

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

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



Επιστοασία: Κ. Ν. Παπανικολάου

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ:

Αγ. Χαραλαμπόπουλου

Αν. Ιορδανίδου

Ελ. Χοντολίδου

Κυρ. Αδαλόγλου κ.ά.

Ιω. Τσολακοπούλου

Σωφρ. Χατζησαββίδη

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΗ: Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αλ. Ζερβού, Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας, Γ. Ν. Μπασλής, Αν. Η. Σακελλαρίων, Άννα Ιορδανίδου

ΕΤΟΣ ΕΚΤΟ. **16**

ΑΘΗΝΑ ΧΕΙΜΩΝΑΣ 1988

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: ΣΟΛΩΝΟΣ 77, 10679 ΑΘΗΝΑ, τηλ. 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΗ: Εσωτερικού 600, Κύπρος 700

Εξωτερικού Ευρώπη 1000, Αμερική 1200

Τραπεζών, Νομικών προσώπων κτλ. 1500

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 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review on linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

# ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αγ. Χαραλαμπίδου, Προλογικό σημείωμα .....	σ. 3
Αγ. Χαραλαμπίδου, Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.....»	5
Ελ. Χοντολίδου, Παιδαγωγικές-διδασκτικές αρχές του προγράμματος ..	» 29
Ιω. Τσολακοπούλου, Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι .....	» 37
Ελ. Χοντολίδου, Διδασκαλία της γλώσσας και Λογοτεχνίας .....	» 46
Άννας Ιορδανίδου, Τα λάθη των μαθητών .....	» 51
Αδάλογλου Κυρ. και άλλων, 1η διδακτική δοκιμή .....	» 59
Σωφρ. Χατζησαββίδη, 2η διδακτική δοκιμή .....	» 69
Σωφρ. Χατζησαββίδη, 3η διδακτική δοκιμή .....	» 73
Σχόλια .....	» 79

Και το επόμενο τεύχος θα έχει εργασίες για τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως και τη συνέχεια της μελέτης: «Γνώριζαν γραφή και ανάγνωση οι Αθηναίοι;»

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το σχολείο, ως ο κύριος επίσημος θεσμός που είναι επιφορτισμένος με τη γλωσσική καλλιέργεια, ένιωσε πρώτο την ανάγκη να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που ανέκυψαν με τη γενικευμένη πια χρήση της σύγχρονης ζωντανής γλώσσας σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας. Για πρώτη φορά από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους εκλήθη να αντιμετωπίσει με τρόπο συστηματικό το θέμα της γλωσσικής αγωγής των μαθητών. Παράδοση όμως στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας δεν υπήρχε και φυσικά ο σχετικός προβληματισμός ήταν ισχνός. Το κενό έπρεπε να καλυφθεί σύντομα. Καταβλήθηκε, πράγματι, αξιόλογη προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή και ήδη έχει ολοκληρωθεί και εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που καλύπτει τον εννιάχρονο κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με το πρόγραμμα αυτό συντελείται σημαντική πρόοδος στα θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Τα προβλήματα φυσικά δελύθησαν, ούτε ήταν δυνατό να λυθούν. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι άρχισαν να συζητούνται και να επιχειρείται η αντιμετώπισή τους στην πράξη.

Τα κείμενα που δημοσιεύονται σ' αυτό το τεύχος δε φιλοδοξούν φυσικά να καλύψουν όλο το φάσμα των θεμάτων που σχετίζονται με τη γλωσσική διδασκαλία. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται αφορά τον καθορισμό του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρόκειται για απόψεις που συζητήθηκαν και διαμορφώθηκαν από ομάδα εργασίας η οποία συγκροτήθηκε με πρότασή μου το 1983-84 και την αποτελούσαν, αρχικά, φιλόλογοι που φοιτούσαν τότε στη ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, όπου δίδασκα. Από τότε άλλαξε επανειλημμένα η σύνθεση της ομάδας, και τώρα αποτελείται από τους: Ιω. Τσολακοπούλου, Αγ. Χαραλαμπόπουλο, Σωφρ. Χατζησαββίδη, Ελ. Χοντολίδου και Άννα Ιορδανίδου (σε έκτακτη συνεργασία).

Η άποψη που υποστηρίζουμε είναι ότι κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας πρέπει να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους από τη σπουδή της γραμματικής δομής στη χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι χρήση και μαθαίνεται με τη χρήση. Η χρήση πάλι εμφανίζεται διαφοροποιημένη ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Οι μαθητές, λοιπόν, πρέπει να ασκη-

θούν στη διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας, ώστε να καταστούν ικανοί να προσαρμόζουν τη γλωσσική τους έκφραση στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Ταυτόχρονα πρέπει να οδηγηθούν στην κατανόηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας. Η κατανόηση αυτή θα επιτευχθεί μέσα από την πραγματική χρήση και με σκοπό να γίνει η χρήση αποτελεσματικότερη.

Τα θέματα αυτά και η αντιμετώπισή τους στη διδακτική πρακτική συζητούνται διεξοδικά στο άρθρο «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» του Αγ. Χαραλαμπίδου.

Η υλοποίηση αυτής της άποψης προϋποθέτει την ανατροπή του γνωστού μας παραδοσιακού διδακτικού-παιδαγωγικού πλαισίου. Στο άρθρο «Παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές» της Ελ. Χοντολίδου περιγράφεται το διδακτικό-παιδαγωγικό πλαίσιο που απαιτείται για να λειτουργήσει το πρόγραμμα που προτείνουμε.

Η διαλεκτική ποικιλία είναι μια πραγματικότητα σε κάθε γλώσσα και αποτελεί πολύτιμη πηγή πλουτισμού της κοινής. Η ύπαρξή τους δημιουργεί όμως συχνά και προβλήματα στη διδακτική πρακτική, ιδίως στα σχολεία που λειτουργούν σε διαλεκτικές περιοχές. Εξ άλλου η προκατειλημμένη και σκωπτική διάθεση απέναντι σε ορισμένες διαλέκτους και σ' αυτούς που τις χρησιμοποιούν δεν είναι κάτι που σπάνια το συναντούμε σε ανθρώπους που δε χρησιμοποιούν αυτές τις διαλέκτους. Στο άρθρο «Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι» η Ιω. Τσολακοπούλου συζητά και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης τόσο των προβλημάτων όσο και των προκαταλήψεων.

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας από το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας εξετάζεται στο άρθρο «Διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνία» της Ελ. Χοντολίδου.

Τα λάθη των μαθητών και οι δυνατότητες δημιουργικότερης παρέμβασης από το δάσκαλο εξετάζονται στο άρθρο της Α. Ιορδανίδου «Τα λάθη των μαθητών: μια διαφορετική λογική αντιμετώπισής τους».

Οι Διδακτικές δοκιμές που ακολουθούν είναι ενδεικτικές του πώς μπορεί να μεθοδευτεί η διδασκαλία ώστε να οδηγήσει στη διαφοροποιημένη παραγωγή λόγου και στην κατανόηση του γλωσσικού μηχανισμού (βλ. και τις διδακτικές δοκιμές που θα δημοσιευτούν στο επόμενο τεύχος της «Γλώσσας»).

Αγ. Χαραλαμπίδου

*Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου*

## **ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

*Ρυθμιστική διδασκαλία.* Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία της γλώσσας, όχι μόνο στη χώρα μας, έχει ακόμη και σήμερα σε πολύ μεγάλο βαθμό ρυθμιστικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι επιλέγεται ή διαμορφώνεται κάποιο πρότυπο γλώσσας, συνήθως γραπτής, που οι κανόνες λειτουργίας της αποφασίζεται να αποτελέσουν το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στόχος είναι να απομειωθούν αυτοί οι κανόνες με την ελπίδα ότι όλοι οι διδασκόμενοι θα αποκτήσουν και θα χρησιμοποιούν ένα κοινό και περίπου ομοιόμορφο γλωσσικό όργανο. Εκεί που οι επιμέρους πρακτικές της γλωσσικής διδασκαλίας ενδεχομένως διαφοροποιούνται είναι στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να φτάσουν στον ίδιο στόχο. Μπορεί δηλαδή η διδασκαλία να είναι μια άμεση προσφορά των κανόνων που συνοδεύονται και από μερικά παραδείγματα εφαρμογής τους ή να αποτελεί μια έμμεση αναζήτηση αυτών των ίδιων κανόνων μέσα από κείμενα επίτηδες κατασκευασμένα ή, στην καλύτερη περίπτωση, ειδικά επιλεγμένα. Άλλοτε πάλι μπορεί να δίνεται στους μαθητές και μια ποικιλία κειμένων με επισήμανση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων τους. Πάντως σε κάθε περίπτωση το προβάδισμα, αν όχι την αποκλειστικότητα, έχει η γραπτή γλώσσα.

Τα παραπάνω αποτελούν φυσικά μια σχηματοποίηση, νομίζω όμως ότι αποδίδουν με αρκετή πιστότητα την ουσία του προβληματισμού στον οποίο βασίζεται η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία σήμερα.

Η ανάπτυξη της σύγχρονης γλωσσολογίας και η τοποθέτηση σε νέες βάσεις της έρευνας της γλώσσας δε διόρθωσε και πολύ τα πράγματα. Υπήρξε μια αναγνώριση της ανάγκης να ασχούνται οι μαθητές στον προφορικό λόγο, κι αυτό σα συνέπεια της θεωρητικής αναγνώρισης της προτεραιότητας του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού. Θα έλεγε όμως κανείς ότι αυτό στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας παραμένει μια προγραμματική διακήρυξη μάλλον, γιατί στην πράξη το βάρος πέφτει στην κατάκτηση του γραπτού κυρίως λόγου. Η καλλιέργεια του προφορικού έρχεται σε δεύτερη μοίρα και, στο βαθμό που γίνεται, έχουμε να κάνουμε με προφορικό λόγο τεχνητό, αφού δεν ασκείται μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η παραγωγή του προφορικού λόγου να γίνεται κατά το πρότυπο του γραπτού και να αποτελεί απεικόνισή του<sup>1</sup>.

Επίσης η αναγνώριση από τη γλωσσολογία ύπαρξης γλωσσικής ποικιλίας και η κατάρριψη του μύθου περί ομοιογενούς γλώσσας φαίνεται να επηρέασε τους συντάκτες εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά επιφανειακά μόνο, και η έμφαση που δίνεται σ' αυτό το θέμα είναι ακόμα μικρότερη από αυτή που δίνεται στην άσκηση στον προφορικό λόγο.

Εκεί που φαίνεται ότι η εξέλιξη της γλωσσολογικής έρευνας επηρέασε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στον τομέα των κανόνων που περιγράφουν τη γραμματική δομή της γλώσσας. Έτσι, οι κανόνες της παραδοσιακής γραμματικής αντικαταστάθηκαν ως ένα βαθμό από τους κανόνες μιας σύγχρονης γλωσσικής ανάλυσης. Και βλέπουμε να μεταφέρονται στα εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία δέντρα, διαγράμματα και άλλες τυποποιημένες διατυπώσεις των κανόνων της γλώσσας, όπως χρησιμοποιούνται στις γλωσσολογικές αναλύσεις. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία, παρακολουθώντας τους εκάστοτε στόχους της γλωσσικής θεωρίας και ανάλυσης, ταύτιζε πάντοτε το αντικείμενό της, δηλαδή το τι θα διδαχθεί, με αυτό που ήταν ο στόχος της γλωσσολογικής ανάλυσης. Έτσι, τα συμπεράσματα της γλωσσολογικής ανάλυσης ως προς τη δομή της γλώσσας (στο επίπεδο των κανόνων μόνο) τροφοδοτούσαν τη διδασκαλία<sup>2</sup>. Με αποτέλεσμα, φυσικό ως ένα βαθμό, η ανανέωση στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, όσο και όταν την ακολουθούσε, να εξαρτάται από την πρόοδο και ανανέωση της γλωσσολογικής έρευνας.

Πρέπει να προσθέσουμε ότι στη χώρα μας δεν έχουμε καν παράδοση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Ως το 1976, με βραχύτατα σε διάρκεια και αραιότατα διαλείμματα, διδασκόταν η καθαρεύουσα ως μητρική γλώσσα(!) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αρχαία ελληνική (με ευνοημένη την αττική διάλεκτο) στη δευτεροβάθμια. Έτσι, η αντίληψη που διαμόρφωναν τα Ελληνόπουλα για το τι είναι γλώσσα, πώς λειτουργεί και τι ρόλο παίζει στη ζωή τους προερχόταν από μια τεχνητή γλώσσα (την καθαρεύουσα) και από μια νεκρή (την αρχαία ελληνική). Το ότι η τελευταία έχει αισθητική αξία και κύρος αναγνωρισμένα δεν αλλάζει σε τίποτε το γεγονός ότι ως νεκρή γλώσσα δεν είναι δυνατό να βοηθήσει στο να κατανοηθεί πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα στις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της γλώσσας ως τώρα στα σχολεία είναι:

- Έντονα ρυθμιστικός χαρακτήρας με την επιλογή και προβολή ενός γλωσσικού προτύπου προς το οποίο απαιτείται συμμόρφωση.
- Αναγόρευση αυτού του προτύπου σε κοινή γλώσσα.
- Παραμέληση ή και καταδίκη άλλων, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενων γλωσσικών μορφών.
- Έμφαση κατά τη διδασκαλία στην αφομοίωση των κανόνων που διέπουν το γλωσσικό αυτό πρότυπο και όχι στην ενθάρρυνση της πρωτότυπης γλωσσικής



δημιουργίας εκ μέρους των μαθητών.

—Προνομιακή ως αποκλειστική χρησιμοποίηση της γραπτής εις βάρος της προφορικής.

Το γεγονός ότι η ρυθμιστική γλωσσική διδασκαλία υπερισχύει στα σχολεία έχει βέβαια την εξήγησή του. Συνδέεται και είναι αποτέλεσμα της πολιτικής της γλωσσικής εξομάλυνσης (*normalisation*) και σταθεροποίησης (*standardisation*), μιας πολιτικής που λίγο-πολύ ακολούθησαν όλες οι νεότερες κοινωνίες σε κάποια φάση της ιστορίας τους: οι ευρωπαϊκοί λαοί λ.χ. αντιμετώπισαν το πρόβλημα της γλωσσικής ρύθμισης όταν, λίγους αιώνες πριν, εξοστράκισαν τη λατινική από επίσημη γλώσσα και έβαλαν στη θέση της τις εθνικές τους γλώσσες. Στην Ελλάδα αυτό συνέβη μόλις πριν από μια δεκαετία.

Η διαδικασία της δημιουργίας και καθιέρωσης μιας κοινής επίσημης (που συνήθως ονομάζεται και εθνική) γλώσσας έγκειται συνήθως: α) στην επιλογή μιας γλωσσικής μορφής, που μπορεί να είναι η γλωσσική μορφή ενός σημαντικού πολιτικού ή εμπορικού κέντρου, ή να αποτελεί αμάλγαμα από περισσότερες γλωσσικές μορφές. β) Στην κωδικοποίηση και εξομάλυνση αυτής της γλωσσικής μορφής με τη σύνταξη γραμματικής, λεξικών, εγχειριδίων υφολογίας, οδηγιών ορθογραφίας και άλλων πρόσφορων βοηθημάτων. Αυτά τα εργαλεία κωδικοποίησης, όσα τουλάχιστον συντάσσονται για πρώτη φορά, δεν περιγράφουν την πραγματική χρήση της γλώσσας, αλλά κάνουν επιλογές με την υιοθέτηση ή απόρριψη ζωντανών γλωσσικών στοιχείων (κάθαρση), ή με το δανεισμό και από άλλες περιόδους της γλωσσικής διαμόρφωσης, χρησιμοποιώντας γι' αυτό διάφορα κριτήρια. Μόλις συντελεστεί η κωδικοποίηση, είναι απαραίτητο ο κάθε πολίτης να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί, όταν γράφει, τους κωδικοποιημένους τύπους που θεωρούνται οι μόνοι ορθοί. γ) Στην προσαρμογή της κωδικοποιημένης μορφής σε διάφορες λειτουργίες (κυβέρνηση, κοινοβούλιο, διοίκηση, εκπαιδευτικά και επιστημονικά κείμενα κτλ.). δ) Στη δημιουργία των θεσμών και των φορέων που θα χρησιμοποιηθούν για τη διάδοσή της και θα αναλάβουν να διαφυλάξουν την καθαρότητα και την ομοιογένειά της προβαίνοντας και στις ενέργειες που θα διασφαλίσουν την ορθή χρησιμοποίησή της (πβ. J. Garmadi 1981: 49-55, R. A. Hudson 1980: 32-34). Και το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους τέτοιους θεσμούς.

Συνέπειες. Η ίδια η αποδοχή και επιβολή μιας πρότυπης γλώσσας, κατά κανόνα γραπτής, που επιδιώκεται να χρησιμοποιείται με τρόπο όσο γίνεται ενιαίο και ομοιογενή οδηγεί στη διαμόρφωση μιας σχολικής γλωσσικής νόρμας. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα πρώτο μείζον πρόβλημα, γιατί η σχολική νόρμα αποτελεί μοιραία μια αφαίρεση που καταντάει σε μια τυποποιημένη γλωσσική μορφή χωρίς την ευελιξία, το δυναμισμό και την εκφραστικότητα της γλώσσας που πραγματικά χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση των πολυποικίλων επικοινωνιακών αναγκών<sup>3</sup>. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, το σχο-

λικό αυτό γλωσσικό πρότυπο έρχεται σε σύγκρουση με την αντίληψη για τη γλώσσα που το ίδιο είχε ως τώρα σχηματίσει. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο M.A.K. Halliday (1973:10), «η γλώσσα είναι για το παιδί ένα πλούσιο και ευπροσάρμοστο εργαλείο που το χρησιμοποιεί για την πραγμάτωση των προθέσεών του. Δεν υπάρχει σχεδόν περιορισμός για το τι μπορεί να κάνει με αυτό». Και παρακάτω (σ. 11): «Ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που συναντάει το παιδί στο σχολείο σχετικά με τη γλώσσα έχει την αιτία του στο ότι του ζητείται να αποδεχτεί μια γλώσσα-στερεότυπο, πράγμα που είναι αντίθετο προς τις διαισθήσεις που είχε διαμορφώσει από τη δική του εμπειρία». Πράγματι, ο μαθητής με την είσοδό του στο σχολείο αναγκάζεται σχεδόν να δεχτεί (στο βαθμό που αποδέχεται την αυθεντία του σχολικού θεσμού και του δασκάλου που εκπροσωπεί το θεσμό) ότι ο τρόπος που εκφραζόταν ως τότε ήταν μάλλον ακατάλληλος και πρέπει περίπου να τον εγκαταλείψει, αν θέλει να παίξει με επιτυχία το ρόλο του μαθητή. Και όμως δε μπορεί να ξεχάσει ότι ο τρόπος που μιλούσε δεν του δημιουργούσε κανένα πρόβλημα στα πλαίσια του οικογενειακού και του κοινωνικού του περιγυρου. Έτσι σιγά σιγά «πειθεται» ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούσε είναι, αν όχι άχρηστη, τουλάχιστον όχι κατάλληλη για «μορφωμένους» ανθρώπους. Μέσα του όμως παραμένει διχασμένος και στην πράξη εξακολουθεί να χρησιμοποιεί εκτός σχολείου τη γλώσσα που χρησιμοποιούσε, ενώ επιχειρεί ανεπιτυχώς να αλλάξει γλωσσική αμφίεση κάθε φορά που μπαίνει στην τάξη. Αυτό βέβαια δε γίνεται χωρίς κάποια απογοήτευση που δρα ανασταλτικά στην εκπαιδευτική του πορεία, όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και γενικότερα.

