεμένοι» δηλαδή καθαρευουσιάνοι, είναι πολύ επικίνδυνοι εχθροί της Νεοελληνικής γλώσσας. Είναι χρόνια τώρα που έκαμαν την παρουσία τους στο γλωσσικό μας

χώρο. Τους είχε επισημάνει ήδη ο Φ. Πολίτης. Και έρχονται πάντοτε να σώσουν τη γλώσσα... Αυτοί είναι που αναμειγνύουν τα δύο τυπικά. Γι' αυτό και είναι επικίνδυνοι.

Όγδοη σκέψη :

Με σύνεση, κατανόηση και φυγκραιμία στέκεται ο μελετητής της γλώσσας μας απέναντι στο πρόβλημα της διπλοτυπίας της (λέγονταν, λεγόντουσαν κτλ.). Δεν ανησυχεί, γιατί γνωρίζει ότι είναι φυσικό επακόλουθο μιας γλώσσας που δεν καλλιεργήθηκε, δε διδάχτηκε, δεν αναγνωρίστηκε από την ίδια την πολιτεία, που είχε διπλή, λαϊκή και λόγια, παράδοση. Εξάλλου η διπλοτυπία / πολυτυπία δείχνει γλώσσα πολυδύναμη. Είναι η γη με τη σπάταλη βλάστηση που περιμένει το έμπειρο χέρι που θα βάλει τάξη και νόμο. Ένα νόμο όμως που δε θα σκοτώνει, αλλά θα δίνει ζωή στο λόγο. Μια τέτοια κανονιστική βάση, ριζωμένη σ' ένα τέτοιο πνεύμα που δείχνει κατανόηση στη γλώσσα και στα προβλήματά της, είναι σύμφωνη με τις αρχές της νεότερης γλωσσολογίας και εξυπηρετεί πρακτικές και παιδευτικές ανάγκες, ενώ παράλληλα υποδηλώνει τις ιδιαίτερες χρήσεις των άλλων τύπων, χωρίς να τους καταδικάζει, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που κι αυτοί λειτουργούν. Στους δημοτικούς στίχους π.χ.:

* Μικρό κανόνι κρέπαρε, μα ξαρματώθη κάστρο.

* Ο ήλιος εβασίλεφε κι ο αϊτός αποκοιμήθη.

* Ξεντύθη ο νιος, ξεζώστηκε και στο πηγάδι μπήκε.

Οι αρχαϊκοί τύποι *ξαρματώθη*, *αποκοιμήθη*, *ξεντύθη*, λειτουργούν λογικά, αισθητικά και μετρικά σε βαθμό που να μη γίνεται αισθητή η γραμματική τους ιδιορρυθμία.

Ένατη σκέψη:

Να γίνεται με σύνεση η πολιτογράφηση ή η αντικατάσταση των ξένων λέξεων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι εισβάλλουν καθημερινά ξένα γλωσσικά στοιχεία, τα οποία παραμένουν αχώνευτα και αναφομοίωτα. Χρειάζεται, λέει ο Θεοτοκάς, κάποιο αισθητικό κριτήριο, γιατί πολλοί ξενισμοί είναι άσχημοι. Και θυμάται «το «αισχρό λεξίδιο πλάζ» που έχει αντικαταστήσει τις υποβλητικές και εύηχες λέξεις: γιαλός, περιγιάλι, ακρογιάλι, παραλία, αμμουδιά...

Με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ξένες λέξεις, εφόσον υπάρχουν ελληνικές. Κι ακόμα: όταν δεν υπάρχουν, πρέπει να δημιουργούνται τέτοιες (ελληνικές), για να ονοματίζουν τα στοιχεία του πολιτισμού που έρχονται απ' έξω. Στο σημείο αυτό πρέπει να ομολογήσουμε ότι έως τώρα έχουμε αποτύχει. Γι' αυτό και η εισβολή ξένων γλωσσικών στοιχείων αποτελεί μια πραγματικότητα. Δεν είναι όμως και να θρηνούμε. Ο κόσμος όλος είναι γεμάτος από ελληνικές λέξεις. Έχουν οι ξένοι λαοί περισσότερες δικές μας λέξεις απ' ό,τι εμείς δικές τους. Αυτό, βέβαια, δεν πρέπει να μας επαναπαύει. Είναι ανάγκη να αγρυπνούμε. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να περιοριστεί, αν τηρηθούν κάποιες προϋποθέσεις : σωστά σχηματισμένη και ολιγοσύλλαβη κατά το δυνατόν ελληνική λέξη παρουσίαση και χρήση της ελληνικής λέξης αμέσως με την εμφάνιση και τη χρήση του ξένου πολιτιστικού στοιχείου : υπολογισμός, κατά το σχηματισμό της, του λαϊκού παράγοντα κτλ.⁸

Ο ρόλος του Σχολείου στο πρόβλημα αυτό μπορεί να σταθεί αποφασιστικός.

Δέκατη σκέψη:

Οι φθόγγοι δεν είναι στη γλώσσα το ΠΑΝ. Πιο μεγάλη σημασία από αυτούς και από τους τύπους έχει η ουσία και το ήθος της λέξης. Που παίρνει νεύρο και ζωή μέσα της και μέσα στο λόγο. Είναι το μέσα πλούτος. Οι φθόγγοι και οι τύποι καταξιώνονται, όταν μέσα τους ουσιώνεται το πνεύμα (Μ. Τριανταφυλλίδης). Κι αυτό είναι μόρφωση. Μορφωμένος, λέει ο Φ. Πολίτης, είναι όποιος νιώθει τη λέξη σαν υπόθεση βασική της ζωής του. Κι εδώ κάποτε πρέπει να σημαδέψει η διδασκαλία της Νεοελληνικής μας γλώσσας στα σχολεία. Αλλιώς οι τύποι (και ποιος θα πει ότι δεν είμαστε λαός των τύπων) θα πνίξουν την ουσία και της γλώσσας και της σκέψης.

Σημειώσεις

1. Mittins W., A Grammar of Modern English, Methuen, 1970.
2. Γέρου Θ., Ειδική Διδακτική, Αθήνα 1966, τ. 2, σ. 19.
3. Bloomfield L., Language, London, 1933.
4. Chomsky N., Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Mass : M.I.I. Press, 1965.
5. Γέρου Θ., ό.π., σ. 22
6. Τσολάκη Χ., Για μια λειτουργική γραμματική, περιοδικό «Λόγος και Πράξη», τ. 3, σ. 24 κ.ε.
7. Φράγκος Χ., Η διδακτική μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση και το διαλεκτικό μοντέλο. Στο συλλογικό έργο: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, Ιωάννινα, 1976, σ. 41 κ.ε.
8. Τομπαΐδης Δ., Κίνδυνοι για τη δημοτική γλώσσα; Περιοδικό «Νέα Παιδεία», 1982, τ. 22.

Ν. Γρηγοριάδη

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
(Μια προσπάθεια προσέγγισης)

Πολλές φορές είχε επισημανθεί η ανάγκη να διδάσκονται τα γλωσσικά φαινόμενα όπως λειτουργούν δυναμικά μέσα στα πλαίσια της φράσης και όχι ξεχωριστά και απομονωμένα, αφού είναι γνωστό ότι οι λέξεις μόνες τους και χωρίς σύνδεση μεταξύ τους δε μεταφέρουν όλο τους το νόημα — αντίθετα συχνά υφίστανται ουσιαστική σημασιολογική διαστρέβλωση.

Η άποψη μάλιστα του γράφοντος ήταν, και εξακολουθεί να είναι, ότι αφετηρία για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποτελείσει μια ενότητα λόγου πιο σύνθετη από την πρόταση και τη φράση, η παράγραφος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν όχι μόνο τη δομή της πρότασης και τη λειτουργία των λέξεων μέσα σ' αυτή, αλλά και τις «συγγραφικές» δεξιότητες που χρειάζονται για την ανάπτυξη μιας απλής ιδέας (σκέψης, άποψης κτλ.) μέσα στα πλαίσια μιας πιο ολοκληρωμένης ενότητας. Και αυτό, γιατί με την άσκηση των μαθητών στη σύνθεση παραγράφων, πέρα από τη βελτίωση των εκφραστικών ικανοτήτων, που μπορεί να γίνεται και στο επίπεδο της πρότασης, προχωρούμε στην περιοχή της «συγγραφικής», θα λέγαμε, τέχνης, συνδέοντας οργανικά τη γλωσσική με τη συγγραφική διδασκαλία.

Η διδασκαλία δηλαδή της γλώσσας με αφετηρία την παράγραφο παρουσιάζει δύο βασικά πλεονεκτήματα: από τη μια καλλιεργεί το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών, μέσα στα πλαίσια της πρότασης, και από την άλλη ασχέι τις δεξιότητες που χρειάζονται να οργανώνουν (να τοποθετούν σε φυσική και λογική σειρά τις προτάσεις, να τις συνδέουν κατάλληλα μεταξύ τους και να επιλέγουν εκείνα τα νοήματα που θα δώσουν στη σκέψη τους μια επαρκώς αναπτυγμένη μορφή και θα έχουν άμεση σχέση μ' αυτή. Με τη μέθοδο αυτή η γλωσσική διδασκαλία συναρτάται άμεσα με τη διδασκαλία της έκθεσης, που καιρός είναι να αρχίσουμε να τη διδάσκουμε συστηματικά. Όπου να γίνει αυτό (η ομάδα της Θεσσαλονίκης, με την εποπτεία του συμβούλου του ΚΕΜΕ κ. Δ. Τομπαΐδη, που επωμίστηκε το βαρύ καθήκον να συντάξει τα βιβλία Γλωσσικής Διδασκαλίας, μόλις άρχισε το έργο της), θα επιχειρήσω να παρουσιάσω συνοπτικά ένα δείγμα γλωσσικής διδασκαλίας, όπως το μνημόνευσα παραπάνω.

ΜΑΘΗΜΑ 1

Α. Στόχος του μαθήματος:

1. Η μορφή της παραγράφου.
2. Μορφή και δομή της πρότασης.
3. Το ουσιαστικό και το ρήμα μέσα στην πρόταση.
4. Η δομή της παραγράφου.

B. Διδασκαλία του μαθήματος

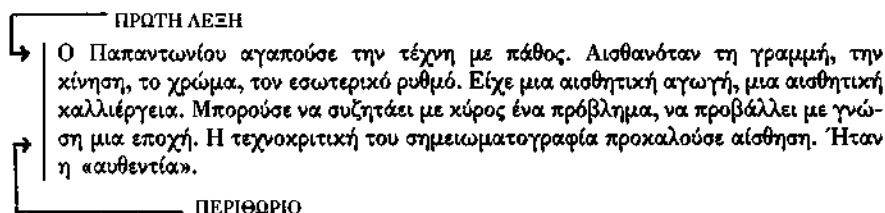
Παρουσιάζουμε στους μαθητές μας μια παράγραφο σαν την παρακάτω και τους καλούμε να παρατηρήσουν τη μορφή με την οποία είναι γραμμένη:

Ο Παπαντωνίου αγαπούσε την τέχνη με πάθος. Αισθανόταν τη γραμμή, την κίνηση, το χρώμα, τον εσωτερικό ρυθμό. Είχε μια αισθητική αγωγή, μια αισθητική καλλιέργεια. Μπορούσε να συζητάει με κύρος ένα πρόβλημα, να προβάλλει με γνώση μια εποχή. Η τεχνοκριτική του σημειωματογραφία προκαλούσε αίσθηση. Ήταν η «αυθεντία».

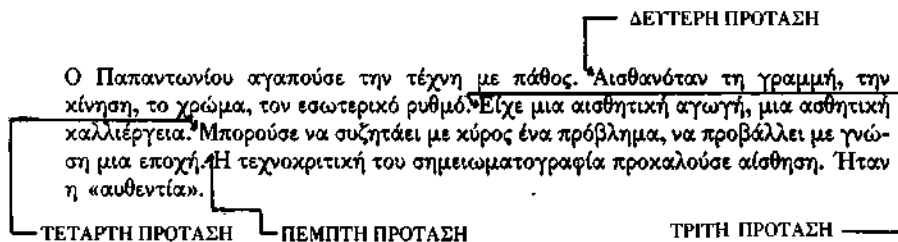
1. Η μορφή της παραγράφου

Καλούμε τους μαθητές να επιστημάνουν τη μορφή με την οποία απεικονίζεται η παράγραφος. Εύκολα διαπιστώνουν ότι :

α. Η πρώτη λέξη της παραγράφου «οδοντώνεται» – τοποθετείται λίγο πιο μέσα από το αριστερό περιθώριο:



β. Όλες οι παράδες είναι γραμμένες ως το άλλο περιθώριο χωρίς κανένα κενό. Η δεύτερη πρόταση αρχίζει πάνω στην ίδια παράδα, την οποία και συνεχίζει — όχι κάτω από αυτή. Η τρίτη συνεχίζει τη δεύτερη με τον ίδιο τρόπο κ.ο.κ. Μόνο η τελευταία πρόταση μπορεί να τελειώνει σε οποιοδήποτε σημείο της τελευταίας παράδας:



2. Μορφή και δομή της πρότασης

Για τη διδασκαλία της πρότασης απομονώνουμε την πρώτη πρόταση και καλούμε τους μαθητές να μας πουν τις παρατηρήσεις τους:

Ο Παπαντωνίου αγαπούσε την τέχνη με πάθος.