Ένα άλλο πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι η διδασκαλία της σχολικής νόρμας γίνεται κατά τρόπο ισοπεδωτικό, χωρίς να παίρνει υπόψη τη δεδομένη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη γλωσσική τους προϊστορία. Είναι σαφές ότι δεν ξεκινούν όλοι οι μαθητές από την ίδια αφετηρία. Το οικογενειακό, κοινωνικό κτλ. περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν είναι διαφορετικό για τον καθένα ή για κατηγορίες μαθητών και η διαφορά αυτή αντανακλάται και στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Οι μαθητές στο σχολείο κρίνονται ως προς το βαθμό ανταπόκρισής τους στη σχολική νόρμα και είναι φυσικό να ανταποκρίνονται καλύτερα και συνεπώς να αξιολογούνται θετικά οι μαθητές εκείνοι που και στο οικογενειακό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν την ευκαιρία να ακούν και να χρησιμοποιούν παρόμοια γλωσσική μορφή με εκείνη του σχολείου. Μια τέτοιου είδους αξιολόγηση όμως, εκτός του ότι δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική γλωσσική ικανότητα του κάθε μαθητή, αδικεί κατάφωρα τους μαθητές που, λόγω κοινωνικών συνθηκών, δεν είχαν καμιά εξοικείωση με τη γλωσσική χρήση που απαιτεί η σχολική γλωσσική νόρμα<sup>4</sup>. Αυτό όμως επηρεάζει αρνητικά την καθόλου επίδοση αυτών των μαθητών στο σχολείο, ώστε σωστά έχει παρατηρηθεί ότι πολύ συχνά η σχολική αποτυχία είναι σε τελευταία ανάλυση γλωσσική αποτυχία<sup>5</sup>.

Ένα άλλο πρόβλημα έγκειται στον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ρυθμιστική γλωσσική διδασκαλία. Ενώ δηλ. οι μαθητές κατά την προσχολική περίοδο είχαν μάθει να χρησιμοποιούν και να πλουτίζουν τη γλώσσα τους μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας, που σημαίνει ότι ο πλουτισμός της γινόταν αφύσιστα και φυσικά στο βαθμό που το απαιτούσαν κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας, η διδασκαλία της νέας μορφής που τους ζητείται να απομοιώσουν τους προσφέρεται με τρόπο τεχνητό, ξεκομμένα από την πραγματική χρήση, έτσι που το όλο ζήτημα μένει γι' αυτούς μετέωρο.

Τέλος η επικέντρωση της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, με όποιες και όσες ασκήσεις εμπέδωσης, οδηγεί σε μια στείρα γνώση που αφήνει αδιάφορους τους μαθητές. Γιατί πολύ σύντομα διαπιστώνουν ότι δεν προάγεται η ικανότητά τους για γλωσσική δημιουργία και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια ή, στην καλύτερη περίπτωση, γίνονται παθητικοί δέκτες μιας τέτοιας γνώσης. Μαθαίνω μια γλώσσα δε σημαίνει αποστηθίζω μορφολογικούς τύπους και κανόνες που διέπουν τη συγκρότηση σωστών προτάσεων, αλλά πάνω απ' όλα πως μαθαίνω να εκμεταλλεύομαι τις εκφραστικές δυνατότητες που μου δίνει η γλώσσα σε κάθε περίπτωση (και είναι άπειρες αυτές οι περιστάσεις) επικοινωνίας. Στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας το παιδί της σχολικής ηλικίας ξέρει κιόλας τη μορφολογία και τους βασικούς κανόνες της προτασιακής δομής της γλώσσας του, γι' αυτό άλλωστε και είναι απρόσκοπτη η γλωσσική του επικοινωνία με το περιβάλλον του. Εκείνο που χρειάζεται είναι να ασκηθεί για να ανακαλύψει τις απέραντες δυνατότητες που του δίνει η γλώσσα και που θα του επιτρέψουν να κυριολεκτεί και να εκφράζει με λεπτές αποχρώσεις τα νοήματα που θέλει να κοινοποιήσει στους άλλους. Με άλλα λόγια να πλουτίσει τα εκφραστικά του μέσα. Οι κανόνες, ενώ μπορεί να είναι ο κύριος στόχος μιας επιστημονικής γλωσσικής ανάλυσης, είναι το τελευταίο που μπορεί να ενδιαφέρει το παιδί που μελετά τη γλώσσα του<sup>6</sup>.

Θα είχε ίσως ενδιαφέρον η υπόμνηση εδώ μιας κοινής εμπειρίας, που όμως πολύ λίγο την έχουμε προσέξει. Όταν μιλάμε ή, πολύ περισσότερο, όταν γράφουμε, η αγωνία μας είναι να βρούμε μετά από αλλεπάλληλες δοκιμές και απορρίψεις την καταλληλότερη λεκτική διατύπωση για την ακριβέστερη και πέρα από κάθε αμφιβολία έκφραση αυτού που θέλουμε να πούμε. Πόσοι μπορούν να βεβαιώσουν ότι αυτό το πέτυχαν επιστρατεύοντας γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που κάποτε διδάχτηκαν; Κι ακόμη, οι ανώνυμοι δημιουργοί του εύστοχου λόγου των δημοτικών τραγουδιών από ποιον και πότε διδάχτηκαν γραμματική και συντακτικό; Ή μήπως η θαυμαστή γλωσσική τελειότητα στα έργα των αρχαίων Ελλήνων κλασικών συγγραφέων είναι αποτέλεσμα κάποιας γλωσσικής διδασκαλίας που τους προσφέρθηκε; Αλλά η γραμματική και το συντακτικό όπως τα εννοούμε σήμερα ήσαν ανύπαρκτα στην εποχή τους. Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, και η περίπτωση του ερευνητή, που μπορεί σε

σύντομο σχετικά διάστημα να ανακαλύψει και να διατυπώσει τους κανόνες μιας γλώσσας, χωρίς αυτό από μόνο του να τον κάνει επαρκή ομιλητή αυτής της γλώσσας.

Η γραμματική και το συντακτικό με τη μορφή που τα ξέρουμε σήμερα διαμορφώθηκαν και διδάχτηκαν από τους Αλεξανδρινούς, όχι για τη μελέτη της σύγχρονης τους ελληνικής, την οποία άλλωστε περιφρονούσαν, αλλά για τη μελέτη και κατανόηση των κλασικών κειμένων που η γλώσσα τους είχε πάψει να είναι κατανοητή. Δημιουργείται λοιπόν μια παράδοση διδασκαλίας της γλώσσας με τη χρησιμοποίηση κανόνων. Η γλώσσα όμως που διδάσκεται είναι μια νεκρή γλώσσα που δεν έχει ομιλητές και οι κανόνες θεωρούνται απαραίτητο εργαλείο για την αποκρυπτογράφησή της. Η συγκεκριμένη αυτή γραμματική αντίληψη και η συνακόλουθη πρακτική γλωσσικής διδασκαλίας επέζησε δια μέσου των αιώνων και υιοθετήθηκε και στη σύγχρονη εποχή μας, η ίδια στην ουσία της, για τη διδασκαλία στα σχολεία των σύγχρονων ζωντανών γλωσσών. Πώς είναι όμως δυνατό μια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για το συγκεκριμένο σκοπό που αναφέραμε (δεν εξετάζουμε αν και γι' αυτόν ακόμη το σκοπό ήταν η καταλληλότερη) να χρησιμοποιηθεί σε άλλες συνθήκες και να εξυπηρετήσει επιτυχώς ένα διαφορετικό σκοπό;

### *Τι είναι γλώσσα*

*Γλωσσική ομοιογένεια.* Μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας επικρατεί η αντίληψη ότι ο καθένας μιλάει όπως όλοι οι άλλοι, μια και όλοι μιλούν την «ίδια γλώσσα». Στη δημιουργία αυτής της αντίληψης συμβάλλουν δύο κυρίως παράγοντες. Ο πρώτος είναι η αίσθηση περί αμοιβαίας συνεννόησης που έχει δημιουργηθεί στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Η αμοιβαία αυτή συνεννόηση είναι βέβαια σχετική· ο βαθμός συνεννόησης ποικίλλει και εξαρτάται τόσο από εξωγλωσσικούς όσο και από καθαρά γλωσσικούς παράγοντες. Ο δεύτερος παράγων είναι η ύπαρξη μιας επίσημης κωδικοποιημένης γλώσσας με γραπτή μορφή που πολύ συχνά είναι ρυθμισμένη σε όλες της τις λεπτομέρειες και που η επίσημη χρήση και επιβολή της την περιβάλλει με γόητρο στα μάτια των ομιλητών. Οι οποίοι από τη σταθερότητα και ομοιογένεια αυτής της επίσημης γραπτής γλώσσας βγάζουν το καταχρηστικό συμπέρασμα περί σταθερότητας και ομοιογένειας της γλώσσας γενικά (πβ. A. Martinet 1976: 5-1,2).

*Γλωσσική ποικιλία.* Η γλωσσική πραγματικότητα όμως απέχει πολύ από την τεχνητή ομοιομορφία της επίσημης γραπτής γλώσσας. «Καμιά κοινότητα δεν είναι γλωσσικά ομοιογενής», τονίζει ο Martinet (1969:130) και επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν ούτε δύο άτομα που να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ή να χρησιμοποιούν και να κατανοούν το ίδιο ακριβώς λεξιλόγιο. Για να προσθέσει ότι ακόμη και τα περισσότερα δομημένα επίπεδα της γλώσσας, όπως η φωνολογία και η γραμματική, μπορεί να παρουσιάζουν

σημαντικές διαφορές από τον έναν ομιλητή στον άλλο, χωρίς να εμποδίζουν την αμοιβαία κατανόηση.

Αυτό που χαρακτηρίζει, λοιπόν, μια γλώσσα είναι η ποικιλία και όχι η ομοιογένεια.

Η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλίας προσδιορίζεται από γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η έλλειψη συχνής επαφής μεταξύ πληθυσμών διαφορετικών περιοχών προκαλεί διαφοροποίηση στη γλώσσα των αντίστοιχων πληθυσμών. Δημιουργούνται έτσι γλωσσικές ποικιλίες που συνθίξεται να ονομάζονται *διάλεκτοι* ή (*τοπικά*) *ιδιώματα* και αποτελούν το αντικείμενο μελέτης του κλάδου της γλωσσολογίας που ονομάζεται *διαλεκτολογία*.

Αλλά και στο εσωτερικό της ίδιας γεωγραφικής περιοχής παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη γλώσσα των διαφόρων ομάδων που απαρτίζουν τον πληθυσμό αυτής της περιοχής. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποδίδονται σε κοινωνικούς κυρίως λόγους και οδηγούν στη δημιουργία *κοινωνικών ποικιλιών* ή, όπως αλλιώς λέγονται, *κοινωνικών διαλέκτων*.

Γεωγραφική και κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση δεν πρέπει βέβαια να θεωρηθούν ανεξάρτητες και άσχετες μεταξύ τους: «η γεωγραφική απομάκρυνση δύο ή περισσότερων ομάδων μπορεί να οφείλεται σε λόγους κυρίως κοινωνικούς· γλωσσικές πάλι ποικιλίες που πρέπει να τις θεωρήσουμε κοινωνικές και χρησιμοποιούνται στην ίδια γεωγραφική περιοχή μπορεί να ήσαν αρχικά γεωγραφικές ποικιλίες» (Garmadi 1981:27).

Για το αν πρέπει να ενδιαφέρει ή όχι τη γλωσσική διδασκαλία η γεωγραφική ποικιλία βλ. το άρθρο «Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι» της Ι. Τσολακοπούλου, σ' αυτό το τεύχος.

*Γλώσσα κοινής συνεννόησης (langue véhiculaire)*. Η ανάγκη συνεννόησης μεταξύ ομάδων γεωγραφικά διασκορπισμένων και κοινωνικά διαφοροποιημένων οδηγεί στη διαμόρφωση μιας γλωσσικής ποικιλίας που να λειτουργεί στο επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας που απαρτίζεται από τις επιμέρους ομάδες. Η ανάγκη αυτή επιτείνεται και ο ρυθμός διαμόρφωσης μιας γλώσσας κοινής συνεννόησης επιταχύνεται, αν οι επιμέρους ομάδες ενταχθούν και συναπαρτίσουν ένα οργανωμένο κράτος, το οποίο τότε κινεί τη διαδικασία γλωσσικής κωδικοποίησης και εξομάλυνσης που περιγράψαμε προηγουμένως. Η επίσημη κωδικοποιημένη όμως γλώσσα που είναι, όπως είδαμε, γραπτή δεν αποτελεί παρά μία μόνο από τις ποικιλίες που απαρτίζουν τη γλώσσα κοινής συνεννόησης, την πιο καταξιωμένη ίσως κοινωνικά, όχι όμως και την περισσότερο χρησιμοποιούμενη στις γλωσσικές ανταλλαγές της ευρύτερης γλωσσικής κοινότητας.

Η κοινή γλώσσα συνεννόησης που δεν πρέπει να ταυτίζεται με την επίσημη γραπτή, εμφανίζεται διαφοροποιημένη γεωγραφικά και κοινωνικά. Αποτελεί πράγματι γεγονός, εμπειρικά διαπιστωμένο, ότι η χρήση της αποκαλούμενης κοινής εμφανίζεται διαφοροποιημένη κατά περιοχές. Οι διαφοροποιήσεις αυτές

εκδηλώνονται σε όλα τα επίπεδα: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο. Πβ. τις συχνές κωφώσεις ή και αποβολές άτονων *i* και *u*, π.χ. *ρίισι* αντί *ρίεσι*, στην ομιλία πολλών Βορειοελλαδιτών σε αντίθεση με τους Νησιώτες και Πελοποννησίους, τη σύνταξη *να σε δώσω, να με πάρεις ένα παιχνίδι των Βορειοελλαδιτών* έναντι των *να σου δώσω, να μου πάρεις ένα παιχνίδι των Νοτιοελλαδιτών*, τον τύπο σε -ομε του πρώτου πληθυντικού των ρημάτων που επιχωριάζει κυρίως στο νησιώτικο σύμπλεγμα του νότιου Αιγαίου έναντι του τύπου σε -ουμε που είναι συχνότερος αλλού κτλ. Οι επιχωριάζουσες αυτές διαφοροποιήσεις της κοινής οφείλονται κατά κύριο λόγο σε παρεμβολές από τα τοπικά ιδιώματα ή διαλέκτους.

Μια άλλη διαφοροποίηση της κοινής προκύπτει από τη χρησιμοποίησή της από ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (πβ. τα «κουφά» της σημερινής νεολαίας, περιθωριακοί, αργκό κτλ.) ή επαγγελματικές κατηγορίες (πβ. τη γλώσσα των διάφορων συντεχνιών, όπως γκαραζιέρηδων, της μαστοράντζας των οικοδομών, των «χτενάδων» του Κοσμά Κυνουρίας κ.ά.) Η γλωσσική διαφοροποίηση αυτών των κοινωνικών ή επαγγελματικών ομάδων οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην επιθυμία τους να διακρίνονται από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα και να δηλώνουν την ιδιαιτερότητά τους, να διατηρούν την εσωτερική συνοχή της ομάδας τους ή να μη γίνονται κατανοητοί από τους άλλους όταν συζητούν θέματα εσωτερικά της ομάδας. Τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν άτομα ή κοινωνικές ομάδες κάτω από ειδικές συνθήκες θα μπορούσαμε, ακολουθώντας τον J. Vendryes (1921:293), να τις ονομάσουμε «ειδικές γλώσσες». Σ' αυτές μπορούμε να εντάξουμε και την επιστημονική γλώσσα με την εξειδικευμένη ορολογία που μόνο με ειδικές σπουδές μπορεί να κατακτηθεί (πβ. Garmadi 1981:44-48 και 61-64). Έχει βέβαια διαμορφωθεί για την εξυπηρέτηση της επιστημονικής έρευνας, το γεγονός όμως ότι δεν είναι κατανοητή από το ευρύτερο κοινό επιτρέπει και τη συνθηματική χρησιμοποίησή της σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως όταν οι γιατροί μεταξύ τους χρησιμοποιούν ενώπιον του ασθενούς τον όρο *tumor* αντί *καρκίνος* για ευνόητους λόγους.

Αλλά η γλωσσική ποικιλία που έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία είναι αυτή που προκύπτει από την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης στην εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας. Είναι γεγονός ότι ο καθένας μας αναπτύσσει καθημερινά μια πολυσχιδή δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή είναι μια συνεχής εναλλαγή ρόλων. Στα πλαίσια της οικογένειας π.χ. μπορεί να δρούμε ως πατέρας, μητέρα, σύζυγος, γιος ή κόρη. Στα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια εμπλεκόμαστε σε κύκλους δραστηριοτήτων, ανάλογα με την οργάνωση της κοινωνίας, όπου ασκούμε διάφορους ρόλους: υπάλληλος-προϊστάμενος, δάσκαλος-μαθητής, έμπορος-πελάτης, πωλητής-αγοραστής, γιατρός-άρρωστος, δικαστής-μηνυτής-κατηγορούμενος κτλ. Καθένας απ' αυτούς τους ρόλους παρακολουθείται από ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτό το πλέγμα σχέσεων επεκτείνεται, εκτός από τους τυχόν

εμπλεκόμενους συνομιλητές, και σε άλλα στοιχεία, χωροχρονικά κ.ά., που προσδιορίζουν το είδος και τη μορφή της επικοινωνίας. Οι σχέσεις αυτές αντανακλώνται και δηλώνονται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη γλώσσα των συνομιλητών. Αυτό σημαίνει ότι οτιδήποτε λέμε προσδιορίζεται από τους παράγοντες που συνιστούν την κατάσταση επικοινωνίας στα πλαίσια της οποίας μιλάμε. «Πράγματι, λέει ο Bachtine (1977:124-5), οποιαδήποτε γλωσσική εκφώνηση είναι βέβαιο ότι είναι εξολοκλήρου κοινωνικά προσανατολισμένη. Προσδιορίζεται πρώτα-πρώτα κατά τον πιο άμεσο τρόπο από τους συμμετέχοντες στη γλωσσική πράξη, κοντινούς ή μακρινούς, σε συνδυασμό με μια πολύ συγκεκριμένη κατάσταση. [...]. Η κατάσταση διαμορφώνει την εκφώνηση κάνοντάς την να απηχεί κάτι συγκεκριμένο και όχι κάτι άλλο, π.χ. απαίτηση ή παράκληση, διεκδίκηση δικαιώματος ή αίτηση χάριτος, εκζήτηση ή απλότητα, βεβαιότητα ή διστακτικότητα κτλ. Η κατάσταση και οι πιο άμεσα συμμετέχοντες προσδιορίζουν τη μορφή και το ύφος κάθε φορά της εκφώνησης. Τα πιο βαθιά στρώματα της δομής της προσδιορίζονται από τους πλέον ουσιαστικούς και πλέον διαρκείς κοινωνικούς περιορισμούς στους οποίους υπόκειται ο ομιλητής».

Αυτό που ονομάζουμε *περίσταση επικοινωνίας* συνίσταται από ένα πλήθος στοιχείων, είτε αυτά είναι στοιχεία του φυσικού και κοινωνικού περιγύρου όπου εκτυλίσσεται μια γλωσσική πράξη (π.χ. ο τόπος, ο χρόνος και οι συμμετέχοντες στη συνομιλία), είτε τα έχουν στο νου τους οι συνομιλητές (π.χ. η ιδέα που έχουν γι' αυτόν τον περίγυρο, για την ταυτότητα των συνομιλητών, τι νομίζουν οι ομιλητές ότι σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτούς, η συναισθηματική τους κατάσταση κτλ.). Όλοι αυτοί οι παράγοντες παίζουν ένα ρόλο στον καθορισμό της μορφής ή της λειτουργίας ενός γλωσσικού εκφωνήματος (πβ. F. Francois 1969 και Ducrot 1972). Από την προσαρμογή του λόγου στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας, με τρόπο που να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες, προκύπτει αυτό που ονομάζουμε *επίπεδο ύφους*. Κατά τον Sutton (1974:42) ένα γλωσσικό επίπεδο ύφους είναι ένας τρόπος ομιλίας ή γραφής, που συνδέεται με ορισμένη δραστηριότητα και διαφέρει από άλλα όχι μόνο ως προς το λεξιλόγιο, αλλά και ως προς το βαθμό τυπικότητας και τον τρόπο συγκρότησης των προτάσεων. Μια γλώσσα είναι ένα σύνολο λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων κατά τις περιστάσεις επικοινωνίας. Το γλωσσικό ρεπερτόριο μιας γλωσσικής κοινότητας ή ενός ατόμου, λέει ο M.A.K. Halliday (1973:22), προκύπτει από τον αριθμό των χρήσεων στις οποίες υποβάλλεται η γλώσσα σ' αυτή τη γλωσσική κοινότητα. «Δε θα υπάρχει προφανώς «γραφειοκρατική γλώσσα» σε μια κοινωνία χωρίς γραφειοκρατία»<sup>7</sup>.

Δεν πρέπει βέβαια να θεωρήσουμε ότι υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στα επίπεδα ύφους που συνιστούν μια γλώσσα. Σε μια διάλεξη π.χ., όπου η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό τυπικότητας,

μπορεί ο ομιλητής να παρεμβάλει γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν άλλα επίπεδα ύψους, όπως π.χ. οικείες εκφράσεις για να δημιουργήσει ατμόσφαιρα άνετης επαφής με το ακροατήριο, ή να χρησιμοποιήσει λέξεις της καθημερινής γλώσσας που είναι πιο κατανοητές απ' όσο οι αντίστοιχοι επιστημονικοί όροι.

**Γλωσσική ικανότητα και επικοινωνιακή ικανότητα.** Είναι κοινά αποδεκτό ότι ένας επαρκής ομιλητής πρέπει να γνωρίζει το σύστημα της γλώσσας του, δηλ. να διαθέτει γλωσσική ικανότητα, και να είναι σε θέση να κάνει κατάλληλη χρήση αυτού του συστήματος, δηλ. να διαθέτει παράλληλα επικοινωνιακή ικανότητα. Αναλυτικότερα:

Η **γλωσσική ικανότητα** έγκειται στη γνώση του συστήματος, δηλ. των διακρίσεων που κάνει η γλώσσα στα διάφορα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και των κανόνων που διέπουν την αξιοποίηση αυτών των διακρίσεων στο συνταγματικό και παραδειγματικό επίπεδο. Η κατάκτηση αυτής της ικανότητας γίνεται σταδιακά κατά την παιδική ηλικία και αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που συνίσταται σε αλληπάληλες προσαρμογές, ώσπου η γλώσσα του παιδιού να ταυτιστεί με τη γλώσσα των ενηλίκων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας το παιδί, καθώς είναι εκτεθειμένο σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον που δε χαρακτηρίζεται από απόλυτη ομοιογένεια, κάνει τις γλωσσικές του επιλογές που το οδηγούν τελικά στη διαμόρφωση του δικού του συστήματος το οποίο θα χρησιμοποιεί ενεργητικά.

Η **επικοινωνιακή ικανότητα** έγκειται στη δυνατότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν το λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας. Η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας βαίνει παράλληλα με την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας. Ο D. Hymes (1972:277-78), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία περί επικοινωνιακής ικανότητας, παρατηρεί ότι «*a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others*». Και ο J. Lyons (1977:573): «*Η γλωσσική ικανότητα, ή γνώση του συστήματος της γλώσσας δεν είναι επομένως παρά ένα μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας*». Πράγματι, λέει η S. Moirand (1982:17), η οικειοποίηση από το παιδί των κανόνων χρήσης γίνεται ταυτόχρονα με την οικειοποίηση των κανόνων του συστήματος. Επιπλέον, η γνώση και η ικανότητα ενεργοποίησης των κανόνων του συστήματος φαίνεται να βρίσκονται σε μόνιμη εξάρτηση από τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες της επικοινωνίας (πβ. παρατηρήσεις γονιών προς παιδιά όπως: «*δε μιλάνε έτσι στη γιαγιά*», «*δεν είναι ευγενικό*», «*πες καλημέρα στην κυρία*» κτλ.). Η γλωσσική πρακτική ασκείται στα πλαίσια της κοινωνικής δομής όπου μιλιέται η γλώσσα κι αυτό εξηγεί το ρόλο, όχι μόνο των γλωσσικών, αλλά και των γνωστικών, συναισθηματικών και



πολιτιστικών παραγόντων στην κατάκτηση της γλώσσας. Φαίνεται έτσι αδύνατο να ξεχωρίσουμε τη γλωσσική από την επικοινωνιακή ικανότητα και πρέπει μάλλον να θεωρήσουμε ότι η γλωσσική ικανότητα είναι ένα συστατικό (ασφαλώς απαραίτητο), μιας γενικότερης ικανότητας, της επικοινωνιακής. Το γεγονός πάλι ότι η γλωσσική πρακτική των ομιλητών μιας γλώσσας ποικίλλει και ότι υπάρχουν διαφορετικά υποσυστήματα που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας μας υποχρεώνει να δεχτούμε ότι υπάρχουν πολλοί τύποι επικοινωνιακής ικανότητας και όχι μια επικοινωνιακή ικανότητα κοινή σε όλους τους ομιλητές (Moirand ό.π.).

### *Τι θα διδάξουμε;*

*Χρήση της γλώσσας λειτουργικά διαφοροποιημένης.*

Με δεδομένη την ύπαρξη αυτής της γλωσσικής πολυμορφίας, το να περιορίσουμε τη διδασκαλία στην κατάκτηση μόνο της κωδικοποιημένης γραπτής γλώσσας, αποτελεί ανεπίτρεπτη και αδικαιολόγητη συρρίκνωση του αντικειμένου της γλωσσικής διδασκαλίας. Επειδή όμως το φάσμα της γλωσσικής ποικιλίας είναι ευρύτατο, πρέπει να αποφασίσουμε ποιες γλωσσικές μορφές (και με ποια κριτήρια) θα περιλάβουμε κατά προτεραιότητα στη γλωσσική διδασκαλία.

Αν πάρουμε ως κριτήριο τις ανάγκες ένταξης των ατόμων στην ευρύτερη κοινωνία στην οποία ανήκουν, οι επιλογές μας ως προς τη γλωσσική ποικιλία που θα διδάξουμε πρέπει να εξυπηρετούν αυτές τις ανάγκες. Να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές τη γλωσσική εκείνη κατάρτιση που θα τους επιτρέψει να επικοινωνούν αποτελεσματικά στα πλαίσια των κοινωνικών, επαγγελματικών και άλλων δραστηριοτήτων τους.

Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο είναι προφανές ότι η διδασκαλία των διαλέκτων και των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούνται από ιδιαίτερες κοινωνικές ή επαγγελματικές ομάδες, δηλ. οι διάλεκτοι και οι ειδικές γλώσσες, φαίνεται ελάχιστα ή και καθόλου χρήσιμη. Είναι όμως από πολλές απόψεις χρήσιμη η εξοικείωση με αυτού του είδους τη γλωσσική ποικιλία, κυρίως γιατί βοηθά αφενός στην καταπολέμηση γλωσσικών προκαταλήψεων που έχουν συνέπεια στις ανθρώπινες σχέσεις και αφετέρου στη διαμόρφωση αντικειμενικής και αμερόληπτης στάσης απέναντι στα γλωσσικά δεδομένα. Άλλωστε μια αρνητική στάση του σχολείου απέναντι σ' αυτού του είδους τα γλωσσικά στοιχεία θα ενθάρρυνε το στιγματισμό τους, ενισχύοντας την αντίληψη ότι υπάρχουν καλές και κακές χρήσεις της γλώσσας. Τα γλωσσικά όμως στοιχεία δεν είναι από μόνα τους καλά ή κακά. Οι μαθητές πρέπει να το κατανοήσουν αυτό και να μάθουν να θεωρούν ότι είναι φυσιολογική η διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Να μην εκτιμούν δηλαδή ως ανώτερα ή κατώτερα τα γλωσσικά στοιχεία ανάλογα με την εκτίμηση που έχουν για

τα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιούνται, αλλά απλώς να θεωρούν τη χρήση τους φυσιολογική και αναγκαία σ' αυτά τα περιβάλλοντα.

Η γλωσσική ποικιλία στην οποία πρέπει να δώσει έμφαση το σχολείο, προκειμένου να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, είναι αυτή που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή στα επίπεδα ύψους. Οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν στο να διευρύνουν το γλωσσικό τους ορίζοντα με το να εξοικειωθούν και με χρήσεις που για λόγους δικής τους γλωσσικής προϊστορίας ο καθένας δεν ήταν εξοικειωμένος.

Η διαφοροποίηση της γλώσσας σε επίπεδα ύψους ισχύει, όπως είδαμε, τόσο για την προφορική όσο και για τη γραπτή της μορφή. Το παιδί όταν έρχεται στο σχολείο έχει εξοικειωθεί με ορισμένα επίπεδα ύψους της προφορικής μόνο γλώσσας. Η συστηματική του επαφή και εξοικείωση με τη γραπτή γλώσσα αρχίζει με την είσοδό του στο σχολείο και με τη βοήθεια του σχολείου. Είναι προφανές ότι ανήκει στην ευθύνη του σχολείου τόσο η παραπέρα διεύρυνση των δυνατοτήτων προφορικής έκφρασης<sup>8</sup> όσο και η κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας. Η διεύρυνση βέβαια του γλωσσικού ορίζοντα των μαθητών εξακολουθεί να γίνεται με τρόπο φυσικό στα πλαίσια της εξωσχολικής δραστηριότητάς τους. Το σχολείο όμως είναι εκείνο που με τη συστηματική του παρέμβαση θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν και να μάθουν να εκμεταλλεύονται τις ποικίλες δυνατότητες που τους παρέχει η γλώσσα, ώστε κάθε φορά να κάνουν συνειδητά τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές και να γίνονται έτσι αποτελεσματικοί συνομιλητές.

Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία συνθηκών που θα προκαλέσουν τη χρησιμοποίηση της γλώσσας, προφορικά και γραπτά, για ποικίλα θέματα και σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, πολλές από τις οποίες δε θα είχαν ίσως ποτέ την ευκαιρία να συναντήσουν στο κοινωνικό περιβάλλον όπου κινούνται. Έτσι θα τους δοθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να αναπτύξουν δραστηριότητες, να διεκπεραιώσουν υποθέσεις, να θέσουν και να συζητήσουν τη λύση προβλημάτων κτλ. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η οργάνωση (σχεδιασμός και εκτέλεση) διαφόρων εκδηλώσεων, οι συζητήσεις και η ανάπτυξη προβληματισμού για επίκαιρα ή και γενικότερου ενδιαφέροντος θέματα που απασχολούν την κοινωνία και φυσικά και τους ίδιους τους μαθητές, κ.ά. Η οργάνωση μιας έκθεσης βιβλίου π.χ. θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές, εκτός από το πρακτικό όφελος που θα αποκόμιζαν από μια τέτοια δραστηριότητα, να κατακτήσουν και τις μορφές λόγου που αναπόφευκτα θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως π.χ. αιτήσεις για άδεια και για παραχώρηση χώρου, κείμενο στις εφημερίδες για την ενημέρωση του κοινού, αφίσες, προσκλήσεις κτλ. Σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο όπως η Αθήνα, όπου η συσσώρευση πληθυσμού και δραστηριοτήτων δημιουργεί οξύτατα προβλήματα (ατμοσφαιρική μόλυνση,

κυκλοφοριακό κτλ.), των οποίων τις επιπτώσεις υφίστανται άμεσα και οι ίδιοι οι μαθητές, θα μπορούσαν να οργανωθούν συζητήσεις όπου θα ερευνηθούν και θα κατανοηθούν τα στοιχεία που συνιστούν τα προβλήματα και θα επιχειρηθεί η διατύπωση προτάσεων για πιθανή λύση τους. Αλλά και θέματα της διεθνούς επικαιρότητας θα μπορούσαν να δώσουν αφορμή για συζητήσεις με σκοπό την παραγωγή λόγου. Το πυρηνικό ατύχημα του Τσέρνομπιλ π.χ. και η γενική αναταραχή που προκάλεσε σε όλον τον κόσμο θα μπορούσε, για αρκετό χρονικό διάστημα (όσο το θέμα βρισκόταν στην επικαιρότητα), να αποτελέσει την αφορμή για να γίνουν στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος γλωσσικές δραστηριότητες, προφορικές και γραπτές, γύρω από θέματα που κατέκλυζαν τα κάθε λογής έντυπα και ήσαν στο επίκεντρο των συζητήσεων εκείνων των ημερών: αναγκαιότητα της σύγχρονης τεχνολογίας, ωφέλειες και κίνδυνοι από τη χρησιμοποίησή της, επιπτώσεις στο περιβάλλον, στην υγεία, στην ίδια την επιβίωση του ανθρώπινου γένους. Θέματα όλα αυτά που τα παιδιά ηλικίας τουλάχιστον οχτώ χρονών και πάνω θα τα ανίχνευαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εφόσον το θέμα προσφέρεται, θα ήταν χρήσιμο μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης και τη διατύπωση και έκθεση των απόψεων των παιδιών να επιδιωχθεί η αναζήτηση και συλλογή σχετικού υλικού από τα διάφορα έντυπα. Αυτό το υλικό θα το επεξεργάζονταν στην τάξη προσπαθώντας να επισημάνουν τις διαφορετικές απόψεις, να τις συγκρίνουν μεταξύ τους και με τις δικές τους απόψεις και ακόμη να συγκρίνουν τη γλωσσική μορφή που τα ίδια παρήγαγαν με τη γλωσσική μορφή αυθεντικών κειμένων με το ίδιο περιεχόμενο.

Είναι πολλαπλή η ωφέλεια που προκύπτει από τέτοιου είδους δραστηριότητες. Διευρύνονται οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών, προβληματίζονται πάνω σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με την ίδια την ύπαρξή τους, συνδέεται το σχολείο με τη ζωή, μαθαίνουν να ερευνούν, να διαμορφώνουν και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους. Ταυτόχρονα εμπλουτίζεται το γλωσσικό τους όργανο κατά τρόπο φυσιολογικό και μόνιμο με όλο εκείνο το λεξιλόγιο και τη φρασεολογία που απαιτείται για να μιλήσουν για τα θέματα που συζητούν.

Με τον τρόπο αυτό η γλώσσα μετατρέπεται από αντικείμενο προς συζήτηση σε εργαλείο αναζήτησης νέων γνώσεων. Παύει να είναι ένα νεκρό σώμα και γίνεται ένα ευπροσάρμοστο εργαλείο με άπειρες δυνατότητες που οι μαθητές μαθαίνουν να τις αξιοποιούν.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας διαδικασίας αυτό που ενδιαφέρει από γλωσσική άποψη δεν είναι η ενασχόληση με κάποια αφηρημένα μορφολογικά φαινόμενα, αλλά η δημιουργική γλωσσική παραγωγή για την έκφραση ενός όλο και μεγαλύτερου φάσματος πραγματικών αναγκών. Η ευθύνη του δασκάλου είναι να επινοήσει προγράμματα κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών στα οποία να εμφανίζονται τέτοιες ανάγκες. Εκείνο που θα κρίνεται θα είναι η καταλληλότητα της γλωσσικής έκφρασης για το σκοπό για τον οποίο παρήχθη. Και οι μαθητές θα έχουν κάθε λόγο να συμμετέχουν ευχαρίστως στη

διαδικασία αξιολόγησης της καταλληλότητας του λόγου τους, στο βαθμό που διαπιστώνουν ότι έτσι προάγεται η εκφραστική τους ικανότητα.

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε ότι έμφαση στα επίπεδα ύφους δε σημαίνει ότι αντί της γραμματικής, ή παράλληλα με τη γραμματική, θα προσφέρουμε στους μαθητές μια συστηματική διδασκαλία των κανόνων που διέπουν τη χρήση των διαφόρων επιπέδων ύφους. 'Ότι δηλαδή θ' αντικαταστήσουμε ή θα συμπληρώσουμε τη μεταγλώσσα της γραμματικής με τη μεταγλώσσα των επιπέδων ύφους. Κάτι τέτοιο θα ήταν, όπως η διδασκαλία της γραμματικής, προσφορά γνώσεων για τη γλώσσα, πιο συγκεκριμένα για τη χρήση της γλώσσας. Αυτό που επιδιώκουμε είναι η προγραμματισμένη παραγωγή διαφοροποιημένου λόγου ανάλογα με τους διαφορετικούς παράγοντες που συνιστούν την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας. Φυσικά κατά το σχολιασμό της καταλληλότητας των γλωσσικών επιπέδων ύφους που παράγουν οι μαθητές θα αναλύονται και τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση της καταλληλότητας. Θα προσφέρονται έτσι πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων επιπέδων ύφους, όχι όμως ως αφηρημένη γνώση, αλλά ως καθοδηγητική παρέμβαση στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής των μαθητών.

Είναι αλήθεια ότι οι γνώσεις μας γύρω από τα θέματα της γλωσσικής διαφοροποίησης κατά επίπεδα ύφους είναι ανεπαρκής. 'Όπως όμως παρατηρεί και ο D.A. Wilkins (1972:139), το γεγονός πως ξέρουμε ότι η επιλογή των γλωσσικών μορφών ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας αποτελεί σημαντική πρόοδο. Και παρόλο που θα πρέπει να βασιστούμε στη διαίσθησή μας για το ποιες γλωσσικές μορφές είναι κατάλληλες για τις διάφορες χρήσεις, μπορούμε να αρχίσουμε να δίνουμε την προτεραιότητα της διδασκαλίας μας στο περιεχόμενο της συγκεκριμένης κάθε φορά γλωσσικής ποικιλίας παρά στο γενικό γραμματικό σύστημα.

Είναι φανερό ότι, αν η γλωσσική διδασκαλία κινηθεί σ' αυτά τα πλαίσια, η «φροντισμένη» γλώσσα θα πάψει να έχει την αποκλειστικότητα και να μονοπωλεί το ενδιαφέρον εις βάρος άλλων γλωσσικών χρήσεων. Χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, ότι θα υποβαθμιστεί το ενδιαφέρον γι' αυτή τη γλωσσική μορφή. Κάτι τέτοιο θα πρόδιδε έλλειψη επαφής με την πραγματικότητα, τη στιγμή που υπάρχει κοινωνική συναίνεση στο να θεωρείται η κατοχή της επίσημης κωδικοποιημένης γλωσσικής μορφής προϋπόθεση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία και, γενικότερα, για την κοινωνική ένταξη.