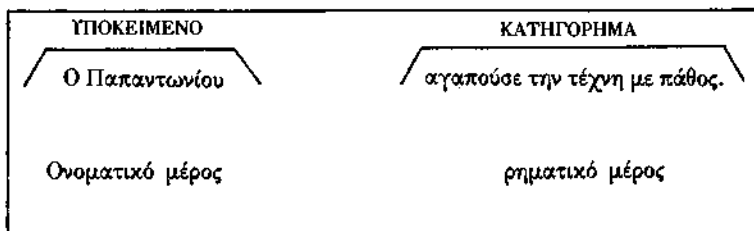
Αν απαντήσουν ότι η πρόταση αποτελείται από ένα σύνολο λέξεων που περατώνεται σε μια τελεία, ξαναγράφουμε την πρόταση με αλλαγμένη τη σειρά των λέξεων:

Πάθος την Παπαντωνίου με αγαπούσε τέχνη την.

και τους ζητούμε να επιστημόνουν τη διαφορά ανάμεσα στα δυο παραπάνω σύνολα λέξεων. Τους βοηθούμε να διαπιστώσουν ότι:

α. οι λέξεις μόνες τους, βαλμένες στην τύχη, δε σχηματίζουν πρόταση: πρέπει να διευθετηθούν και σε μια ορισμένη σειρά, τέτοια που να εκφράζει ένα πλήρες νόημα.

β. η πρόταση αποτελείται από δύο μέρη: το ονοματικό μέρος, που δίνει την ονομασία στο πρόσωπο ή στο πράγμα, και λέγεται υποκείμενο, και στο ρηματικό μέρος, που σχολιάζει το ονοματικό μέρος, και λέγεται κατηγορημα. Το υποκείμενο δηλαδή αποτελεί το θέμα της πρότασης, ενώ το κατηγορημα είναι τα σχόλια που γίνονται πάνω στο θέμα.



Και για να χρησιμοποιήσουμε τη γλωσσολογική ορολογία: μια πρόταση αποτελείται από ένα ονοματικό σύνολο, που λειτουργεί ως υποκείμενο, και από ένα ρηματικό σύνολο, που λειτουργεί ως κατηγορημα. Και συμβολικά: Π ΟΣ + ΡΣ. Ή



3. Το ουσιαστικό και το ρήμα μέσα στην πρόταση

Ο κύριος ρόλος του ουσιαστικού είναι να κατονομάζει (ένα πρόσωπο, ένα ζώο, ένα πράγμα, μια ιδιότητα κτλ.). Ως υποκείμενο (στην ονομαστική) καθορίζει το «θέμα» της πρότασης, γ' αυτό που γίνεται λόγος μέσα στην πρόταση («Ο Παπαντωνίου»). Οι άλλες χρήσεις του θα διδαχτούν σε άλλα μαθήματα. Ο κύριος ρόλος του ρήματος είναι να κάνει μια κρίση ή να δείχνει τι κάνει ή σε ποια κατάσταση βρίσκεται το υποκείμενο, και φανερώνει συγχρόνως το χρόνο που συμβαίνουν αυτά.

4. Η δομή της παραγράφου

Τονίζουμε στους μαθητές μας ότι η παράγραφος δεν είναι απλώς ένα σύνολο προτάσεων, όπως φαίνεται με την πρώτη ματιά. Όπως η πρόταση, έχει και η παράγραφος μια δομή: οι προτάσεις που τη συνιστούν, είναι συγχροτημένες γύρω από μια απλή ιδέα. Στην παράγραφο του παραδείγματός μας η απλή ιδέα γύρω από την οποία συγχροτούνται σε ενότητα οι προτάσεις είναι:

Ο Παπαντωνίου αγαπούσε την τέχνη με πάθος.

Η πρόταση αυτή, που αναγγέλλει την κύρια ή κατευθυντήρια ιδέα της παραγράφου, ονομάζεται *θεματική πρόταση*.

Για ποιο πράγμα μάς μιλάει η θεματική πρόταση σ' αυτή την παράγραφο; Η απάντηση είναι εύκολη: Αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στη θεματική πρόταση είναι ο Παπαντωνίου. Η λέξη αυτή αποτελεί το θέμα της παραγράφου. Επισημαίνουμε ότι το θέμα εκφράζει μόνο μια πλατιά, γενική ιδέα, τόσο πλατιά που δεν μπορεί να σταθεί ως κατευθυντήρια ιδέα για μια απλή παράγραφο. Η κατευθυντήρια ιδέα βρίσκεται στο κατηγορημα, στο υπόλοιπο μέρος της πρότασης. Το κατηγορημα λέει κάτι για το θέμα ή κάνει ένα

σχόλιο πάνω σ' αυτό. Το πρώτο αυτό σχόλιο στενεύει ή περιορίζει το θέμα. Το κατηγορήμα της θεματικής πρότασης, εκφράζοντας την κατευθυντήρια ιδέα, συνενώνει τις ξεχωριστές προτάσεις της παραγράφου σε μια νοηματική ενότητα.

Ζητώντας από τους μαθητές να ξανακοιτάξουν το παράδειγμα, τους ζητάμε να εξετάσουν τις άλλες προτάσεις της παραγράφου. Με την εξέταση διαπιστώνουν ότι αυτές παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες για το θέμα και σχετίζονται άμεσα με τη θεματική πρόταση: Η πρόταση «Αισθανόταν τη γραμμή, την κίνηση, το χρώμα, τον εσωτερικό ρυθμό», βοηθάει να αποδειχτεί ότι ο Παπαντωνίου αγαπούσε την τέχνη με πάθος. Το ίδιο συμβαίνει και με τις άλλες προτάσεις που ακολουθούν. Έτσι κάθε σχόλιο ύστερα από τη θεματική πρόταση βοηθάει να υποστηριχτεί ή να αναπτυχθεί η θεματική πρόταση. Το γράψιμο επομένως μιας παραγράφου, όπως και το γράψιμο μιας πρότασης, είναι μια διαδικασία πρόσθεσης:

Υποκείμενο + κατηγορήμα (σχόλια) = πρόταση
 Θεματική πρόταση + σχόλια = παράγραφος

Στην παράγραφο του παραδείγματός μας η θεματική πρόταση βρίσκεται στην αρχή. Όμως πολλές φορές μπορούμε να τη βρούμε σε οποιοδήποτε μέρος της παραγράφου, όπως στο τέλος ή στο μέσο.