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος είναι σημαντική πηγή πλουτισμού της γλώσσας των μαθητών. Εδώ έχουμε να κάνουμε με την ποιητική, με την ευρεία έννοια του όρου, χρήσης της γλώσσας, όπου τα γλωσσικά στοιχεία παίρνουν διαφορετική διάσταση και σημαίνουν διαφορετικά από ό,τι στον καθημερινό λόγο. Πιο αναλυτικά για το θέμα αυτό βλ. το άρθρο της Ελ. Χοντολίδου «Διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας», σ'

αυτό το τεύχος.

Εκτός από αυτές τις διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν το καθαυτό γλωσσικό μάθημα, η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών μπορεί και πρέπει να είναι σημαντική με τη συμβολή των άλλων μαθημάτων του προγράμματος. Από την άποψη αυτή το σχολείο είναι ο ιδανικός χώρος. Είναι άλλωστε και ο μοναδικός, γιατί το παιδί δε θα έχει ποτέ πια στη ζωή του την ευκαιρία να του προσφερθεί με τρόπο συστηματικό και προγραμματισμένο μια τόσο μεγάλη ποικιλία γνώσεων. Η μετάδοση των γνώσεων γίνεται με τη γλώσσα και η κατάκτησή τους συμβαδίζει με την κατάκτηση της γλώσσας που τις εκφράζει. Καθένα από τα διδασκόμενα μαθήματα έχει τους δικούς του εκφραστικούς τρόπους στην κατάκτηση των οποίων πρέπει να δίνεται η ίδια έμφαση με εκείνη που δίνεται και στο περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διευρύνουν το γλωσσικό τους όργανο, αλλά ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της γλώσσας για την κατάκτηση της γνώσης και διαπιστώνουν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα που έχει ώστε να ανταποκρίνεται στην ικανοποίηση τόσο διαφορετικών αναγκών έκφρασης. Διαπιστώνουν δηλαδή ότι οι εκφραστικοί τρόποι που χρησιμοποιούνται από τα διάφορα μαθήματα εμφανίζουν σημαντικές διαφορές από εκείνους της καθημερινής επικοινωνίας, ή ότι λέξεις και εκφράσεις της καθημερινής ομιλίας αλλάζουν περιεχόμενο και λειτουργία όταν χρησιμοποιούνται και από τις διάφορες επιστήμες, ή, τέλος, ότι το λεκτικό των διαφόρων επιστημών είναι σημαντικά διαφοροποιημένο. Δυστυχώς η γλωσσική πλευρά των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο παραμελείται, γιατί δεν έχει κατανοηθεί η σημασία της. Πρέπει να γίνει συνείδηση στους καθηγητές ειδικών μαθημάτων ότι η εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα της ειδικότητας που διδάσκουν είναι δική τους ευθύνη και αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση του περιεχομένου. Οι τάξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο ίδιος δάσκαλος διδάσκει όλα τα μαθήματα, προσφέρονται κατά τρόπο ιδανικό για μια γλωσσική καλλιέργεια που θα βασίζεται στη συστηματική εκμετάλλευση όλων των μαθημάτων του προγράμματος.

Είναι αφάνταστα μεγάλος ο γλωσσικός πλούτος που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από τη συστηματική εκμετάλλευση της μεγάλης ποικιλίας γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα συνεπάγονται διαφορετικές γλωσσικές επιλογές. Και αυτό είναι μια καλή ευκαιρία για να κατανοήσουν οι μαθητές και να κάμουν πράξη την αρχή ότι όταν μιλάμε ή γράφουμε δεν κάνουμε παρά επιλογές που προσδιορίζονται από αυτό που έχουμε να πούμε. Η ποικιλία των προσφερόμενων αντικειμένων είναι ακόμη ευκαιρία για να κατανοήσουν οι μαθητές τι σημαίνει ορολογία. 'Ότι δηλαδή ο κάθε τομέας της τεχνικής ή της επιστήμης έχει ανάγκη από τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου λεξιλογίου για να εκφράσει τις έννοιες που προσιδιάζουν σ' αυτόν. 'Ότι η τεχνική ή επιστημονική ορολογία έχει καθαρά συμβατικό χαρακτήρα, όπως συμβατικός είναι και ο χαρακτήρας

της γλώσσας γενικά.

### *Κατανόηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας.*

Ως εδώ θεωρήσαμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να κινηθεί η γλωσσική διδασκαλία στο επίπεδο γλωσσικής πραγμάτωσης, δηλαδή στη συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας και να δώσει έμφαση σ' αυτό που κύρια χαρακτηρίζει τη γλώσσα σ' αυτό το επίπεδο, δηλ. στη διαφοροποιημένη χρήση της ανάλογα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες που έχει να επιτελέσει. Είδαμε ότι μια τέτοια επικέντρωση της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί, κατάλληλα σχεδιασμένη, παρακινεί τους μαθητές ώστε και οι ίδιοι να διαφοροποιούν λειτουργικά το λόγο τους, αλλά και στο διδάσκοντα δίνει τις δυνατότητες εξατομικευμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης για τη βελτίωση του παραγόμενου λόγου με κριτήριο την καταλληλότητα της εκφοράς του.

Πέρα όμως από τη λειτουργική χρήση, υπάρχει και μια άλλη πτυχή του γλωσσικού φαινομένου που πρέπει με τη διδασκαλία να αποκαλυφθεί στους μαθητές. Πρόκειται για την ύπαρξη ενός γλωσσικού μηχανισμού που με τη χρήση τίθεται σε λειτουργία. Η γλωσσολογία διδάσκει ότι η γλώσσα είναι σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο στοιχείων με στενή αλληλοεξάρτηση. Αυτό σημαίνει ότι τα γλωσσικά στοιχεία μεμονωμένα δεν έχουν καμιά αξία. Την αξία τους την παίρνουν από το γεγονός ότι συνυπάρχουν όλα μαζί στο ίδιο σύστημα και αλληλοπροσδιορίζονται. Αναπτύσσουν μεταξύ τους ένα πλέγμα σχέσεων το οποίο στη γλωσσολογία ονομάζεται *δομή*.

Οι σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών στοιχείων είναι δύο ειδών: *συνταγματικές* και *παραδειγματικές*. *Συνταγματικές* (ή σχέσεις *εν παρουσία*) ονομάζονται οι σχέσεις που έχουν μεταξύ τους οι μονάδες που συναπαρτίζουν μια πρόταση. Π.χ. στην πρόταση *το παιδί είναι άρρωστο* οι λέξεις που την απαρτίζουν έχουν σχέσεις αλληλοεξάρτησης από τις οποίες προσδιορίζεται η μορφή της καθεμιάς και η σειρά τους μέσα στην πρόταση: ο όρος *άρρωστο* έχει τη συγκεκριμένη μορφή, γιατί προσδιορίζεται από τον όρο *παιδί*, ενώ μια διαφορετική σειρά των ίδιων λέξεων όπως *άρρωστο το είναι παιδί* δε δίνει μια αποδεκτή πρόταση στη νέα ελληνική. *Παραδειγματικές* (ή σχέσεις *εν απουσία*) ονομάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μονάδων που μπορούν να εμφανιστούν (να αντικαταστήσουν η μία την άλλη) στο ίδιο σημείο μιας πρότασης. Στην παραπάνω πρόταση τη θέση της λέξης *άρρωστο* μπορούν να πάρουν οι λέξεις *έξυπνο*, *ήσυχο*, *μελετηρό*, *άτακτο*, κτλ., οι οποίες γι' αυτό ανήκουν στην ίδια κατηγορία και είναι διακριτές μεταξύ τους, πράγμα που επιτρέπει στον ομιλητή να επιλέγει ανάμεσά τους εκείνη που απαιτεί το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει.

Η γνώση που έχουμε από τη γλωσσολογία για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της γλώσσας μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί δημιουργικά από

τη γλωσσική διδασκαλία. Η εκμετάλλευση των συνταγματικών σχέσεων θα μας επιτρέψει να κατευθύνουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τους περιορισμούς και τις ελευθερίες που υπάρχουν στη γλώσσα όσον αφορά τη συγκρότηση των προτάσεων. Με τις λέξεις της πρότασης που πήραμε ως παράδειγμα μπορούμε, εκμεταλλευόμενοι τις ελευθερίες που μας δίνει η ελληνική γλώσσα, να κατασκευάσουμε εκτός από αυτή τη συγκεκριμένη και τις *άρρωστο το παιδί είναι, είναι άρρωστο το παιδί, το άρρωστο παιδί είναι, είναι το παιδί άρρωστο* και άλλες. Ισχύουν όμως και περιορισμοί που δε μας επιτρέπουν να πούμε *άρρωστο το είναι παιδί, παιδί άρρωστο το είναι*, κτλ. Αν μείνουμε όμως σ' αυτές τις μετατροπές η αξιοποίηση για την οποία μιλάμε είναι λειψή. Δεν κάνουμε παρά ασκήσεις που πολύ λίγο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Προϋπόθεση για μια πλήρη αξιοποίηση είναι οι μετατροπές αυτές να επιχειρούνται σε προτάσεις που είναι ενταγμένες σε ένα κείμενο αυτοτελές και αυθεντικό. Η μονάδα στα πλαίσια της οποίας πρέπει να κινηθεί η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι η λέξη ούτε η πρόταση, αλλά το κείμενο, όπου και οι λέξεις και οι προτάσεις ενεργοποιούνται και παίρνουν συγκεκριμένη σημασία και αξία. Μόνο τότε μπορούμε να διαπιστώσουμε και να συνειδητοποιήσουμε ότι η κάθε επιτρεπτή μετατροπή μιας πρότασης με μετακίνηση των όρων της λειτουργεί σε διαφορετικά συμπραζόμενα, γλωσσικά και εξωγλωσσικά, και δε δίνει ισοδύναμες προτάσεις. Με τη διαδικασία αυτή πετυχαίνουμε γλωσσική ανάλυση, όχι όμως για χάρη της ανάλυσης, αλλά συσχετίζοντάς την με τη χρήση και κρίνοντας τα αποτελέσματα στο επίπεδο της επικοινωνίας. Συνειδητοποιεί έτσι ο μαθητής τις δυνατότητες που του παρέχει η γλώσσα και γίνεται ικανός να τις αξιοποιεί.

Η εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων ανοίγει το δρόμο στην κατανόηση του πώς γίνονται οι γλωσσικές επιλογές εκ μέρους του ομιλητή. Σ' αυτό το είδος οργάνωσης της γλώσσας οφείλουμε τη δυνατότητα που έχουμε, όταν μιλάμε ή όταν γράφουμε, να επιλέγουμε σε κάθε σημείο του λόγου μας τη λέξη ή την έκφραση που είναι η καταλληλότερη για το μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε. Όσο πλουσιότερο είναι το γλωσσικό μας αποθεματικό τόσο ευρύτερα είναι τα περιθώρια επιλογών που έχουμε. Με τη γλωσσική διδασκαλία βοηθάμε τους μαθητές να πλουτίσουν το γλωσσικό τους αποθεματικό καθοδηγώντας τους να αναζητούν τις εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές που μπορούν να κάνουν προκειμένου να μεταδώσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα και να κρατούν αυτή που ταιριάζει περισσότερο. Αυτή η αναζήτηση εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων, καθώς θα γίνεται συλλογικά και με αφορμή το προφορικό ή γραπτό προϊόν των μαθητών, έχει το πλεονέκτημα ότι οι ίδιοι οι μαθητές προτείνουν, κρίνουν και εγκρίνουν ή απορρίπτουν, πράγμα που τους επιτρέπει να αναπτύξουν το γλωσσικό τους προβληματισμό και να αποκτούν όλο και περισσότερο συνείδηση του πώς λειτουργεί η γλώσσα.

Επιτυγχάνεται πράγματι υψηλός βαθμός γλωσσικής συνειδητοποίησης με

την καθοδήγηση των μαθητών να αξιοποιούν στην πράξη τόσο τις ποικίλες δυνατότητες συνδυασμού των γλωσσικών στοιχείων σε συνταγματικό επίπεδο, όσο και τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών σε παραδειγματικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η εκμετάλλευση των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων θα αποτελεί τη βάση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Το πλαίσιο εφαρμογής της πρέπει να είναι ο αυθεντικός λόγος, γραπτός ή προφορικός, των μαθητών και όχι κάποιες προτάσεις-παραδειγμα για τις ανάγκες μιας γενικής θεωρητικής διδασκαλίας. Οι προτάσεις δεν λειτουργούν ξεκομμένα και ανεξάρτητα, αλλά ενταγμένες σε ένα ευρύτερο σύνολο, το κείμενο. Οι προτάσεις είναι αφηρημένες, εκτός συμφραζομένων, οντότητες. Αποτελούν μονάδες του γλωσσικού συστήματος στο οποίο ανήκουν (πβ. J. Lyons 1981: 164). Και μπορεί να είναι θεμιτό να χρησιμοποιεί ως πλαίσιο ανάλυσης προτάσεις εκτός συμφραζομένων το είδος της γλωσσολογικής ανάλυσης που δίνει προτεραιότητα στη μελέτη του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή στον καθορισμό των μονάδων που το απαρτίζουν και των χαρακτηριστικών τους και στην περιγραφή των κανόνων λειτουργίας τους. Ο στόχος όμως της γλωσσικής διδασκαλίας δεν μπορεί να ταυτίζεται με το στόχο της γλωσσολογικής ανάλυσης. Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να γίνουν οι μαθητές επαρκείς ομιλητές. Από την άποψη αυτή η παρατήρηση της γλώσσας εκτός συμφραζομένων, έξω δηλαδή από συνθήκες πραγματικής χρήσης, πολύ μικρή χρησιμότητα μπορεί να έχει. Αντίθετα, αν η διδακτική προσπάθεια επικεντρωθεί στον αυθεντικό λόγο των μαθητών, μπορούμε να προσδοκούμε ότι τ' αποτελέσματα θα είναι ευνοϊκά από πολλές απόψεις. Πρώτα-πρώτα επιτρέπει στο δάσκαλο να επισημάνει τις συγκεκριμένες ελλείψεις και ανάγκες που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική του παρέμβαση. Από αυτή την άποψη, το γλωσσικό μάθημα διαφέρει ριζικά από τα άλλα του προγράμματος, γιατί σ' αυτά υπάρχει το ίδιο κενό γνώσεων για όλους τους μαθητές και η διδασκαλία έρχεται να καλύψει με ενιαίο τρόπο αυτό το κενό. Στην περίπτωση της γλώσσας όμως δεν έχουμε να κάνουμε με τέτοιου είδους κενό, γιατί όλοι οι μαθητές μιλούν τη γλώσσα και μόνο το φάσμα των γλωσσικών χρήσεων με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι είναι περιορισμένο, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό για κάθε μαθητή. Η γλωσσική διδασκαλία, λοιπόν, σε αντίθεση ίσως με όλα τα άλλα μαθήματα, δεν μπορεί να βασίζεται σε προκαθορισμένη και ενιαία ύλη που θα προσφέρεται σε όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές, αλλά πρέπει να σχεδιάζεται κατά περίπτωση με τρόπο που να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες των διδασκομένων. Δεύτερον, η διεύρυνση του γλωσσικού ορίζοντα των μαθητών θα γίνεται με φυσικό τρόπο, καθώς τα νέα εκφραστικά μέσα θα έρχονται να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες έκφρασης και δε θα αποτελούν επιλογές που έκαμαν άλλοι για τους μαθητές. Εξάλλου η άμεση χρησιμοποίησή τους στην επικοινωνιακή διαδικασία θα συμβάλει αποφασιστικά στο να αφομοιωθούν και να αποτελέσουν μέρος



της ενεργητικής γλωσσικής χρήσης των μαθητών. Τρίτον, διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών και παρακινούνται σε δημιουργική συμμετοχή, καθώς διαπιστώνουν ότι δεν τους προσφέρονται μετέωρες γνώσεις, αλλά οδηγίες και εξηγήσεις άμεσα αξιοποιήσιμες. Τέλος, η γλωσσική διδασκαλία μεταβάλλεται σε μια ανακαλυπτική διαδικασία καθώς οι μαθητές αναζητούν τον καταλληλότερο για το θέμα και την περίπτωση τρόπο έκφρασης.

Συμπληρωματικά επιβάλλεται η ενασχόληση και με τον αυθεντικό λόγο των άλλων, γιατί η εξέταση του τρόπου που οι άλλοι εκμεταλλεύονται τα μέσα που θέτει στη διάθεσή τους η γλώσσα, είτε από την άποψη της διευθέτησης των γλωσσικών στοιχείων είτε από την άποψη των γλωσσικών επιλογών, είναι από πολλές πλευρές χρήσιμη για την προσωπική γλωσσική δημιουργία των μαθητών.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας, όπου η συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής γίνεται μέσω της πραγματικής χρήσης της με σκοπό να γίνει η χρήση αποτελεσματικότερη, δεν έχουν θέση οι κανόνες και οι ασκήσεις της παραδοσιακής γραμματικής διδασκαλίας. Γιατί όπως είπαμε και παραπάνω (σ. 18), η διδασκαλία των κανόνων παρέχει γνώσεις για τη γλώσσα και όχι γνώση της γλώσσας, δηλαδή ικανότητα αποτελεσματικής χρησιμοποίησής της. Επιπλέον αντιμετωπίζει τη γλώσσα έξω από τη χρήση της και το χειρότερο την κατακερματίζει ανάγοντάς την σε ένα άθροισμα παραδειγμάτων που χρησιμεύουν για την εφαρμογή των κανόνων. Το ίδιο ισχύει και για τις ασκήσεις που η εκτέλεσή τους αποβλέπει στην εμπέδωση της γνώσης που προσφέρθηκε με τους κανόνες. Με τις ασκήσεις ζητείται κατά κανόνα από τους μαθητές να κάνουν επιτυχείς συσχετισμούς όρων (π.χ. αρσενικό ουσιαστικό με επίθετο σε αρσενικό γένος, συμφωνία σε πρόσωπο και αριθμό του υποκειμένου με το ρήμα), να συμπληρώνουν κενά (π.χ. οι ασκήσεις με τα κενά που πρέπει να συμπληρωθούν με τον κατάλληλο μορφολογικά τύπο), να πραγματοποιούν μετασχηματισμούς κάθε είδους (π.χ. μετατροπή του ενικού σε πληθυντικό, της ενεργητικής σε παθητική σύνταξη κτλ.). Τέτοιου είδους ασκήσεις όμως, όχι μόνο δεν προάγουν την ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά τους δημιουργούν και αμφιβολίες για πράγματα που ήδη είναι κτήμα τους και τα χρησιμοποιούν στη φυσική τους ομιλία. Σπάνια μαθητής μπορεί να κάνει λάθος, όταν μιλάει, στη χρήση των πτώσεων ενός κανονικού ουσιαστικού ή στη χρήση των τύπων ενός ομαλού ρήματος. Απορίες μπορεί να έχει για το σχηματισμό μόνο ορισμένων σπάνιων ή ανώμαλων ή ελλειπτικών ονομάτων και ρημάτων. Αλλά η διδασκαλία της γραμματικής δεν πρόκειται να του λύσει αυτές τις απορίες, παρά μόνο αν του φορτώσει τη μνήμη με ατέλειωτες λίστες τέτοιων λέξεων. Αλλά τότε, γιατί να υπάρχουν τα λεξικά;

Αν από το χώρο της γραμματικής μεταφερθούμε στο χώρο της σύνταξης, είναι πιο έκδηλος ο χαρακτήρας της διδασκαλίας ως προσφοράς γνώσεων (αφη-

ρημένων) για τη γλώσσα που είναι πρακτικά αναξιοποίητες. Πράγματι, ποια είναι η πρακτική ωφέλεια για το μαθητή από την αφιέρωση τουλάχιστον μιας διδακτικής ώρας για τη διδασκαλία της λειτουργίας του επιθέτου ως επιθετικού και κατηγορηματικού προσδιορισμού, ή περισσότερων διδακτικών ωρών για τη διδασκαλία της ανάλυσης της πρότασης σε άμεσα συστατικά, ή ακόμη για τη θεωρητική εξήγηση του τι είναι συνταγματικές και τι είναι παραδειγματικές σχέσεις; Αντίθετα, η ωφέλεια θα ήταν άμεση και ουσιαστική, αν οι μαθητές, αντί να αντιμετωπίζονται σαν μελλοντικοί γλωσσολόγοι, παρήγαν λόγο σε επίπεδο ύφους που απαιτεί τη συχνή χρήση επιθέτων (π.χ. περιγραφή) και με βάση αυτόν το λόγο διερευνούσαν τη χρήση των επιθέτων και οδηγούνταν στην κατανόηση της λειτουργίας τους (πβ. **Bullock 1975:171**). Παρόμοια θα ήταν η αντιμετώπιση και των άλλων συντακτικών θεμάτων. Π.χ. τόσο η ενεργητική όσο και η παθητική σύνταξη είναι δύο δυνατότητες της γλώσσας. Η χρήση τους όμως δεν είναι ισοδύναμη. Υπάρχουν περιστάσεις όπου πρέπει να χρησιμοποιήσουμε την ενεργητική με αποκλεισμό της παθητικής, και αντίστροφα. Υπάρχουν πάλι περιστάσεις όπου δεν είναι αδιάφορο αν θα χρησιμοποιήσουμε την ενεργητική ή την παθητική. Πάντοτε δηλαδή οι επιλογές μας είναι συνάρτηση της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας.

Είναι αλήθεια ότι στον κόσμο είναι εδραιωμένη η αντίληψη ότι δε νοείται γλωσσική διδασκαλία χωρίς τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Αντίληψη που δημιουργήθηκε με τη μακρά πρακτική στη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών, όπου η γραμματική χρησιμοποιήθηκε ως το κύριο ερμηνεύσιμο για την εκμάθησή τους. Άλλωστε, όπως ανέφερα και παραπάνω (σ. 10), η αρχική διαμόρφωση της γραμματικής με τη μορφή που την ξέρουμε απέβλεπε στο να υποβοηθήσει τη μελέτη νεκρών ήδη γλωσσών: της κλασικής ελληνικής στην περίπτωση των Αλεξανδρινών γραμματικών και της αρχαίας ινδικής στην περίπτωση του Ινδού γραμματικού Pānini (5ος αι. π.Χ.). Πιο συγκεκριμένα μάλιστα ο σκοπός της γραμματικής ήταν να βοηθήσει όσους ήθελαν να γράφουν αυτές τις γλώσσες, να τις γράφουν σωστά. Γι' αυτό και η αρχική χρήση της λέξης ήταν επιθετική και προσδιόριζε το ουσιαστικό τέχνη (τέχνη γραμματική). Και σήμερα είναι πολλοί αυτοί που πιστεύουν ότι η διδασκαλία της γραμματικής είναι απαραίτητη για το ορθό γράψιμο, δηλαδή την ορθογραφία. Έχει όμως αποδειχθεί με έρευνα ότι η διδασκαλία της γραμματικής δε φαίνεται να βοηθά στη βελτίωση στο γράψιμο. Είναι χαρακτηριστικό το αποτέλεσμα μιας σχετικής έρευνας στη Αγγλία που αναφέρει ο **Bullock (1975: 170-71)**: Σε πέντε σχολεία μια τάξη διδάχτηκε για δυο χρόνια γραμματική και μια άλλη τάξη για το ίδιο χρονικό διάστημα ασκήθηκε στο γράψιμο και στην κατανόηση της χρήσης της γλώσσας. Στο τέλος και οι δύο τάξεις εξετάστηκαν στη σύνταξη ενός γραπτού κειμένου και στη γραμματική. Στο γραπτό κείμενο οι επιδόσεις της τάξης που δε διδάχτηκε γραμματική ήσαν σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις της τάξης που διδάχτηκε και γενικά δεν υπήρχε

καμιά ουσιαστική αντιστοιχία ανάμεσα στις υψηλές επιδόσεις στη γραμματική και στη βελτίωση στο γράψιμο.

Μπορούμε, λοιπόν, βέβαια να υποστηρίξουμε ότι επιβάλλεται η μετατόπιση του κέντρου βάρους της γλωσσικής διδασκαλίας από την ανάλυση της γλώσσας (δηλ. τον κατακερματισμό της) για την κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στη χρησιμοποίησή της για αυθεντική έκφραση, γραπτή και προφορική.

Αυτή η μετατόπιση από την ανάλυση στη χρήση δε σημαίνει βέβαια ότι εξορκίζεται η γραμματική. Θα υπάρξουν περιπτώσεις που θα χρειαστεί να προσφερθούν κάποιες γραμματικής φύσεως διευκρινίσεις. Πρώτα-πρώτα οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να έχουν απορίες και να ζητούν εξηγήσεις για διάφορα γλωσσικά φαινόμενα φωνητικά, ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποφεύγει αυτές τις εξηγήσεις που θα ικανοποιούν τη γλωσσική περιέργεια των μαθητών και είτε θα τις δίνει ο ίδιος είτε θα παραπέμπει σε σχετικά βοηθήματα.

Εκτός από την ικανοποίηση της γλωσσικής περιέργειας θα παρουσιάζονται ασφαλώς περιπτώσεις που οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να εκφραστούν γραπτά ή προφορικά, θα προσκρούουν σε δυσκολίες που το ξεπέρασμά τους θα απαιτεί κάποια γραμματική εξήγηση. Είναι φυσικό απορίες αυτού του είδους να ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή: κάποιος θα έχει μια ορθογραφική δυσκολία, άλλος θα διστάζει ως προς την ορθότητα ενός μορφολογικού τύπου, ένας τρίτος θα έχει μια δυσκολία στη συγκρότηση της φράσης του κτλ. Ο εξατομικευμένος χαρακτήρας αυτών των δυσκολιών απαιτεί φυσικά και εξατομικευμένες εξηγήσεις που θα δίνει ο δάσκαλος καθώς θα παρακολουθεί και θα καθοδηγεί διακριτικά, αλλά αποτελεσματικά, την προσωπική προσπάθεια των μαθητών.

Μπορεί βέβαια ο δάσκαλος να διαπιστώσει ότι ορισμένες δυσκολίες είναι κοινές σε περισσότερους μαθητές, οπότε μπορεί να απευθύνει τις σχετικές εξηγήσεις στο σύνολο της τάξης οργανώνοντας μια *ad hoc* γραμματική διδασκαλία.

Τέλος μπορεί, με αφορμή πάντα τις δυσκολίες των μαθητών, να διαπιστώσει ότι για ορισμένες μορφές (σύνθετου κυρίως) λόγου, οι *ad hoc* εξηγήσεις δεν είναι επαρκείς. Θα χρειαστεί τότε να καταφύγει σε μια εμβόλιμη διδασκαλία για να κατανοηθεί το φαινόμενο και να ξεπεραστεί η δυσκολία. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις και σε άλλες παρόμοιες η προσφυγή στη μεταγλώσσα της γραμματικής γίνεται μόνον ευκαιριακά και για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών που εμφανίζονται σε μια τάξη. Η έκτασή της θα προσδιορίζεται από το είδος των αναγκών. Πάντοτε όμως θα γίνεται με αφορμή τον παραγόμενο λόγο για να τον βελτιώσει και ποτέ για να τον υποκαταστήσει.

Για να είναι βέβαια εφικτή η συνεννόηση στις παρεμβάσεις για γραμματικές διευκρινίσεις, αλλά και γενικότερα, απαιτείται η εξοκείωση με ένα *mi-*

*numum* γραμματικής ορολογίας που να καλύπτει τις κυριότερες γραμματικές κατηγορίες και τις βασικές λειτουργίες τους. Η έκταση αυτής της ορολογίας είναι κάτι που πρέπει να καθοριστεί, αφού διερευνηθούν οι ανάγκες που προορίζεται να καλύψει.

Θα ήταν, τέλος, σκόπιμο να επιδιωχθεί η προσφορά μιας συστηματικότερης γραμματικής σπουδής της γλώσσας προς το τέλος του κύκλου της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε όσοι ολοκληρώνουν αυτόν τον κύκλο, εκτός από την αυξημένη, όπως ελπίζουμε, ικανότητα που θα έχουν αποκτήσει με τη διαδικασία που περιγράψαμε, να έχουν την ευκαιρία και για μια στοιχειώδη επιστημονική προσέγγιση του φαινομένου γλώσσα.

Μια τέτοια προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας που αποβλέπει στο να προκαλέσει τη δημιουργική χρήση της γλώσσας εκ μέρους των μαθητών προϋποθέτει φυσικά την ανατροπή πολλών κατεστημένων συνηθειών στον τομέα αυτό. Στο άρθρο «Παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές» της Ε. Χοντολίδου γίνεται διεξοδική συζήτηση του παιδαγωγικού πλαισίου που απαιτείται για την υλοποίηση αυτής της διαφορετικής αντίληψης.

Πρώτα-πρώτα πρέπει να απαλλαγούμε από την παραδοσιακή αντίληψη περί σωστού και λάθους στη γλώσσα, που θεωρούσε σωστό ό,τι συμμορφωνόταν προς την, σε μεγάλο βαθμό, τεχνητά διαμορφωμένη νόρμα της επίσημης γραπτής μορφής και απέρριπτε ή αρνούσαν να πάρει υπόψη οτιδήποτε θεωρούνταν απόκλιση από αυτή τη νόρμα. Στα πλαίσια της πρότασής μας κριτήριο για τη γλωσσική ορθότητα είναι η καταλληλότητα μιας γλωσσικής έκφρασης για την περίσταση που χρησιμοποιείται. Μπορεί να είναι σωστή γραμματικά, αλλά ακατάλληλη ή α-νόητη για το σκοπό που χρησιμοποιείται. Για το τι θεωρείται λάθος και πώς αντιμετωπίζεται σήμερα στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, βλ. το άρθρο της Άνας Ιορδανίδου.

Δεύτερη προϋπόθεση, για την υλοποίηση της πρότασής μας είναι ότι όλες οι παράμετροι της γλωσσικής διδασκαλίας έχουν ως αφετηρία και στόχο τη χρήση της γλώσσας εκ μέρους των μαθητών. Δημιουργούμε συνθήκες για να παραγάγουν λόγο οι μαθητές και αυτό το γλωσσικό προϊόν είναι η αφετηρία για τη διδακτική προσέγγιση, από οποιαδήποτε πλευρά και αν γίνεται αυτή, και η βελτίωσή του ο τελικός στόχος.

Τρίτη προϋπόθεση, ως συνέπεια της προηγούμενης, είναι η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στο επίπεδο του μαθητικού κοινού στο οποίο κάθε φορά απευθύνεται. Γιατί μόνο αν ξεκινήσει από τις συγκεκριμένες ανάγκες των διδασκομένων θα είναι αποτελεσματική. Όταν διδάσκουμε τη μητρική γλώσσα, σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα, δε λειτουργούμε εν κενώ. Αυτοί στους οποίους απευθυνόμαστε μιλούν τη γλώσσα, αλλά διαφοροποιούνται ως προς τις ανάγκες που παρουσιάζουν. Ένα ενιαίο και κοινό για όλους πρόγραμμα αγνοεί τις ελλείψεις που υπάρχουν κατά περίπτωση, ουσιαστικά

δηλ. γίνεται ερήμην του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Πώς, λοιπόν, μπορεί να το βοηθήσει;

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πβ. R. Legrand-Gelber (1980: 449) «on prétend se dégager de la domination de l'écrit et redonner sa vraie place à l'oral. Mais dans les manuels, les exemples révèlent un pseudo-oral qui n'est en fait que de l'écrit manipulé».
2. Πβ. A. Bullock (1975:174) «During recent years there has been a growing interest among teachers in the application of linguistics to English teaching. Fortunately, this has not taken the form of an attempt to introduce a "new grammar" into the classroom, as happened in the U.S.A. Many American educationists embraced the "new grammar" as somehow more likely to succeed than the old; and there was much discussion on the relative merits of structural\* and transformational\* grammar for high school students. The following is an extract from the English syllabus of a large high school we visited: "Of all the grammars available we have deliberately opted for Transformational - Generative Grammar (hereafter T.G.) as the one that gives us the most plausible 'platform' upon which to stand... T.G. is incomplete, but it is evolutionary, seeking to nurture traditional grammar scholarship, to provide a bridge from the past to the present, to make English come alive for the teacher and the student". But the majority of American teachers to whom we talked felt there was no useful place for this kind of work. Many had tried it and found it to be no more successful in improving their students' English than the grammar teaching it had replaced. In our view linguistics has a great contribution to make to the teaching of English, but not in this form. As one American has expressed it: "The study of language is inseparable from the study of human situations... Is there anyone here who truly believes that it matters anyone but a grammarian how you define a noun, or what the transformational rules are for forming the passive voice, or how many allomorphs there are of the plural morpheme?" We believe that the influence linguistics can exercise upon schools lies in this concept of the inseparability of language and the human situation».
3. Πβ. Legrand-Gelber (1980:472) «...l'approche normative fait (...) abstraction de la dynamique sociale dans la communication au profit d'une définition aprioriste de ce que «doivent être» une fois pour toutes le contenu et le maniement de la langue».
4. Πβ. Legrand-Gelber ο.π. σελ. 452 «Il n'y a pas un handicap socioculturel des milieux défavorisés correspondant justement à un manque par rapport à la soi-disant compétence linguistique; ...il ne s'agit pas d'un handicap dans la possibilité de communiquer, mais d'une difficulté à manier certaines utilisations du langage; or, c'est à partir de ces utilisations du langage que l'école juge la compétence linguistique des enfants».
5. Πβ. Doughty-Pearce-Thornton (1971:10) «Many teachers are now aware of the fact that educational failure is very often linguistic failure».
6. Πβ. Planchon (1976:166) «Ce qui est bon pour l'élève, c'est n'est pas une théorie grammaticale (des démonstratifs p. ex.), c'est l'intégration de ces éléments de la langue dans sa maîtrise de la parole, et ceci ne passe probablement pas par la découverte, fut-ce «en situation» et par «approximations successives», du statut linguistique des démonstratifs tel qu'on le représentera en linguistique pure».
7. Περισσότερα για τα επίπεδα ύψους βλ. Hudson (1980:30-38).

8. Ειδικότερα για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη βλ. Bullock κ.ά. Προφορικός λόγος, Γλώσσα, 12, 1986.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bachtine M. (1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essais d' application de la méthode sociologique en linguistique.* Minuit, Paris.
- Bullock A. (1975), *A Language for life.* London.
- Doughy P. - Pearce J. - Thornton G. (1971), *Language in Use.* E. Arnold, England.
- Ducrot O. - Todorov T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Seuil, Paris.
- François F. (1969), *Contexte et situation.* Στο *La Linguistique. Guide alphabétique* (sous la dir. de A. Martinet). Denoël, Paris.
- Garmadi J. (1981), *La sociolinguistique.* P.U.F., Paris.
- Halliday M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language.* E. Arnold, England.
- Hudson R.A. (1980), *Sociolinguistics.* Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Hymes D. (1972), *On Communicative Competence.* Στο *Sociolinguistics*, edited by J. B. Prides and J. Holmes. Penguin, England.
- Legrand-Gelber R. (1980), *L' acquisition de la langue maternelle.* Στο *Linguistique* (sous la dir. de F. François), P.U.F, Paris.
- Lyons J. (1977), *Semantics.*
- Lyons J. (1981), *Language and Linguistics.* Cambridge Univ. Press.
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Hachette, Paris.
- Martinet A. (1969), *Langue et fonction. Une théorie fonctionnelle du langage.* Denoël, Paris.
- Martinet A. (1976), *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας, Μετάφρ. Αγ. Χαραλαμπίδου.* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Planchon F. (1976), *Linguistique appliquée à l' enseignement des langues ou linguistique de l' enseignement des langues: grammaire et contexte.* Στο *Actes du 3e Colloque International SGAV pour l' enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Sutton C.R. (1974), *Language and Communication in Science Lessons.* Στο *The Art of the Science Teacher* (eds C.R. Sutton - J. T. Hayson), McGraw-Hill Book Company, London.
- Vendryes J. (1921), *Le langage. Introduction linguistique à l' histoire.* Paris.
- Willkins D.A. (1972), *Linguistics in language teaching.* E. Arnold, England.

Ελένης Χοντολίδου

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ—ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ<sup>1</sup>

«Κάθε μορφή αγωγής διδάσκει μια φιλοσοφία: αν όχι δογματικά, μέσω υπαινιγμών, υποδείξεων, τότε με την ατμόσφαιρα που δημιουργεί...»

Chesterton, *The common man.*

Εδώ θα επιχειρήσω την παρουσίαση των σημείων τα οποία συνιστούν την «ατμόσφαιρα» του προγράμματός μας. Θα αναφερθώ μ' άλλα λόγια σε ό,τι πολύ ευρέως θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «παιδαγωγικές αρχές» μιας εκπαιδευτικής απόπειρας.

Πριν ξεκινήσω θα ήθελα να τονίσω πως η ξεχωριστή διαπραγμάτευση των γλωσσολογικών από τις παιδαγωγικές αρχές γίνεται για λόγους πρακτικούς και μεθοδολογικούς. Η ομάδα λειτουργεί ως ενιαίο σύνολο και οι επιμέρους γνώσεις της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής και η πολύτιμη εμπειρία από την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου υπήρξαν αμφίδρομοι πομποί πληροφόρησης, σε τέτοιο σημείο ώστε να είναι αδύνατον, σήμερα, να διακρίνουμε αν οι γλωσσολογικές αρχές οδήγησαν στις παιδαγωγικές ή το αντίστροφο. Συνεπώς, πεποίθησή μας είναι πως τούτο το πρόγραμμα μπορεί να στηρίζεται μόνο σ' αυτές τις αρχές και όχι άλλες, ή μ' άλλα λόγια οι παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος πηγάζουν από την επιστημονική του φιλοσοφία.

Εξαρχής μας απασχόλησε ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματός μας (της δικής μας δηλ. —μικρής εμβέλειας— μεταρρυθμιστικής απόπειρας) και αυτό που έχει επικρατήσει στον χώρο της Παιδαγωγικής να ονομάζεται: «αντίσταση του εκπαιδευτικού μηχανισμού στις μεταρρυθμίσεις»<sup>2</sup>. Πράγματι οι μεταρρυθμίσεις σπάνια στέφονται με ουσιαστική επιτυχία. Πολύ συχνά μάλιστα η λέξη μεταρρύθμιση συνδυάζεται με τη λέξη «πρόβλημα» (η μεταρρύθμιση παρουσιάζει πρόβλημα, το πρόβλημα της μεταρρύθμισης...) Ποιος όμως έχει το πρόβλημα; Και γιατί είναι υποχρεωτικό να δεχτούμε a priori οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική απόπειρα ως θετική; Και για να διατυπώσουμε το ερώτημα ορθότερα:

γιατί είναι υποχρεωμένοι οι εκπαιδευτικοί να δέχονται ασυζητητί οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική απόπειρα ως θετική και να την ενστερνίζονται αβασάνιστα; Η βιβλιογραφία θεωρεί συνήθως τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο και εχθρό της μεταρρύθμισης. Είναι όμως πράγματι έτσι;

Την πολυτέλεια μιας καταφατικής απάντησης σε ερωτήματα του τύπου αυτού μπορούν να έχουν μόνο επίσημοι φορείς συγκεντρωτικών και γραφειοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελληνικό. Η ομάδα μας επέλεξε το δρόμο της αναζήτησης.