Η διδασκαλία της παραγράφου μπορεί να απαιτήσει οκτώ με δέκα μαθήματα.

Ασκήσεις σχετικές με το πρώτο μάθημα που αναπτύχθηκε θε μπορούσαν να είναι σαν τις ακόλουθες:

ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- A. Ποια είναι η μορφή και η δομή μιας παραγράφου;
- B. Τι είναι η θεματική πρόταση; Πού βρίσκεται συνήθως;
- Γ. Τι είναι η πρόταση και ποια η δομή της;
- Δ. Ποιος ο ρόλος του ουσιαστικού και ποιος του ρήματος μέσα σε μια πρόταση;
- Ε. Εξηγήστε γιατί λέμε ότι ο συγγραφέας ακολουθεί την ίδια βασική διαδικασία είτε γράφει μια πρόταση είτε μια παράγραφο.
- ΣΤ. Πώς προσθέτουν νόημα στο θέμα τα σχόλια που διατυπώνει ο συγγραφέας σε μια παράγραφο;

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

Το παρακάτω κείμενο δείχνει ότι μια παράγραφος αποτελείται από σχόλια που προσθέτονται στο θέμα. Διαβάστε το και απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η θεματική πρόταση;
2. Ποιο είναι το θέμα; Ποιο το πρώτο σχόλιο πάνω στο θέμα;
3. Πώς κάθε πρόταση μετά τη θεματική πρόταση αποτελεί ένα πρόσθετο σχόλιο πάνω στο θέμα;

Υπάρχουν ειδών ειδών ρόδα. Άλλα είναι μικρά, με πέταλα κανονικά και σχεδόν ισομεγέθη· άλλα είναι μεγάλα, πελώρια, με τη διάταξη εκείνη των πετάλων που περιγράψαμε. Άλλα ευωδιάζουν πολύ, άλλα λιγότερο και μερικά σχεδόν καθόλου. Άλλα είναι βαθυκόκκινα, βυσσινιά, σα βελουδένια· άλλα τριανταφυλλιά, πιο σκούρα ή πιο ανοιχτά· άλλα κίτρινα βαθιά, άλλα κίτρινα προς το άσπρο και άλλα κάτασπρα. Κάθε ποικιλία έχει τη χάρη της, από το κοινό τριαντάφυλλο ως το εκατόφυλλο. Αλλά ο αληθινός βασιλιάς μέσα στα ρόδα και μέσα σ' όλα τ' άλλα λουλούδια είναι το απριλιάτικο που έχει, να πούμε έτσι, το κλασικό σχήμα του ρόδου και την πιο γλυκιά, την πιο δυνατή μυρωδιά απ' όλα.

ΓΡΑΠΤΗ ΑΣΚΗΣΗ

Οι παρακάτω θεματικές προτάσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως αρχή παραγράφων. Διαλέξτε μια που σας ενδιαφέρει και γράψτε την σε μια κόλλα χαρτί. Κάντε ένα σχεδιάγραμμα για μια παράγραφο τοποθετώντας κάτω από τη θεματική πρόταση τέσσερα ή πέντε σχόλια. Τα σχόλια δε χρειάζεται να είναι προτάσεις, αλλά απλώς ένας κατάλογος από λεπτομέρειες που θα έπρεπε να περιλάβετε, αν γράφατε την πλήρη παράγραφο.

1. Το σπίτι που ονειρεύομαι να ζήσω θα ήθελα να βρίσκεται σε μια ήσυχη ακρογιαλιά.
2. Οι περισσότεροι διακεκριμένοι αθλητές έχουν μερικά κοινά γνωρίσματα.
3. Κοιτάζοντας από το παράθυρο κατάλαβα πως μπήκε πια η άνοιξη.
4. Τα ζώα μοιάζουν σε πολλά με τους ανθρώπους.

ΓΙΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΑΣ

Διατυπώστε μια θεματική πρόταση δική σας σχετική με τη σχολική ζωή σας, όπως την τάξη σας, μια δραστηριότητα ή τους συμμαθητές σας. Έπειτα κάντε το σχεδιάγραμμα μιας παραγράφου, όπως εκείνο που έχετε κάνει στη γραπτή άσκηση.

Ευάγγελου Μιλλεούνη δ.φ.

ΜΑΤΙΕΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΤΟΥ Ο.Ε.Δ.Β.

Αν και με αρκετή καθυστέρηση, ερχόμαστε να διατυπώσουμε, εντελώς καλοπροαίρετα, μερικές παρατηρήσεις πάνω στο συντακτικό της Δημοτικής του Ο.Ε.Δ.Β. που έχει εισαχθεί στα Γυμνάσια όλης της χώρας από το σχολικό έτος 1978-79. Το καλοτυπωμένο αυτό βιβλίο με τα εποπτικά διαγράμματα, την ποικιλία των τυπογραφικών στοιχείων και την ορθολογιστική διάταξη της ύλης —γεγονός που θα πρέπει να χαιρετιστεί σαν ένα ακόμα θετικό βήμα για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολικού βιβλίου— εντούτοις παρουνισιάζει, κατά τη γνώμη μας, μερικά σοβαρά μειονεκτήματα ως προς τα παραδείγματα που επιστρατεύουν οι συγγραφείς του, για να κάμουν κατανοητά στους μαθητές τα συντακτικά φαινόμενα. Ο γράφων δεν είναι γλωσσολόγος ούτε ειδικευμένος στα θέματα του Συντακτικού. Ως φιλόλογος όμως και ως δάσκαλος δεν μπορεί παρά να σταθεί με πολύ σκεπτικισμό μπροστά σε αρκετά από τα παραδείγματα αυτά.