Οι απόψεις που τοποθετούν το δάσκαλο στην πρώτη γραμμή των εμποδίων για την επιτυχία μιας μεταρρυθμιστικής απόπειρας παραγνωρίζουν το γεγονός ότι το έδαφος στο οποίο δοκιμάζεται κάθε εκπαιδευτική θεωρία είναι η εκπαιδευτική πράξη και ο τρόπος που υλοποιείται αυτή η θεωρία από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ακόμη οι απόψεις αυτές παραβλέπουν τα εξής:

1. Αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη για την επιτυχή πραγματοποίηση μιας μεταρρύθμισης είναι ο σχεδιασμός της και η κατοχή δύναμης (αυτής που μονάχα ένα Υπουργείο Παιδείας διαθέτει και αυτάρεσκα επιδεικνύει κάθε φορά), γιατί κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα αποσκοπεί και στην αλλαγή αξιών, πεποιθήσεων, πρακτικής και σχέσεων στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Για την αλλαγή αξιών όμως προϋποτίθεται όχι μόνον ο ορθολογικός σχεδιασμός του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος (που και αυτός εν πολλοίς απουσιάζει) και η δυνατότητα διοικητικής του εφαρμογής, αλλά και η ουσιαστική του υποστήριξη από ένα δίκτυο ανθρώπων οι οποίοι έχουν πειστεί και έχουν ως ελεύθερα άτομα επιλέξει αυτήν και όχι κάποια άλλη λύση.

3. Οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή είναι πολυδιάστατη και —προκειμένου για αλλαγή σε επίπεδο προγραμμάτων— συμπεριλαμβάνει και αλλαγή στάσεων. Για να αλλάξουν όμως οι στάσεις, πρέπει να προηγηθεί γνώση, και για να προηγηθεί γνώση πρέπει να υπάρξει πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Πολύ φοβούμαι πως η έλλειψη πληροφόρησης των εκπαιδευτικών οφείλεται σε μια συγκεκριμένη στάση από πλευράς ιθυνόντων οι οποίοι αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή ως τεχνολογική αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν είναι βιομηχανικοί εργάτες στην αλυσίδα παραγωγής και ο ρόλος τους στην επιτυχή έκβαση μιας οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής απόπειρας, όσο μικρή και ασήμαντη και αν είναι, είναι κάτι παραπάνω από ρυθμιστικός.<sup>3</sup>

Έχοντας όλα αυτά κατά νουν η ομάδα μας κατέληξε ύστερα από συζητήσεις στο συμπέρασμα πως και αν ακόμη το ΥΠΕΠΘ επέτρεπε την αναγκαστική και αυτόματη εφαρμογή του προγράμματός μας σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, αυτό δε θα μας έβρισκε σύμφωνους! Ο μοναδικός δημοκρατικός τρόπος εφαρμογής ενός προγράμματος το οποίο ευαγγελίζεται νέες θεωρίες είναι η σταδιακή του αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς. Για την αποδοχή του προγράμματος χρειάζεται ενημέρωση των εκπαιδευτικών, όλων των εκπαιδευτικών που θα το διδάξουν στην τάξη τους. Η επιθυμία μας αυτή θα μπορούσε να



ακουστεί ως πολυτέλεια, αλλά το σχήμα που χρειάζεται για την πραγματοποίηση της ενημέρωσης αυτής υπάρχει ήδη εν μέρει (ΣΕΛΜΕ, γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης...) και εν μέρει προβλέπεται από τον σχετικά πρόσφατο εκπαιδευτικό νόμο 1566 του 1985 (αναφέρομαι στα Κέντρα Επιμόρφωσης τα οποία προτίθεται να ιδρύσει το Υπουργείο σε κάθε πρωτεύουσα νομού).

Προλαβαίνω ενδεχόμενες ενστάσεις: και ας υποθέσουμε ότι η ενημέρωση γίνεται και πείθονται μόνον ελάχιστοι ή έστω αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και εφαρμόζουν το πρόγραμμα στην τάξη τους. Τι γίνεται με τους υπόλοιπους;

Προχωρούμε λοιπόν στο δεύτερο όρο/αρχή της ομάδας μας: το πρόγραμμα δε χρειάζεται να (και ίσως μάλιστα επιβάλλεται να μην) είναι το μοναδικό πρόγραμμα που να εφαρμόζεται στα σχολεία. Αυτό προκύπτει τόσο από το γεγονός ότι είναι αδύνατη και ανεφάρμοστη η ταυτόχρονη εφαρμογή του (είπαμε ότι χρειάζεται χρόνος για την ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το διδάξουν) όσο και για λόγους επιστημονικούς. Εξηγούμαι: η πρόταση αυτή για τη γλωσσική διδασκαλία βασίζεται σε μία συγκεκριμένη γλωσσολογική προσέγγιση. Μόνον όποιος εθελουφλεί δε θα παραδεχόταν τη δυνατότητα ύπαρξης και άλλων γλωσσολογικών προσεγγίσεων με την αντίστοιχή τους εκπαιδευτική εφαρμογή.

Ας ανοίξουμε μια σύντομη παρένθεση: το ΥΠΕΠΘ και στο σημείο αυτό παρουσιάζει ασφυκτικά σημάδια συγκεντρωτισμού. Ένα το Υπουργείο, ένα το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μια η επιστημονική αλήθεια, και ένα και μοναδικό το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο διανέμεται δωρεάν! για να μεταδώσει τη μια και μοναδική αυτή αλήθεια. Αλλά η εικόνα της ζωντανής επιστημονικής πραγματικότητας είναι αυτή; Και εν προκειμένω στο χώρο της Γλωσσολογίας, έχει καταλήξει η επιστημονική κοινότητα με ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι αυτή η επιστημονική θεωρία είναι η μόνη ορθή και δεν ενδείκνυται άλλος τρόπος για τη διδασκαλία της γλώσσας; (Θα μπορούσαμε να θέσουμε την ερώτηση και αλλιώς: θα μπορούσε η επιστημονική κοινότητα να καταλήξει σε τέτοιο συμπέρασμα;) Η απάντηση είναι φυσικά όχι. Η επιστημονική κοινότητα ερευνά, μελετά, ανακοινώνει, διαπληκτίζεται, αναθεωρεί, προχωρεί. Κινδυνεύοντας να κοινοτοπήσω, θα πω πως στις χώρες του πολιτισμένου κόσμου οι εφαρμοσμένες περιοχές των Κοινωνικών Επιστημών έχουν πάντα τη δυνατότητα να πειραματίζονται στην πράξη (στην περίπτωση μας στο σχολείο, το μοναδικό χώρο ουσιαστικού τους ελέγχου). Στις χώρες αυτές, είτε επειδή η επιστημονική και κυρίως η πολιτική ανασφάλεια είναι σημαντικά μικρότερη, είτε για λόγους άλλους που η εξέτασή τους δεν είναι του παρόντος, υπάρχει λιγότερο άγχος και βιασύνη στις εκπαιδευτικές αλλαγές, και φυσικά υπάρχει και πολυφωνία.

Για λόγους επιστημονικής ουσίας λοιπόν, αλλά και για λόγους δημοκρατικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ανεπίτρεπτη η υποχρεωτική εφαρμογή ενός και μόνον προγράμματος σε όλα τα σχολεία μιας γλωσσι-

κής κοινότητας. Για όλα αυτά βεβαίως προϋποτίθεται ένα Υπουργείο Παιδείας με επιστημονικά αιτιολογημένες επιλογές και διάθεση μακροχρόνιων και σταδιακών αλλαγών και από την άλλη ένα εκπαιδευτικό σώμα ουσιαστικά μορφωμένο και προετοιμασμένο να κινείται σε πλαίσια πλουραλιστικά. Γιατί, ας μη γελιόμαστε, η μονοκρατορία του ενός και μοναδικού/υποχρεωτικού συγγράμματος παρουσιάζει και ένα «θετικό» σημείο: την ασφάλεια του εκπαιδευτικού. Ενώ αντίθετα η ταυτόχρονη ύπαρξη πολλών και διαφορετικών προγραμμάτων απαιτεί γνώση, ενημέρωση και μόχθο για να είναι σε θέση κανείς να πραγματοποιήσει μια επιστημονικά αιτιολογημένη επιλογή.

Στις ενδεχόμενες ενστάσεις για το «μωσαϊκό που θα παρουσιάζει το ελληνικό σχολείο», στην περίπτωση που θα υιοθετούνταν η πολύφωνη αυτή πρακτική, θα είχα να απαντήσω τα εξής: κατ' αρχήν η πρακτική αυτή είναι δοκιμασμένη από χρόνια σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και τα αποτελέσματά της είναι λιγότερο ή και το ίδιο βλαπτικά με τα αποτελέσματα της δικής μας αυτάρεσχης μονοφωνίας<sup>4</sup>. Από την άλλη η διαφορετική προσέγγιση υπάρχει στην εκπαιδευτική πράξη de facto λόγω διαφορετικών συνθηκών. Κάθε έμπειρος εκπαιδευτικός βάζει τη δική του σφραγίδα σε ό,τι κάνει μέσα στην τάξη του. Την προσωπική αυτή και μη-συστηματική διαφοροποίηση νομιμοποιεί και καθιστά επιστημονικά έγκυρη η ταυτόχρονη ύπαρξη πολλών προγραμμάτων, γιατί αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να προβληματιστεί για τις επιλογές του και την πρακτική του. Τον «ξεβολεύει» από την πρακτική της ρουτίνας και τον υποχρεώνει να αναθεωρήσει, να αναπροσαρμόσει, να ανανεωθεί. Αν δεν κινδύνευα να χαρακτηριστώ ανεδαφική, ή και υπερ-αισιόδοξη, θα έλεγα ότι η πολύφωνη αυτή πρακτική μεταφέρει (αν όχι αυτούσιο, τουλάχιστον μέρος του) τον επιστημονικό διάλογο στο σχολείο: εκεί όπου δοκιμάζεται η αντοχή των παιδαγωγικών εννοιών και η ορθότητα των επιστημονικών προτάσεων.

Αλλά πώς δοκιμάζεται; Και ποιος τελικά κρίνει τη χρησιμότητά τους; Πώς αποφασίζεται η συνέχιση ή η διακοπή αυτού ή του άλλου προγράμματος; Πώς αιτιολογεί το ΥΠΕΠΘ στις ομάδες αναφοράς (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γιατί όχι, σε κάθε φορολογούμενο πολίτη) τις εκπαιδευτικές του επιλογές; Μ' άλλα λόγια πώς αξιολογούνται τα προγράμματα; Στο νόμο 1566 του 1985 διαβάζουμε: «τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής».<sup>5</sup> (sic) Αυτήν ακριβώς την πορεία που θεωρητικά διακηρύσσει το ΥΠΕΠΘ και στην πράξη δεν ακολουθεί, προτίθεται να ακολουθήσει η ομάδα μας.

Η αξιολόγηση όμως και ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και αυτή καθ' εαυτήν, έχει πολιτικές διαστάσεις. Η ουδετερότητα του Νόμου: «καταρτίζονται, αξιολογούνται και αναθεωρούνται...», δε μας δίνει πληροφορίες σχετικά με το ποιητικό αίτιο αυτής της διαδικασίας. Ίσως φυσικά γιατί στο

όλο σφικτό, γραφειοκρατικό και αυταρχικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτονόητο πως υπάλληλοι του Υπουργείου καταρτίζουν, υπάλληλοι του Υπουργείου αξιολογούν και υπάλληλοι του Υπουργείου αναθεωρούν. Το μοντέλο αυτό αξιολόγησης (γραφειοκρατικό μοντέλο)<sup>6</sup> δε λαμβάνει υπ' όψη του ότι ο έσχατος έλεγχος της εγκυρότητας μιας αξιολόγησης είναι η αύξηση του βαθμού κατανόησης εκ μέρους των ομάδων αναφοράς του θέματος το οποίο αξιολογείται. Το γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης όμως δεν αποδίδει λόγο στις ομάδες αναφοράς...

Σ' αυτόν τον τύπο αξιολόγησης έχει αντιπαρατεθεί το δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης<sup>7</sup> και αυτό προτίθεται η ομάδα μας να ακολουθήσει. Πιο συγκεκριμένα: ομάδα εκπαιδευτικών η οποία έχει ενημερωθεί σχετικά με το πρόγραμμα και έχει αποδεχτεί τις θεωρητικές του αρχές, το διδάσκει για ένα ικανό χρονικό διάστημα στο σχολείο. Έχουν επιλεγεί σχολικοί χώροι τέτοιοι και όσοι θεωρούμε ότι χρήζουν διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης (σχολεία σε μεγάλα αστικά κέντρα, σχολεία σε μικρότερες πόλεις, σχολεία σε περιοχές με ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις/προσεγγίσεις λόγω μειονοτήτων γλωσσικών, κ.λ.π.) Ομάδα ανεξάρτητη από την ομάδα σχεδιασμού του προγράμματος παρακολουθεί την πορεία των τάξεων αυτών κάνοντας μια ποιοτική έρευνα και προσπαθώντας να επιλύσει τα προβλήματα που παρουσιάζει το πρόγραμμα, αναδεικνύοντας τα προβλήματά του και όχι συγκαλύπτοντάς τα. Όλα αυτά τελούνται σε πλήρη διαφάνεια προς κάθε ενδιαφερόμενο και οι εκπαιδευτικοί κρατούν το δικαίωμα της ανωνυμίας τους καθώς και το δικαίωμα του τελικού ελέγχου των στοιχείων τα οποία συλλέγει η ομάδα των αξιολογητών στην τάξη τους.

Σε οριακές περιπτώσεις ένα πρόγραμμα δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα όποτε υιοθετείται αυτούσιο, ή απορρίπτεται εντελώς. Το πιθανότερο βέβαια είναι ότι θα χρειαστεί να υποστεί κάποιες τροποποιήσεις και αλλαγές. Ίσως θα έπρεπε στο σημείο αυτό να τονίσουμε πως δε μιλούμε για πειραματικό σχέδιο όπου συγκρίνουμε τα αποτελέσματα μιας τάξης μαθητών που διδάσκεται σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο με τα αποτελέσματα μιας άλλης τάξης κ.ο.κ. Αυτός ο τύπος έρευνας είναι έξω από τις προθέσεις μας και την παιδαγωγική μας φιλοσοφία. Το πρόγραμμα αξιολογείται ως προς τον εαυτό του και η διαδικασία της αξιολόγησης έχει σκοπό να το τροποποιήσει και να το βελτιώσει.<sup>8</sup>

Ειδάλλως μια ποσοτική έρευνα σοβαρά τεκμηριωμένη για το γλωσσικό επίπεδο και τα γλωσσικά προβλήματα του μαθητικού πληθυσμού θα όφειλε απ' ενός μεν να είναι διαχρονική, απ' ετέρου να περιλαμβάνει έναν πραγματικά μεγάλο αριθμό μαθητών για να είναι στατιστικά αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Τέτοιου είδους έρευνα λείπει από την Ελλάδα και γι' αυτόν τον λόγο (αν όχι και για άλλους σοβαρότερους), η ομάδα μας δεν εννοεί πλήρως την καταστροφολογική αρθρογραφία για την πτώση του γλωσσικού επιπέδου, το γλωσσικό απορ-

φανισμό, κ.λπ. Μιλάμε τώρα χειρότερα από τότε, και ποιοι μιλάμε χειρότερα; Με ποια κριτήρια και κυρίως, με ποια στοιχεία γίνεται η επιχειρηματολογία μας, και ποιοι τρόποι θεραπείας προτείνονται;

Σχετική ανησυχία του κοινού στη Μεγάλη Βρετανία<sup>9</sup> στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας διασκεδάστηκε απόλυτα από την υποδειγματική, τόσο από άποψη επιστημονικής μεθοδολογίας, όσο και από άποψη επιστημονικής τεκμηρίωσης, έρευνα που διεξήγαγε ερευνητική ομάδα, ανεξάρτητη από το εκεί Υπουργείο Παιδείας, υπό την εποπτεία του *sir Allan Bullock*.<sup>10</sup> Για να μη μακρηγορώ, θα περιοριστώ σε δυο μόνον σημεία της τελικής αναφοράς της επιτροπής: α) όχι δεν έχει πέσει το γλωσσικό επίπεδο, ή εν πάσει περιπτώσει, η κατάσταση δε δικαιολογεί τόση ανησυχία, και β) η γλώσσα πρέπει να γίνει βασική μέριμνα του κάθε σχολείου· κάθε σχολείο οφείλει να αναπτύξει τη «γλωσσική του πολιτική» και να υποδείξει τρόπους ούτως ώστε η γλώσσα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα και όχι μόνον το μάθημα των Αγγλικών.<sup>11</sup>

Το πρόγραμμα δίνει βάρος στο περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τη διαδικασία μετάδοσής του και θεωρούμε ανεπίτρεπτο τον καθορισμό στόχων, εξειδικεύσεων των σκοπών του προγράμματος δηλ. με ρηματική μορφή. Λ.χ. να διαβάσουν οι μαθητές άνετα, να διακρίνουν οι μαθητές την παθητική από την ενεργητική φωνή, κ.ο.κ. Η συζήτηση για τους στόχους και την αναγκαιότητά τους, τη σχέση τους με την Ψυχολογία της Συμπεριφοράς και τον υποβιβασμό της Παιδείας σε άσκηση στην περίπτωση της άκριτης αποδοχής τους, είναι ακόμη ανοικτή στον χώρο της Παιδαγωγικής.<sup>12</sup> Εμείς ακούμαστε στη διατύπωση των σκοπών του προγράμματός μας και κάνουμε συνειδητά την επιλογή να μη διατυπώσουμε στόχους για τους εξής λόγους:

1. Η γλωσσική διδασκαλία είναι ευρύτερη και είναι αδύνατη η διατύπωση στόχων για τη διδασκαλία της. Αυτό που σίγουρα μπορεί να κάνει κανείς είναι να ορίσει τα πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται συνήθως οι μαθητές διαφόρων ηλικιών, λ.χ. είναι αναμενόμενο οι ενδεκάχρονοι μαθητές να διαβάζουν με ευχέρεια, αλλά τι ακριβώς αναμένουμε να κάνουν οι μαθητές αυτής της ηλικίας στο μάθημα της λογοτεχνίας; Και ακόμη, είναι δυνατόν να περιορίσει κανείς την εκπαιδευτική διαδικασία στην επίτευξη στόχων;

2. Η ύπαρξη στόχων υποβιβάζει τη διδασκαλία σε απλή ελεγκτική διαδικασία κάποιων ενεργειών που έγιναν ή δεν έγιναν και δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί τα όσα μη-προγραμματισμένα συμβαίνουν στην τάξη του.

3. Οι στόχοι μπορούν να περιγράψουν μόνο τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και η εκπαίδευση — στην περίπτωση μας η γλωσσική διδασκαλία — δεν αφορά μόνον αλλαγές σε επίπεδο συμπεριφοράς, αλλά και βαθύτερες αλλαγές, οι οποίες συντελούνται τις περισσότερες φορές έμμεσα και εν πάση περιπτώσει καλό είναι να μην προκαθορίζονται. Κάποιες βαθύτερες λ.χ. αλλαγές στο γλωσσικό επίπεδο συντελούνται για κάθε μαθητή χωριστά, και είναι

μάλλον αδύνατον να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τη στιγμή που συντελείται αυτή η ποιοτική αλλαγή· αυτό που βεβαίως μπορεί να κάνει είναι να επιβεβαιώσει την εμφάνισή της.