Αρχίζουμε με την εξής παρατήρηση: Προφανώς το Συντακτικό διδάσκεται, για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το βαθύτερο μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας μας κι έτσι όχι μόνο να κατανοούν καλύτερα αυτό που διαβάζουν ή ακούουν, αλλά και να εκφράζονται σωστά. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: Τα λήμματα που παραθέτουν οι συγγραφείς του βιβλίου βοηθούν στην κατάκτηση του πολλαπλού αυτού στόχου ή, μερικά τουλάχιστον από αυτά, διαστρεβλώνουν το γλωσσικό αίσθημα; Ας το εξετάσουμε:

Στη σελίδα 27, και μάλιστα μέσα σε πλαίσιο, γράφεται η πρόταση: «Ένας νέος άντρας έκλεισε με δύναμη την πόρτα του αμπελώνα». Η πρόταση αυτή είναι, βέβαια, συντακτικά άφωτη. Όμως στην περίπτωση μας αυτό δε φθάνει, γιατί το νόημα που μεταφέρει η πρόταση αυτή είναι εξεζητημένο. Αν η πόρτα ήταν του «αυτοκινήτου», σίγουρα ο κάθε μαθητής θα συνειδητοποιούσε το θόρυβο που έκαμε η πόρτα κλείνοντας και δε θα πάσχιζε με τη φαντασία του να βρει πώς να ήταν άραγε η πόρτα εκείνου του αμπελώνα. Είναι άλλωστε γνωστό ότι στη χώρα μας μιλούμε συνήθως για «ξέφραγο αμπέλι» και ξέρουμε πως τέτοια είναι τα περισσότερα. Με άλλα λόγια, τα παραδείγματα θα έπρεπε να αντλούνται μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, αν δεν κρίνεται σκόπιμο να γίνει αλλιώς. Το σφάλμα που εντοπίσαμε πιά πάνω δεν επαναλαμβάνεται λίγες φορές μέσα στο Συντακτικό της Νέας Ελληνικής του Ο.Ε.Δ.Β. Στη σελίδα 99 π.χ., μεταξύ άλλων διαβάζουμε: «Έιχε φέξει τόσο, ώστε μπορούσα να διαβάσω χωρίς λάμπα». Άραγε ποιά λάμπα εννοεί εδώ ο συγγραφέας; του πετρελαίου; Αν είν' έτσι, τότε πολύ λίγα παιδιά θα μπορούσαν σήμερα να καταλάβουν τι θέλει να πει. Αν εννοεί το ηλεκτρικό φως, αυτό δε φαίνεται. Έτσι ή αλλιώς, η πρόταση είναι ατυχής, γιατί και το πρότυπο που προβάλλει, δηλ. του ανθρώπου που ξημερώθηκε διαβάζοντας, δεν είναι συνηθισμένο.

Ας μας επιτραπεί να υποστηρίξουμε ότι σε άλλες περιπτώσεις τα παρατιθέμενα παραδείγματα αποτελούνται από εκφράσεις ατυχείς, ασαφείς ή παράλογες. Στη σελίδα 41 π.χ. αναφέρεται: «Του τρελού βοριά παράγγειλα να 'ναι καλό παιδάκι» (Στο συμπαιθητικό τραγουδάκι από το οποίο είναι παρμένος ο στίχος η φράση είναι: «του μικρού βοριά»). Στη σελίδα 111 το νόημα της πρότασης «δεν είναι διαφορά κατά τη φύση αλλά κατά την ένταση» παραμένει ασύλληπτο όχι μόνο για το μαθητή αλλά και για τον καθένα. Στη σε-

λίδα 57 πληροφορούμαστε πως «οι μηχανικοί κατασκευάσαν πύργο». Είναι όμως γνωστό πως οι μηχανικοί επιβλέπουν, δεν κατασκευάζουν οι ίδιοι. Στη σελίδα 74 υποστηρίζεται ότι «τα αγάλματα είναι στημένα στα μουσεία». Θα σας πει όμως ο μαθητής ότι δεν είναι όλα τα αγάλματα στημένα στα μουσεία. Τέλος, στη σελίδα 56 διαβάζουμε: «Μόνο το εγώ του γνώριζε. Ποτέ δεν είπε θέλω». Τι σημαίνουν όμως αυτές οι προτάσεις;

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει εδώ είναι το εξής: Αρχεί άραγε να βρούμε ένα οποιοδήποτε παράδειγμα, για να το προβάλουμε στο μαθητή παρακινώντας τον μέσω αυτού να κατανοήσει ένα γλωσσικό φαινόμενο; Και πώς, αλήθεια, θα τον παρακινήσουμε σ' αυτό προβάλλοντάς του ένα οποιοδήποτε παράδειγμα; Αντιγράφουμε από τη σελίδα 56: «Ο τεχνίτης επισκευάζει τη βρύση. Η αγρότισσα κλαδεύει τη μηλιά. Οι εργάτες άνοιξαν λάκκο. Ο Πέτρος μοιάζει του πατέρα. Η Μαγδαληνή είδε εκείνον. Περιμένε τον καλό της.» Αλλά τι ενδιαφέρουν όλα αυτά το μαθητή ή τον όποιον άλλον; Εκτός αν Εκείνος ήταν ο καλός της Μαγδαληνής. Αλλά ποιός μπορεί να επιβεβαιώσει κάτι τέτοιο χωρίς να θεωρηθεί αιρετικός από την Εκκλησία; Όμως ποιά θέση μπορεί να έχουν όλα αυτά μέσα σ' ένα γλωσσικό εγχειρίδιο;

Θα αντιπαρατηρήσει ίσως κανείς: «Εδώ παραδείγματα απλά δίνουμε· δεν προσφέρουμε γνώσεις. Σκοπός μας είναι η κατανόηση των συντακτικών φαινομένων. Τίποτε περισσότερο». Και γιατί να μην επιδιώξουμε την κατανόηση αυτή με παραδείγματα νεοελληνικού λόγου, που μεταφέρουν κάποιο ενδιαφέρον ή χρήσιμο μήνυμα; Πώς μπορούμε να παρακινήσουμε στη μάθηση —και μάλιστα μια δύσκολη μάθηση όπως είναι το συντακτικό— χωρίς να κάμουμε ελκυστικό το δρόμο που οδηγεί σ' αυτήν; Αλλά πώς μπορεί να γίνει αυτό; Ας δανειστούμε ένα παράδειγμα από κάποιο καλό ξένο βιβλίο που διδάσκει τη γλώσσα: Στο Target 3 του γνωστού συγγραφέα L. G. Alexander, και στη σελίδα 37, το υπ' αριθ. 10 γλωσσικό μάθημα είναι αφιερωμένο στην «τεχνολογία της διατροφής». Αξίζει να μεταφράσουμε λίγους στίχους: «Καθώς ο πληθυσμός της γης αυξάνει με ταχύ ρυθμό, οι επιστήμονες ερευνούν για καινούργιες πηγές τροφής». Και πιο κάτω: «Η τροφή αυτή μοιάζει με κρέας κι έχει τη γεύση κρέατος, αλλά είναι φτιαγμένη από σόγια, που είναι γεμάτη πρωτεΐνες». Το αξιοπρόσεκτο εδώ είναι ότι όχι μόνο η κατανόηση της γλώσσας αλλά και η θεωρία του συντακτικού βασίζεται πάνω σ' αυτό το κείμενο.

Κάπως έτσι λοιπόν, με παραδείγματα νεοελληνικού λόγου από την περιοχή της επιστήμης και της τεχνολογίας, θα μπορούσαμε να ελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας τους τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς τη γραμματική της. Θα μπορούσαμε ακόμη να αντλήσουμε υλικό και από την ιστορία, τη μυθολογία, τη γεωγραφία, ώστε το μάθημα να αποβαίνει όχι μόνο τερπνό, αλλά και χρήσιμο και ωφέλιμο. Το εγχειρίδιο έχει βέβαια τις δυσκολίες του, αλλά δεν πρόκειται για τίποτε το ακατόρθωτο.

Η παρατήρηση που ακολουθεί θα πικράνει ασφαλώς τους συγγραφείς του βιβλίου, που τόσο φιλότιμα εργάστηκαν για τη σύνθεσή του. Όμως το ν' ανοίγουμε το μακαρίτη τον Τζάρτζιανο και την παλιότερη φρουρά των συγγραφέων και ν' αντιγράφουμε από εκεί λόγια μιας παρωχημένης εποχής, αυτό είναι κάτι που δεν προωθεί τη μάθηση. Σήμερα όπως έχει το Συντακτικό του Ο.Ε.Δ.Β., ό,τι νοστιμαίνει αυτό το βιβλίο είναι κάποιο στίχοι παρμένοι από το Δημοτικό Τραγούδι. Ας δούμε όμως το έργο αυτό και από μίαν άλλη πλευρά: Στη σελίδα 104 γίνεται λόγος για τις σημασίες των επιρρηματικών προσδιορισμών και τους τρόπους εκφράσεώς τους. Εκεί λοιπόν διαβάζουμε και το εξής κείμενο, στο οποίο —ας σημειωθεί— οι προτάσεις χωρίζονται άφωνα μεταξύ τους με τελεία στιγμή: «Εσύ να μείνεις εδώ. Πάνω πάνω ήταν μιά παλιά φωτογραφία. Το ποτάμι περνούσε μέσα από το χωριό. Έτρεχαν στην αυλή πέρα δώθε. Άσπρισε το σπίτι μέσα έξω για τη Λαμπρή. Από κοντά όλα έδειχναν ακόμη ωραιότερα». Έτσι όπως είναι τυπωμένο το κείμενο αυτό, υπάρχει ο κίνδυνος να εκληφθεί ως δείγμα νοηματικής ασυναρτησίας και σαν τέτοιο είναι πολύ πιθανό πως θα εντυπωθεί στο μυαλό του μαθητή. Για την αποφυγή ενός τέτοιου κινδύνου, με λίγη καλή θέληση το ίδιο κείμενο θα μπορούσε ν' αποκτήσει ενιαίο

περιεχόμενο και «να σταθεί κάπως στα πόδια του». Ας προσπαθήσουμε να του δώσουμε μια κάποια συνοχή:

«Εδώ, πάνω πάνω, ήταν μια παλιά φωτογραφία του παππού. Περπατώντας πέρα δώθε στο δωμάτιο, δε χόρταινα να τη βλέπω. Άλλοτε πάλι άνοιγα την πόρτα και την παρατηρούσα μέσ' από το δωμάτιό μου. Από κοντά όμως έδειχνε πολύ ωραιότερη. Άχ, εκείνο το σπίτι του παππού ήταν μια κούκλα μέσα έξω.» Συγκρίνοντας τώρα ο αναγνώστης τα δύο κείμενα μπορεί να βγάλει τα συμπεράσματά του.

Όμως εδώ γεννιέται κι ένα άλλο ερώτημα: Είναι άραγε παιδαγωγικά σκόπιμο να προσφέρουμε στο μαθητή του Γυμνασίου αμυγή μαθήματα συντακτικού και γραμματικής ή θα έπρεπε ίσως να αναθεωρήσουμε την όλη «φιλοσοφία» διδασκαλίας της γλώσσας και, κατά συνέπεια, τη δομή των εγχειριδίων, με τα οποία φιλοδοξούμε να διδάξουμε στα παιδιά μας το νεοελληνικό λόγο; Δεν θα ήταν ίσως προτιμότερο, αν σχεδιάζαμε και δοκιμάζαμε, πειραματικά πρώτα, μιά διδακτική σειρά, στην οποία το διαλεγμένο και meaningful νεοελληνικό κείμενο θα εναλλασσόταν με τις γραμματικές παρατηρήσεις πάνω σ' αυτό κι εκείνες με τη συντακτική κι αυτή με τη λεξιλογική άσκηση και σ' όλα αυτά να παρεμβάλλεται η σχετική θεωρία; Εφόσον εκείνο που στην προκειμένη περίπτωση ενδιαφέρει είναι η κατάκτηση της λογικής της γλώσσας κι όχι η αποστήθιση γραμματικών τύπων και κανόνων του συντακτικού, ένας πειραματισμός του σχολείου και προς την προτεινόμενη κατεύθυνση δε θα ήταν άσκοπος. Με μια αφαίρεση των επουσιωδών σημείων του συντακτικού και της γραμματικής, που είναι πολλά, η νέα διδακτική σειρά και εύχρηστη θα μπορούσε να γίνει και χρήσιμη. Στην πράξη σύνταξη, γραμματική και λογική έκφραση συνυπάρχουν. Γιατί λοιπόν να μη συνυπάρχουν και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

Θα κλείσουμε το σημείωμα αυτό συγκεφαλαιώνοντας τις παρατηρήσεις μας:

Σ' ένα σύγχρονο εγχειρίδιο διδασκαλίας της γλώσσας θα πρέπει, κατά την άποψή μας:

α) τα παραδείγματα-προτάσεις να μην είναι εξεζητημένα, ασαφή, απλοϊκά ή έξω από τις εμπειρίες των παιδιών, δηλ. να μην αναφέρονται στην καθημερινή ζωή μιας περασμένης εποχής που δεν την καταλαβαίνουμε σήμερα:

β) τα παρατιθέμενα κείμενα να μεταφέρουν στο μαθητή κάποιο ενδιαφέρον μήνυμα:

γ) να συνδυάζεται η διδασκαλία του συντακτικού και της γραμματικής σε μιά δυναμική και όχι τυπολογική θεώρηση της γλώσσας, με κύριο στόχο τη λογική κατάκτησή της.