Τώρα, όσον αφορά τα μέσα διδασκαλίας: υπάρχει βιβλίο για τον εκπαιδευτικό με την επιστημονική θεωρία που στηρίζει το πρόγραμμα, ένα γενικό πλαίσιο —ας πούμε— διδακτικών ενοτήτων και πολλές ιδέες για τον τρόπο με τον οποίον μπορούν οι ιδέες αυτές να υλοποιηθούν κατά τάξη/ηλικία. Βιβλίο μαθητή με τη γνωστή έννοια που δίνουμε στον όρο δεν υπάρχει. Οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό φτιάχνουν καθημερινά το «βιβλίο» τους/φάκελο εργασίας. Έτσι το βιβλίο είναι διαφορετικό για κάθε μαθητή, ολοκληρώνεται στο τέλος της χρονιάς και είναι άωφελο να χρησιμοποιηθεί από άλλο μαθητή. Ο φάκελος αυτός αποτελεί την εικόνα του συγκεκριμένου μαθητή και δείχνει την πορεία του στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι λόγοι για τους οποίους δε θέλουμε να υπάρχει ένα και μοναδικό βιβλίο για όλους τους μαθητές είναι οι εξής:

Το ένα βιβλίο «λύνει» βέβαια πολλά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (λ.χ. είναι σε θέση να γνωρίζουν εκπαιδευτικοί, μαθητές, πρώην επιθεωρητές και νυν σχολικοί σύμβουλοι, μέσω του βιβλίου ύλης, πόσες σελίδες έχουν διδαχθεί και πόσες υπολείπονται να διδαχθούν στο μέλλον) αλλά τα προβλήματα που συγκαλύπτει είναι περισσότερα από αυτά που πραγματικά επιλύει. Κάτω από τη γκριζα ομοιομορφία του ενός και μοναδικού λανθάνει η επικίνδυνη από εκπαιδευτική άποψη αντίληψη για την ύπαρξη του μέσου όρου του μαθητή, ο οποίος φυσικά και δεν υπάρχει. Υπάρχουν μαθητές διαφόρων επιδόσεων και ικανοτήτων, διαφόρων ενδιαφερόντων και ρυθμών ανάπτυξης. Όσοι έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα σχολικά πράγματα μιλούν για τα συγκεκριμένα παιδιά, του συγκεκριμένου τόπου, του συγκεκριμένου σχολείου και καμιά φορά της συγκεκριμένης τάξης.

Πώς λοιπόν, όταν οι μαθητές δεν είναι όλοι ίδιοι, αντιμετωπίζονται από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ως ίδιοι;

Η ανυπαρξία του κλασικού βιβλίου (με την ταυτόχρονη ύπαρξη του πληρέστατου και ενημερωμένου βιβλίου για τον εκπαιδευτικό) ακριβώς αυτές τις αδυναμίες θέλει να καλύψει. Ο εκπαιδευτικός ως μόνος γνώστης του επιπέδου, των ενδιαφερόντων και του τρόπου με τον οποίον οι μαθητές του έχουν την καλύτερη ενεργοποίηση βρίσκει αφορμές από την ολοζώντανη πραγματικότητα που μοιράζεται με την τάξη του και κάνει το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, προσαρμοσμένο πάντοτε στις αλλαγές, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των συγκεκριμένων παιδιών. Γλωσσική διδασκαλία παντού σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, διδαγμένη από εκπαιδευτικούς της ίδιας μόρφωσης, σύμφωνοι. Αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σχολεία και σε όλους τους μαθητές.

Κλείνοντας, ας συνοψίσουμε τα όσα είπαμε για το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας:

— Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στην πράξη μόνον από όσους εκπαιδευτικούς το έχουν ελεύθερα επιλέξει και έχουν αποφασίσει συνειδητά να το διδάξουν.

— Αυτό αυτομάτως σημαίνει την παράλληλη ύπαρξη άλλων εναλλακτικών προτάσεων για την πραγματοποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, την ύπαρξη δηλ. και άλλων προγραμμάτων.

— Το πρόγραμμα δίνει μεγάλη έμφαση στον παράγοντα εκπαιδευτικό και θεωρεί την ενημέρωση και επιμόρφωσή του ως την ελάχιστη προϋπόθεση για την εφαρμογή του.

— Στην πρωταρχική φάση εφαρμογής του το πρόγραμμα αξιολογείται ποιοτικά από ανεξάρτητη ομάδα ερευνητών για τη βελτίωση/τροποποίησή του.

— Δεν υπάρχει βιβλίο για το μαθητή. Υπάρχει βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ο οποίος και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης του και, κατά το δυνατόν, και ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ-ΠΑΡΑΠΟΜΠΗΣ

1. Το κείμενο αυτό ανακοινώθηκε στην ημερίδα του Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων με θέμα: «Εκπαίδευση και Γλώσσα-Γλωσσικοί προβληματισμοί» που έγινε στην Αθήνα στις 8 Φεβρουαρίου 1987. Εδώ δημοσιεύεται με επουσιώδεις αλλαγές σε επιμέρους σημεία.
2. Βλ. Fullan Michael, *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982 και Sarason Seymour, *The culture of school and the problem of change*. —Boston: Allyn and Bacon, 1982.
3. Βλ. MacDonald Barry / Walker Rob, *Changing the curriculum*. Open Books: 1976, Shipman Martin, *Inside a curriculum project*. London: Methuen, 1974, House E.R. *The politics of educational innovation*. New York: 1974.
4. Πράγματι, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, τα όρια μέσα στα οποία κινούνται σχολεία και εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά ευρύτερα από τα αντίστοιχα ελληνικά. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί το συγκεντρωτικότερο από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του Δυτικού κόσμου.
5. Φ.Ε.Κ. 167, 30-9-85, Ν 1566, κεφάλαιο Α, άρθρο 2, 3, σ. 2547.
6. Γραφειοκρατική αξιολόγηση είναι μια υπηρεσία άνευ όρων που προσφέρεται σε Κυβερνητικές Υπηρεσίες οι οποίες ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό την κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων. Ο αξιολογητής αποδέχεται τις αξίες αυτών που κατέχουν τα αξιώματα και τους προσφέρει πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να πετύχουν τους στόχους της πολιτικής τους. Ο αξιολογητής ενεργεί ως σύμβουλος επιχειρήσεων και το κριτήριο της επιτυχίας του είναι η ικανοποίηση των πελατών του. Οι τεχνικές μελέτης του πρέπει να είναι αξιόπιστες σ' αυτούς που παίρνουν τις αποφάσεις και δε χρειάζεται να τις προσφέρει στη δημόσια κριτική. Δεν έχει ανεξαρτησία, δεν ελέγχει το πώς χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες του και δεν μπορεί να προσφέρει σε κάποια ανώτερη βαθμίδα κρίσης. Το τελικό κείμενο είναι ιδιοκτησία των γραφειοκρατών και καταχωνιάζεται στους φακέλους τους. Οι έννοιες κλειδιά της γραφειοκρατικής

- αξιολόγησης είναι: υπηρεσία, χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. Η έννοια που δικαιολογεί τη γραφειοκρατική αξιολόγηση είναι ο ρεαλισμός της εξουσίας. (Ελεύθερη απόδοση από το άρθρο του Barry MacDonald «Evaluation and the control of education» in Tawney David ed Curriculum evaluation today: trends and implications. London: Macmillan, 1976).
7. Δημοκρατική αξιολόγηση είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σ' ολόκληρη την κοινότητα. Η χρηματοδότηση της μελέτης από κάποια αρχή δεν της παραχωρεί αυτόματα ιδιαίτερα δικαιώματα πάνω στα αποτελέσματα. Ο δημοκρατικός αξιολογητής αναγνωρίζει την αξία του πλουραλισμού και προσπαθεί να εκπροσωπήσει με τη διαμόρφωση των θεμάτων του ένα μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων. Η βασική αξία της δημοκρατικής αξιολόγησης είναι ένα πληροφορημένο κοινωνικό σύνολο και ο αξιολογητής ενεργεί ως διαμεσολαβητής στις ανταλλαγές πληροφοριών ανάμεσα σε ομάδες που επιδιώκουν να σχηματίσουν γνώμη η μία για την άλλη. Οι τεχνικές του για τη συλλογή και την παρουσίαση των δεδομένων του πρέπει να είναι προσιτή στο μη-ειδικό κοινό. Η κύρια δραστηριότητά του είναι η συλλογή ορισμών και αντιδράσεων στο πρόγραμμα. Προσφέρει εχεμύθεια σ' όσους του παρέχουν πληροφορίες και τις χρησιμοποιεί μόνο με την έγκρισή τους. Το τελικό κείμενο δεν κάνει προτάσεις και ο αξιολογητής δεν έχει κριτήρια για το τι συνιστά την κατάχρηση των πληροφοριών που παρέχει. Ο αξιολογητής διαπραγματεύεται περιοδικά τις σχέσεις του με τους χρηματοδότες του και μ' αυτούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το κριτήριο της επιτυχίας είναι το εύρος του ακροατηρίου που ενημερώθηκε. Το τελικό κείμενο έχει φιλοδοξίες best-seller. Οι έννοιες κλειδιά της δημοκρατικής αξιολόγησης είναι: εχεμύθεια, διαπραγμάτευση, και η εύκολη πρόσβαση του κειμένου. Η έννοια που δικαιολογεί τη δημοκρατική αξιολόγηση είναι το «δικαίωμα στη γνώση».
  8. Για διάφορα εναλλακτικά (έναντι της ποσοτικής αξιολόγησης) είδη αξιολόγησης βλ. από την πολύ εκτεταμένη βιβλιογραφία ενδεικτικά: Safari: Innovation, Evaluation, Research and the problem of control. CARE: 1971, House E.R. School evaluation: the politics and process. Berkeley: McCutchan, 1973, Parlett M/Hamilton. D. «Evaluation as illumination: a new approach to the innovatory programmes» in Tawney David (1976) όπ.π., Norris Nigel ed. Safari: theory in practice. CARE: 1977, Simons Helen ed. Towards a science of the singular. University of East Anglia: 1980, House E.R. Evaluating with validity. New York: Sage, 1980, Patton M.Q. Qualitative Evaluation Methods. California: Sage, 1980, Guba E.G./Lincoln Y.S. Effective Evaluation. San Francisco: Jossey Bass, 1981, Adelman C. The politics and ethics of evaluation. London: Croom Helm, 1984, Skilbeck M. ed. Evaluating the curriculum in the eighties. London: Hodder and Stoughton, 1984.
  9. Εκεί λόγω των καινοτομιών στον τομέα της διδασκαλίας και την αποδοχή των σύγχρονων γλωσσολογικών απόψεων: προτεραιότητα προφορικού λόγου, διδασκαλία της γλώσσας και όχι διδασκαλία «για τη γλώσσα» — δηλ. κατάργηση της γραμματικής.
  10. Βλ. Department of Education and Science A language for life: report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Allan Bullock FBA. London: Her Majesty's Stationary Office, 1975.
  11. Όπ.π. σ.σ. 513-552. Ήδη στην Μεγάλη Βρετανία ετοιμάζεται νέα ανάλογη έκθεση από επιτροπή υπό τον Kingman (Times Educational Supplement, 12-6-87). Το νέο κύμα ανησυχιών έχει το ίδιο περιεχόμενο με το προηγούμενο (πίτωση του γλωσσικού επιπέδου, γλωσσική πενία...). Πολλοί πιστεύουν ότι και πάλι οι ανησυχίες αυτές θα διασκεδαστούν κατά τον ίδιο τρόπο.
  12. Βλ. Stenhouse Lawrence, An introduction to curriculum research and development. London: Heineman, 1975, Golby M. ed. Curriculum design. London: Croom Helm, 1975, Eggleston John «Educational objectives in the 1980s» in prospects in Education, Vol X, 1980, σ.σ. 294-303, Skilbeck M. School-based curriculum development. London: Harper and Row, 1984 και Νούτσος Μπάμπης, Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα: κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας. Γιάννινα: Δωδώνη, 1983.

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ

Βασική αρχή της διδασκαλίας της γλώσσας που προτείνουμε, είναι η βασική αρχή της νεότερης γλωσσολογίας, η οποία εξετάζει τη γλώσσα στη λειτουργία της όχι αφηρημένα, αλλά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, δηλ. μέσα στην πραγματική και συγκεκριμένη ζωή των ανθρώπων. Αυτό σημαίνει ότι παίρνουμε τη γλώσσα όπως τη χρησιμοποιούν οι ομιλητές στην καθημερινή επικοινωνία, μελετώντας την ποικιλία και τις χρήσεις της σε συγκεκριμένες συνθήκες ομιλίας, αλλά αναλύοντας και τη δομή της. Θεωρούμε λοιπόν ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς μία ομοιόμορφη και ομοιογενή γλώσσα —άλλωστε ανύπαρκτη—, αλλά προς τη διαφοροποίηση.

Λέγοντας «ποικιλία» εννοούμε:

α) την «υφολογική ποικιλία», δηλ. την τροποποίηση του ύφους του ομιλητή ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας, τα πρόσωπα, το περιβάλλον, το σκοπό.

β) την πολυμορφία που προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες, ανάλογα με την κοινωνική τάξη ή ομάδα του ομιλητή, δηλ. τις λεγόμενες κοινωνικές διαλέκτους, όπως π.χ. είναι η «γλώσσα» των εργατών, των πολιτικών, η αργκό, του ποδοσφαίρου κλπ.

γ) τέλος εννοούμε τη διαφοροποίηση και πολυμορφία που οφείλεται σε παράγοντες γεωγραφικούς, τα διάφορα ιδιώματα ή διαλέκτους, οι οποίες εμφανίστηκαν σε εποχές που οι επαφές και η επικοινωνία των ανθρώπων των διαφόρων γεωγραφικών διαμερισμάτων, λόγω της μορφολογίας του εδάφους και της μη ύπαρξης συγκοινωνιακών μέσων, ήταν πολύ χαλαρές, σχεδόν ανύπαρκτες.

Όλοι γνωρίζουμε ότι στον ελληνικό χώρο έχει επιβληθεί η «Κοινή Νεοελληνική» ως επίσημη γλώσσα του κράτους και φυσικά και του σχολείου. Παράλληλα όμως μ' αυτή υπάρχει μια γλωσσική ποικιλία, ένα πλήθος ιδιώματα, τα οποία διαφέρουν αισθητά από αυτή κυρίως στο λεξιλόγιο, τη φωνητική και τη μορφολογία και λιγότερο ή ελάχιστα στη σύνταξη.

Το ερώτημα που τέθηκε στην ομάδα μας ήταν, αν θα 'πρεπε στο πρόγραμμά μας για τη γλωσσική διδασκαλία να λάβουμε υπόψη και τα γεωγραφικά ιδιώματα. Βέβαια σκεφτήκαμε ότι σε καμιά περίπτωση η διδασκαλία της γλώσσας δε θα μετατρέποταν σε διδασκαλία των διαλέκτων της ελληνικής



γλώσσας· αυτό θα προκαλούσε σύγχυση και δε θα εξυπηρετούσε τους στόχους μας.

Το ερώτημα τέθηκε με το εξής σκεπτικό. Η στροφή προς ένα ιδίωμα ευκαιριακά (π.χ. αν ένας μαθητής χρησιμοποιήσει στο μάθημα μια λέξη ιδιωματική) σε περιοχές όπου τα παιδιά στο σχολείο μεν πρέπει να χρησιμοποιούν την κοινή, γνωρίζουν όμως κάποιο ιδίωμα και επικοινωνούν σ' αυτό με το άμεσο περιβάλλον τους· ή στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου τα παιδιά δεν έχουν ίσως άμεση αντίληψη κάποιου ιδιώματος, μια σειρά μαθημάτων — ορισμένες ώρες αφιερωμένες σε κάποιο ή κάποια ιδιώματα, θα ήταν θεμιτές; Θα βοηθούσαν ίσως στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών; Και ακόμη, θα συνέβαλλε στην επένδυση των ιδιωμάτων με γόητρο, ώστε τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με ένα ιδίωμα να εκτιμήσουν την ομάδα που το χρησιμοποιεί διώχνοντας τις προκαταλήψεις ή, αν τα ίδια μιλούν ιδιωματικά, να εκτιμήσουν τη δική τους γλωσσική παραγωγή, κατ' επέκταση στον εαυτό τους και την κοινωνία τους;

Ακόμη, συνυφασμένο είναι και ένα επιμέρους — αλλά όχι λιγότερο σημαντικό — ερώτημα που αφορά στο δάσκαλο, ο οποίος εργάζεται σε περιοχή όπου μιλούν κάποιο ιδίωμα, το οποίο οι μαθητές του το γνωρίζουν φυσικά, αφού είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν, και σίγουρα καλύτερα από την κοινή, την οποία ενδέχεται και να αγνοούν: ο δάσκαλος αυτός πώς μπορεί ή πώς πρέπει να οργανώσει το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του γλωσσικά, αλλά και να τους απαλλάξει από πιθανά κόμπλεξ και ενοχές, γιατί «δε γνωρίζουν ελληνικά»; Μήπως για να... αποφύγει τη «διγλωσσία» (γλώσσα του σχολείου διαφορετική από τη γλώσσα του περιβάλλοντος), θα πρέπει να απαγορεύσει στα παιδιά — αλλά και στους μεγάλους — να μιλούν τη γλώσσα τους; Ή μήπως επωφελούμενος από την κατάσταση θα ήταν προσφορότερο να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που τυχόν του παρέχει η διάλεκτος της περιοχής, για να προχωρήσει κι από αυτό το δρόμο στη διδασκαλία της γλώσσας;

Η απάντησή μας είναι ανεπιφύλαχτα, ναι στη στροφή προς τα ιδιώματα, ναι στην εκμετάλλευση του πλούτου τους για τους εξής λόγους.

α) Τα ιδιώματα αποτελούν ένα σημαντικό και ζωντανό κομμάτι της ελληνικής γλώσσας, καθώς υπάρχουν και λειτουργούν, στην επαρχία κυρίως, παράλληλα με την κοινή, που χρησιμοποιείται κυρίως στα αστικά κέντρα. Πολλοί μαθητές μιλούν ή τουλάχιστον έχουν πάρει κάποια γεύση από ένα ή περισσότερα ιδιώματα, είτε από κάποια επαφή με ομάδες ή άτομα που μιλούν ιδιωματικά, είτε μέσα από βιβλία που χρησιμοποιούν λέξεις ή διαλόγους σε κάποιο ιδίωμα, είτε με άλλους τρόπους, όπως ο κινηματογράφος ή το θέατρο, όπου συχνά συναντούμε «τύπους» που μιλούν ιδιωματικά. Είναι δηλαδή η ίδια η πραγματικότητα, η ύπαρξή τους και η χρησιμοποίησή τους, και μάλιστα σε μεγάλη έκταση, που δε μας επιτρέπουν να τα αγνοήσουμε.

β) Στις διαλέκτους συχνά δίνεται ένα αξιολογικό περιεχόμενο και μία θέση κατώτερη. Το αντίθετο θα αποτελούσε εξαίρεση, π.χ. τα ποντιακά, που από πολλούς πόντιους θεωρούνται ανώτερα, ίσως όχι από την κοινή, όμως σίγουρα από άλλες διαλέκτους.