ΣΧΟΛΙΑ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Υπάρχει ένας κατεστημένος και πολύχρονος κώδικας επικοινωνίας που εφαρμόζεται στις σχολικές διαδικασίες που όλες ανήκουν έτσι ή αλλιώς στη δικαιοδοσία της γλώσσας, μια και το κύριο μέσο διδασχής αυτή είναι.

Ο γλωσσικός λοιπόν κώδικας επικοινωνίας ήταν και είναι —ίσως σε λιγότερο βαθμό τώρα— ένα απερίγραπτο σύμπλεγμα γλωσσικών μορφών και δομών που είχε ως αποτέλεσμα την αγγλωσσία καθηγητών και μαθητών.

Οι πρώτοι θεωρούσαν τη γλώσσα δουλειά των φιλόλογων· έτσι διόρθωναν λ.χ. τα διαγωνίσματα (οι φυσικοί, οι μαθηματικοί, οι θεολόγοι, ακόμα και οι φιλόλογοι την ιστορία) προσέχοντας την ορθότητα των απαντήσεων από τη γνωσιακή πλευρά τους, χωρίς να ασχολούνται καθόλου με τη γλωσσική. Γι' αυτό και οι καθηγητές των θετικών μαθημάτων ήταν συχνά και οι ίδιοι ανορθόγραφοι.

Για τον προφορικό λόγο, που είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας και κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) του χρόνου χρήσης του λόγου στο σχολείο, δεν έχει γίνει τίποτα προγραμματισμένο ακόμα από το 1977 κι εδώ. Για το γραπτό ετοιμάστηκαν μερικά πρότυπα εγγράφων (!) που δεν ξέρω αν τα χρησιμοποιούσε κανένας, μερικές οδηγίες πρόχειρες κι από πριν αποδυναμωμένες και κάποιες άλλες ενέργειες που δεν μπορούσαν να έχουν σοβαρά αποτελέσματα. Στα σχολεία η υπόθεση αφέθηκε στη «φιλοτιμία των Ελλήνων» και στα μέσα ενημέρωσης η κατάσταση είναι απαράδεκτη τουλάχιστο.

Έτσι όμως δε γίνεται να πάμε μπροστά, όταν μάλιστα υπάρχει το ανθρώπινο δυναμικό —η ίδια η γλώσσα και πολλοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό και μπορούν να στήσουν τις γέφυρες της γλωσσικής ομοφυχίας με τη βοήθεια των κατάλληλων κρατικών χειρισμών.

Άρα οφείλει το κράτος σήμερα —και πάντα— να οργανώσει τον προγραμματισμό σε βραχυ-μεσο-μακροπρόθεσμα πλαίσια, με ένα συμβούλιο από ειδικούς της θεωρίας και της πράξης που θα καταγράφει τους στόχους σε φάσεις και με τρόπους πραγματοποιήσιμους.

Είναι καιρός πιά.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Από όσο ξέρω τα σχολικά βιβλία για τη διδασκαλία της γλώσσας ήταν για το δημοτικό τα αναγνωστικά (ασύγχρονα, με πρότυπα ξεπερασμένα) και κάποια γραμματική — ανάλογα με το κόμμα που κυβερνούσε, της δημοτικής ή της καθαρεύουσας ή και των δύο, και στο γυμνάσιο τα αρχαία κείμενα, η γραμματική και το συντακτικό (της αρχαίας φυσικά), τα νεοελληνικά αναγνώσματα (με κείμενα σχεδόν ξένα προς τα ενδιαφέροντα των παιδιών) — γραμματική και συντακτικό της νεοελληνικής γλώσσας δεν υπήρχαν ως σχολικά βιβλία, ούτε και της καθαρεύουσας (μερικές ιδιωτικές εκδόσεις δεν κάλυπταν το κενό) και τίποτα άλλο. Οι βοηθητικές για τη διδασκαλία της γλώσσας εκδόσεις, λ.χ. του Τριανταφυλλίδη, που για την εποχή τους ήταν εξαιρετες, δεν μπήκαν στη σχολική πράξη.

Μεταδικτατορικά η νεοελληνική γλώσσα απόχτησε τη σχολική γραμματική της (και το συντακτικό της) με μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού που στηρίχθηκε στη «Γλώσσα μου» του Τριανταφυλλίδη, ενώ η μια γραμματική για το δημοτικό του Χρ. Τσολάκη διαφέρει από τις συνηθισμένες στην παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων.

Όμως, εκτός από τα δυο τελευταία, όλα τα άλλα περιέγραφαν το υλικό τους, δεν παρουσίαζαν τη λειτουργία του στο λόγο, η αποτελεσματικότητά τους αποδυναμώνονταν σε μια μουσειακή ατιμόσφαιρα που δεν έλεγε τίποτα στα παιδιά κι έτσι τα κείμενα —πιο πολύ τα αρχαία και λιγότερο τα νέα— έχαναν τη ζωντάνια τους, αφού δε φανόταν με κανέναν τρόπο ο ρόλος των γραμματικών φαινομένων στη δόμηση του λόγου και στο εννοιολογικό περιεχόμενο τους.

Έτσι φτάσαμε ως τις ταραγμένες ετούτες μέρες μας με τις παλιές αποσκευές καλά διατηρημένες. Πριν λίγο καιρό όμως μου έστειλαν ένα μικρό ομορφοτυπωμένο βιβλίο με την ένδειξη «Νεοελληνική γλώσσα», βιβλίο του δασκάλου, Α' τάξη, πρώτο τεύχος. Το κοίταξα δύσπιστος κι

αναρωτιόμουν τι άραγε να κομίζει». Όταν όμως διάβασα την εισαγωγή «εχάρην χαράν μεγάλην», γιατί επιτέλους «ανέτειλε φως». Θα παραθέσω μόνο μια φράση από την εισαγωγή: «με άλλα λόγια, η γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της εντάσσεται οργανικά μέσα στο καθημερινό γλωσσικό μάθημα. Η γραμματική ως χωριστό εγχειρίδιο έχει πια τη θέση της ως πηγή και βιβλίο αναφοράς και όχι για να γίνεται μάθημα απ' αυτό».

Αυτός είναι ο δρόμος της ενεργητικής μάθησης: ως ελπίζουμε ότι θα τον ακολουθήσουν ο όλο το μάκρος της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης.

ΜΕΤΑΓΛΩΤΤΙΣΗ ΤΗΣ ΛΟΓΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ;

Υπάρχει και για την ώρα ελλοχεύει ένα σοβαρό πρόβλημα που αφορά τη λόγια παράδοση του έθνους μας από τους μεταλεξονδρινούς χρόνους ως τον αιώνα μας και που μοιράζεται σε δυο περιοχές: την κοσμική λόγια παράδοση και την εκκλησιαστική.

Αν δεχτούμε και έναν οριζόντιο χωρισμό από την εποχή της εμφάνισης «του καθαρεύοντος λόγου», τότε μπορούμε να προχωρήσουμε στον ακόλουθο συμβιβασμό: η προκοραϊκή λόγια παράδοση θα ταυτίσει την τύχη της με την τύχη της Αρχαίας Γραμματείας. Η μετακοραϊκή όμως τι θα γίνει; Κι ιδιαίτερα του περασμένου και του δικού μας αιώνα; Θα τη μεταγλωττίσουμε; Θα την αποκλείσουμε ολότελα από το σχολείο; Θα το πάρουμε απόφαση ότι όλη αυτή η παραγωγή είναι μοιραίο να περιέλθει στη δικαιοδοσία της λήθης;

Τα μηνύματα από το σχολείο είναι αποκαλυπτικά: ένας φιλόλογος δοκίμασε να διδάξει στην Γ' Γυμνασίου ένα διήγημα του Ροϊδη. Οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν τουλάχιστο απογοητευτικές (και πρόκειται για πρότυπο σχολείο). Η κατανόηση του κειμένου δεν ήταν λειτουργική αφού ο γλωσσικός κώδικας τους ήταν «άγνωστος» και μόνο λέξεις ήξεραν που βοήθησαν να καταλάβουν το νόημα. Συνέχεια γελούσαν με μερικές από τις λέξεις όπως όνος, γραία, ωτίον κλπ. και διακήρυξαν την αντίθεσή τους μ' αυτό το ακαταλαβίστικο γλωσσικό όργανο. Αυτά τα παιδιά διδάχτηκαν στο δημοτικό και το Γυμνάσιο μόνο τη νεοελληνική γλώσσα. Γι' αυτά το πρόβλημα είναι λιμμένο, ό,τι δεν καταλαβαίνουν τα αποξενώνει, δεν το δέχονται, αδιαφορούν. Δε θα ενδιαφερθούν να διαβάσουν τον Παπαδιαμάντη ή το Ροϊδη ή όποιον άλλον.

Έτσι ξαναγυρίζουμε στα ερωτήματα που διατυπώσαμε και προτείνουμε ο' όλους τους πνευματικούς μας ανθρώπους να απαντήσουν, να μας πουν τη γνώμη τους μη και μπορέσουμε να καταλήξουμε σε μιá βιώσιμη λύση.

Τα Ερωτήματα

1. Πιστεύετε ότι η λόγια παράδοση αποτελεί διατηρήσιμο αγαθό και γιατί;
2. Αν ναι, τότε με ποιον τρόπο νομίζετε ότι πρέπει να αξιοποιηθεί;
3. Τι λύσεις προτείνετε για την αντιμετώπιση του γλωσσικού αυτού προβλήματος;

K. N. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ

Κατά τους κανόνες του μονοτονικού, όταν η λέξη αρχίζει με κεφαλαίο φωνήεν τονούμενο, ο τόνος σημειώνεται πριν από το κεφαλαίο: Ήταν ο..., Ένα από τα ..., Όταν ο Άδρατος... κλπ.

Επειδή η ύπαρξη του τόνου (και μάλιστα λοξού) πριν από το κεφαλαίο γράμμα μου φαίνεται αρκετά αναισθητική, και επειδή θυμίζει τον τρόπο που μεταγράφει την προφορά των λέξεων το Ι.Ρ.Α. (Διεθνές φωνητικό αλφάβητο), θα πρότεινα κάτι που συμβαίνει και στα γαλλικά. Και στα γαλλικά υπάρχουν οι τόνοι, αλλ' ως σημείο προφοράς και όχι τονισμού.

Στα γαλλικά λοιπόν, όταν η λέξη αρχίζει από τονούμενο κεφαλαίο φωνήεν, ο τόνος δε σημειώνεται, π.χ. *été* (=θέρος), αλλά *Etienne* (προφ. *étienne*, = Στέφανος). Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαμε κι εμείς να μην τονίζουμε το αρχικό τονούμενο φωνήεν (στις διούλλαβες, τριούλλαβες, πολυσύλλαβες βέβαια λέξεις) και ο αναγνώστης να ξέρει ότι, εφόσον δε σημειώνεται τόνος στη λέξη, τονίζεται η πρώτη από την αρχή συλλαβή: «Εφυγε ο πατέρας», αλλά «Εκείνος ο φίλος σου...», «Ήταν πολλοί εκεί», «Ήσυχος φαινόταν ο καιρός...», αλλά «Ήσυχάζε η θάλασσα» κ.τ.ό.

ΑΝΤ. Η. ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ

Η ΓΛΩΣΣΑ έχει ως στόχο της την ευρύτερη, αλλά πιο πολύ τη σχολική γλωσσική παιδεία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Συγχρονία-διαχρονία.
 - Φωνητική-φωνολογία-μορφολογία-σύνταξη-σημασιολογία.
 - Κοινωνιογλωσσολογία. Διαφοροποίηση γλωσσικών επιπέδων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
 - Οριζόντια γλωσσική διαφοροποίηση. Κοινή και διάλεκτοι της νέας ελληνικής.
 - Γλωσσικός κώδικας, νόρμα, χρήση. Λειτουργία. Δομή.
 - Νεότερες απόψεις για την περιγραφή και ανάλυση της γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση και εφαρμογή τους στη σχολική πράξη.
 - Μάθηση γλώσσας. Κατάκτηση μητρικής γλώσσας.
 - Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.
-

Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιευτούν οι ακόλουθες εργασίες:

Γ. Σακελλαριάδη, Βασική διαφορά μεταξύ έμφασης και αντιδιαστολής στη νεοελληνική γλώσσα.

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλου, Η ελληνική γλώσσα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Γ. Δημητράκου, Για μια σύγχρονη διδακτική και μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος.

Ν. Δέτση, Η μετοχή στη Νέα Ελληνική, κτλ.

Και η ΓΛΩΣΣΑ θα βασιστεί κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Κεντρική διάθεση:
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
Σόλωνος 71 - τ.τ. 143
τηλ. 3629684

Αρχ. 150