Αν κάποιος χρησιμοποιήσει μία έκφραση ιδιωματική ή και μία λέξη ακόμα, σ' ένα περιβάλλον όπου μιλούν την κοινή, αντιμετωπίζει συχνά κάποιες αντιδράσεις από τους συνομιλητές του, που μπορεί να είναι απλά ένα ειρωνικό χαμόγελο ή επίσης μια σκωπτική διάθεση ή ακόμα μπορεί να γίνει και αντικείμενο πειραγμάτων. Έτσι η συντροφιά αντιμετώπισε με γέλια ένα μέλος της, όταν αυθόρμητα είπε τη φράση «ζέχνω από τον ιδρώτα», μολονότι είχε καταλάβει το νόημά της. Αν την ιδιωματική λέξη τη χρησιμοποιήσει ο μαθητής στο σχολείο, ο δάσκαλος ίσως θα συγκρατήσει ένα χαμόγελο (στην καλύτερη περίπτωση), θα του παρατηρήσει όμως το «λάθος» και θα τον «διορθώσει» με μια αντίστοιχη της κοινής. Είναι πιθανόν να γελάσουν και οι συμμαθητές του (κρύβοντας έτσι τις δικές τους «αδυναμίες»), γιατί χρησιμοποίησε γλώσσα «απαγορευμένη» στο σχολείο.

Το ευαίσθητο παιδί όμως νιώθει φυσικά μειονεκτικά, αποθαρρύνεται, δεν εκφράζεται από το φόβο του «λάθους», δε μιλά στο σχολείο, δε συμμετέχει στο μάθημα. Εδώ η στάση του δασκάλου είναι καθοριστική, γιατί ο ρόλος του στην τάξη είναι κυρίαρχος, καθώς αυτός κατά κύριο λόγο καθορίζει την αξία που αποδίδεται στα λόγια του κάθε παιδιού.

«Ο δάσκαλος οφείλει να ξεκινήσει από τη γλώσσα που ήδη χρησιμοποιεί το παιδί στο φυσικό κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως η γλώσσα του παιδιού, από όποια κοινωνική κατηγορία ή γεωγραφική περιοχή προέρχεται, είναι αποδεκτή και τα διάφορα ιδιωματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον που ανήκει είναι σεβαστά και δεν αποτελούν αντικείμενο κριτικής, η οποία θα μπορούσε να θίξει την ίδια την εκτίμηση που τρέφει ο μαθητής για τον εαυτό του. Είναι γνωστό ότι η επικράτηση του πελοποννησιακού ιδιώματος ως επίσημης γλώσσας του νεοελληνικού κράτους οφείλεται σε ιστορικούς λόγους και δεν εμπεριέχει καμιά ένδειξη «ανωτερότητας» απέναντι στις άλλες διαλέκτους. Κι όμως η έντονη διαλεκτική προφορά π.χ. της Β. Ελλάδας αντιμετωπίζεται με ειρωνεία και χρησιμοποιείται ως σύμβολο αγραμματοσύνης» (Α. Ιορδανίδου, 1987: 50).

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης (1938: 76 και 79-80) γράφει:

«Πολλοί φαντάζονται άτοπα ότι τα ιδιώματα είναι βάρβαρα, ενώ η κοινή είναι σωστή. Η κοινή, όμως, πριν γίνει κοινή, ήταν ένα ιδίωμα, γεννήθηκε από μια διάλεκτο ισότιμη με τις συγγενικές της. Βάση και θεμέλιο της κοινής είναι το ιδίωμα μιας επαρχίας (η αττική διάλεκτος για την αρχαία κοινή, τα καστιλιάνικα για τα ισπανικά) ή μιας πόλης, της πρωτεύουσας (της Ρώμης για τα ιταλικά, τα λισαβονέζικα για τα πορτογαλικά, τα μοσχοβίτικα για τα ρωσικά), το οποίο βέβαια επηρεάστηκε από το γλωσσικό τύπο μιας ανώτερης κοι-

νωνικής τάξης κατασταλαγμένης και είχε την κύρωση της λογοτεχνίας, που στάθηκε ο τελικός ρυθμιστής. Τα ακαλλιέργητα μάλιστα ιδιώματα παραμένουν καθαρότερα και πιο ζωντανά. Έπειτα, η κοινή γραπτή γλώσσα έχει τον κίνδυνο να χάσει τη φρεσκάδα της και τη ζωντάνια των εικόνων της και να κοκκαλιάσει, όσο δεν πλουτίζεται και δεν ξανανιώνει από καιρό σε καιρό με καινούρια λεξιλογικά στοιχεία από την αστείρευτη πηγή των λαϊκών ιδιωμάτων».

Βέβαια, οι διάλεκτοι μετά την επιβολή της κοινής, δεν καλλιεργήθηκαν όσο αυτή, ούτε τόσο με δικά τους μέσα, αλλά κυρίως με δάνεια από την κοινή. Όμως η προκατάληψη για την «κατωτερότητα» των διαλέκτων δεν απορρέει από την ίδια τη διάλεκτο, ούτε βασίζεται σε κριτήρια γλωσσικά. Πιστεύεται πως τα κριτήρια περί «ανώτερης» και «κατώτερης» γλώσσας είναι κοινωνικά και πολιτιστικά. Η εκτίμηση μιας γλώσσας ή ενός ιδιώματος εξαρτάται από το κοινωνικό κύρος και την πολιτιστική ανάπτυξη της ομάδας με την οποία συνδέεται. Οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, που μεταφέρεται και στη γλώσσα τους και στην προφορά τους. Οι διάλεκτοι χρησιμοποιούνται κυρίως στην επαρχία, από κοινωνικά στρώματα χαμηλότερα και επομένως επενδύονται ανάλογα. Χλευαστική αντιμετώπιση θα είχε ο Δυτικομακεδόνας, αν έλεγε ότι πατρίδα του είναι η Σιάτιστα ή η Κοζάνη, προφέροντας ένα «παχύ» Σ ή ζ (όπως τα γαλλικά ch και j). Η προφορά του θεωρείται —και από τον ίδιο— βαριά, ενώ της κοινής είναι πιο εκλεπτυσμένη. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε συζήτηση που έγινε σε μια τάξη γυμνασίου περιοχής ιδιωματικής, τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν με τη συμμαθήτριά τους που είπε ότι στην πόλη μιλούν «πιο ωραία, πιο πολιτισμένα».

«Σ' όλες τις κοινωνίες οι διάφορες ομάδες αξιολογούνται με διαφορετικό η καθεμιά τρόπο. Μερικές ομάδες έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος από άλλες... Γι' αυτό και οι γλωσσικές μορφές, που συνδέονται μ' αυτές τις υψηλού κύρους κοινωνικές ομάδες θεωρούνται «καλές» και επιδιωκτές. Ενώ οι άλλες γλωσσικές μορφές θεωρούνται λιγότερο «καλές» και γι' αυτό αποφευκτές... Γι' αυτό παρατηρείται και το φαινόμενο, άτομα που προέρχονται από περιοχές που χρησιμοποιούν ένα ιδίωμα, να το υποτιμούν και να το αντικαθιστούν με την κοινή προκειμένου να ανεβούν κοινωνικά» (I.N. Μπασλής, 1985: 143).

Ακόμη παρατηρείται το φαινόμενο —σε μεγαλύτερη έκταση σε παλιότερες εποχές—, η ομάδα που χρησιμοποιεί μια διάλεκτο, να αντιμετωπίζει με εχθρότητα σχεδόν άτομα, που, ενώ προέρχονται από τους κόλπους της, επιστρέφοντας μετά από μακρόχρονη παραμονή τους στην πόλη, χρησιμοποιούν τους τύπους και την προφορά της κοινής. Η γλωσσική συμπεριφορά των μελών αυτών καταδικάζεται, διότι εκλαμβάνεται ως άρνηση εκ μέρους τους της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκαν, επομένως ως άρνηση των ριζών τους, άρα του ίδιου τους του εαυτού. Χωρίς να αποκλείονται και συναισθήματα ζήλιας, πιστεύεται για τα άτομα αυτά ότι, επειδή έζησαν σε περιβάλλον «ανώτερο»,

σχημάτισαν τη γνώμη ότι απόχτησαν και το ανάλογο κύρος, δηλ. ότι αναβαθμίστηκαν κοινωνικά, αφού η καταξιωμένη γλώσσα καταξιώνει και τους χρήστες της. Παράλληλα στο νέο περιβάλλον αποκρύπτουν πως ιδιαίτερη πατρίδα τους είναι ένα άγνωστο χωριό μιας επαρχίας. Συχνά τα άτομα αυτά, καθώς δεν έχουν απομοιώσει τη «νέα» γλώσσα, χρησιμοποιούν ένα αμάλγαμα από λέξεις και τύπους ιδιωματικούς και της κοινής, που δίνει ένα αποτέλεσμα τουλάχιστον αστείο, καθώς έχουμε φράσεις του τύπου: «καλέ, δόσε μου ένα κλαδί από κείνη την τριανταφυλλιά σου την γκραμπατσωτή», που εκφωνήθηκε μάλιστα και με υπερβάλλουσα ευγένεια και νεοπλουτίστικο «καθωσπρεπισμό». Ακόμη, καθώς η υιοθέτηση, από άτομα κάποιας ηλικίας ιδίως, προφοράς διαφορετικής από την ήδη γνωστή τους είναι δύσκολη υπόθεση, χρησιμοποιούν τύπους της κοινής με προφορά ιδιωματική, όπως η προσφώνηση, «καλιέ» αντί «καλέ». Διακρίνει κανείς επίσης και τάσεις υπερδιόρθωσης, π.χ. σοφλάκι (αντί σουβλάκι), υπερέρτρια, νοικοκερά, κολούρι, εξελεγμένος (=εξελιγμένος).

Πιστεύω πως, αν το σχολείο ασχοληθεί με τις διαλέκτους αντιμετωπίζοντάς τις ως ισότιμες με την κοινή, ο μαθητής θα πάψει να συγκρούεται με τον εαυτό του και το κοινωνικό του περιβάλλον, συνειδητοποιώντας ότι η «γλώσσα» του δεν είναι κατώτερη καμιάς άλλης, ούτε και αυτής του σχολείου. Στο περιβάλλον του μπορεί και, αν είναι απαραίτητο, πρέπει να μιλά διαλεκτικά. Σ' ένα περιβάλλον όμως, όπου μιλούν την κοινή, θα ήταν προτιμότερο να προσαρμοστεί σ' αυτή, όχι γιατί είναι «καλύτερη», αλλά για να μην αποτελεί «παραφωνία».

γ) Παρά το ότι τα ιδιώματα είναι λιγότερο καλλιεργημένα από την κοινή — η οποία αφού επιβλήθηκε, περιβλήθηκε με κύρος, καλλιεργήθηκε από τους λογοτέχνες, τους νομοθέτες, τους συγγραφείς και τους επιστήμονες — όμως και αυτά έχουν ένα λεκτικό πλούτο που θα μπορούσαμε να τον εκμεταλλευτούμε σε μια γλωσσική διδασκαλία. Ορισμένες λέξεις είναι χαρακτηριστικές και πάρα πολύ κατάλληλες για την απόδοση ενός νοήματος, αλλά και από αισθητική άποψη, ως ακουστική εικόνα, που δύσκολα θα μπορούσε να βρεθεί μια αντίστοιχη τους της κοινής.

Διαβάζουμε πάλι στον Μ. Τριανταφυλλίδη: «Είναι καιρός να σβήσει η περιφρόνηση εκ μέρους της Ελληνικής κοινωνίας για τα ιδιώματα, που είναι έκφραση του Ελληνικού λαού και σε μεγάλο μέρος κληρονομιά αρχαία. Καθώς έγινε και στις άλλες ευρωπαϊκές κοινές, το υλικό τους θα χρησιμοποιηθεί για να πλουτίσει κατάλληλα την κοινή και ιδίως τη λογοτεχνική γλώσσα. Ιδιωματικές λέξεις δε λείπουν και από τη σημερινή κοινή. Μπήκαν είτε στη μίλημένη γλώσσα για να εκφράσουν ορισμένες έννοιες (ζαβολιά, τσουλήθρα, σούρτα-φέρτα) είτε στη λογοτεχνική γλώσσα (αναφυλλητό, ήδη στην καθαρεύουσα των Σούτσων, άλικος κλπ.)» Και πιο κάτω: «Στα ιδιώματα συνηθίζονται λέξεις εκφραστικές για τις οποίες η κοινή δεν έχει αντίστοιχες: το σκαμπανέβασμα του πλοίου (προνευστασμός στο ναυτικό ονοματολόγιο), η σμείξη των ποταμών

(σύρρους), σκαπετάω, για κείνον που εξαφανίστηκε πίσω από τον κατήφορο του δρόμου. Αλλά και η λογοτεχνία χρειάζεται για τους σκοπούς της σύνθετα ή λέξεις που ξεχωρίζουν από τις συνηθισμένες και που βρίσκονται ετοιμασμένες με τη γλωσσοπλαστική εργασία του ελληνικού λαού (αρίφνητος) είτε και στην παλιότερη γλώσσα των δημοτικών τραγουδιών και τη μεσαιωνική (λ.χ. βάγια)».

Από παλιά οι λογοτέχνες χρησιμοποίησαν τύπους ιδιωματικούς. Αντιλήφθηκαν τον πλούτο των διαλέκτων και τον εκμεταλλεύτηκαν, αφομοιώνοντας δημιουργικά τα διαλεκτικά στοιχεία. Κανείς δεν αμφισβητεί ότι γνώριζαν την κοινή. Γιατί όμως στράφηκαν στις διαλέκτους; Μπορούμε να πούμε ότι δε θα το έκαναν, αν δεν πίστευαν ότι τα έργα τους θα κέρδιζαν σε ρεαλισμό, παραστατικότητα, ζωντάνια. Έτσι ο Καζαντζάκης χρησιμοποιεί πλήθος από κρητικές λέξεις. Ο Παπαδιαμάντης γράφει τους διαλόγους του στην τοπική διάλεκτο, γιατί γίνονται πιο αυθεντικοί. Ο Ν. Π. Ανδριώτης (1943: σελ. 249-250) αναφέρει ιδιωματικές λέξεις και τύπους που χρησιμοποιεί ο κ. Παλαμάς στα έργα του. Επίσης το λεξιλόγιο του Δ. Σολωμού περιέχει και τύπους τοπικούς νησιώτικους, κυρίως Ζακυνθινούς. Ακόμη και ο Γ. Σεφέρης, αλλά και ο Κ. Καβάφης δεν είχαν δισταγμούς σχετικά με τη χρήση τύπων ιδιωματικών, όπως αποδεικνύεται εύκολα από τους πίνακες λέξεων των ποιημάτων τους, που συνέταξε ο Ξ. Κοκόλης. Εξ άλλου, ο ίδιος ο Αριστοτέλης γράφει ότι οι ιδιωματικές λέξεις προσθέτουν στο λόγο μεγαλοπρέπεια, επειδή δεν είναι τετριμμένες και συνηθισμένες. (Αριστοτέλης, «Περί ποιητικής» 1458α).

δ) Ένας τέταρτος λόγος, όχι λιγότερο σπουδαίος, είναι ότι μέσα στα διαλεκτικά κείμενα μιας περιοχής —όσο κι αν αυτά είναι περιορισμένα, μπορούμε να βρούμε λαογραφικά, μύθους, αφηγήσεις, τραγούδια, «μασάλια»— μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε τον πολιτισμό, τα ήθη, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο ζωής, ώστε να υπάρξει ένα πιο ολοκληρωμένο και πιο δημιουργικό πλησίασμα. Θα μπορούσαμε να φέρουμε δείγματα του πολιτισμού, όπως τραγούδια, ενδυμασίες, χειροτεχνήματα. Είναι χαρακτηριστικά τα «κιλίμια» της Χαλκιδικής, υπαντά σε μεγάλη ποικιλία χρωμάτων και με σχέδια πολύπλοκα, που ονομάζονται καλλιγραφένια.

Είναι επίσης ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι στις διαλέκτους σε ορισμένες περιπτώσεις έχουμε μια διαφορετική οργάνωση των δεδομένων της πραγματικότητας. Έτσι στη Μακεδονία ακούμε τις εκφράσεις: «με τρώγεται, με κοιμάται» (που σημαίνουν πεινώ, αλλά και θέλω να φάω, νυστάζω και θέλω να κοιμηθώ), ενώ στην Αιτωλοαρκανία την έκφραση «με πεινάει». Επίσης στην Κρήτη την έκφραση «δεν άκουσα τη μυρωδιά» (=δε μύρισα).

Η εκμετάλλευση του πλούτου των διαλέκτων μπορεί να γίνεται οποιαδήποτε στιγμή στη διάρκεια του μαθήματος. Θα μπορούσαμε όμως να σχεδιάσουμε και κάποιο μάθημα αφιερωμένο στο τοπικό ιδίωμα (σε μια περιοχή όπου μιλούν ιδιωματικά) ή σε κάποιο ή κάποια ιδιώματα (σε περιοχές όπου μιλούν την

κοινή). Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι, οι ίδιοι οι δάσκαλοι να αποβάλουν τις προκαταλήψεις τους ως προς την αξία των διαλέκτων.

Ο δάσκαλος που υπηρετεί σε διαλεκτική περιοχή, μπορεί να πάρει ως αφορμή για το σχεδιασμό του μαθήματός του λέξεις ιδιωματικές, που χρησιμοποιούν όχι σπάνια τα παιδιά στην τάξη, όσο κι αν προσπαθούν να ξεφύγουν από το ιδίωμα της περιοχής τους, υιοθετώντας τη γλώσσα του σχολείου.

Θα μπορούσε επίσης να γίνει αφορμή ένα τραγούδι του τόπου, π.χ. τα κάλαντα, τραγουδισμένο από τα ίδια τα παιδιά, αν και υπάρχει ο κίνδυνος να προσκρούσουμε στο δισταγμό τους.

Τέλος μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μαγνητοφωνημένες αυθεντικές συζητήσεις ή αφηγήσεις των κατοίκων. Ένα μαγνητόφωνο είναι φυσικά απαραίτητο. Στην ανάγκη υπάρχουν και τα γραπτά διαλεκτικά κείμενα.

Μετά την ακρόαση ή ανάγνωση του κειμένου, παρατηρούμε και συζητούμε τις πρώτες αντιδράσεις των παιδιών. Στη συνέχεια προσπαθούμε να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά της διαλέκτου και τις διαφορές της από την κοινή.

Ζητούμε προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Αν τα ίδια συνάντησαν ποτέ πρόβλημα συνεννόησης σε περιβάλλον όπου μιλούν την κοινή: αν ένα άλλο άτομο, γνώστης της κοινής, είχε παρόμοια προβλήματα στο δικό τους περιβάλλον: αν αντιμετώπισαν κάποτε την ειρωνεία εξ αιτίας της γλώσσας τους κι αν γι' αυτό το λόγο βρέθηκαν σε δύσκολη θέση, τα συναισθήματά τους κλπ.

Αφού θα έχει προηγηθεί η συζήτηση, νομίζω πως σχετικά εύκολα θα μας δώσουν ένα προφορικό κείμενο στη διάλεκτό τους. Ας προσπαθήσουν να το μεταφέρουν στην κοινή. Θα διαπιστώσουν ότι είναι εύκολο, αλλά όχι πάντα. Ορισμένες λέξεις θα ήταν δύσκολο ή και αδύνατο να αντικατασταθούν από ισοδύναμες της κοινής. Είναι ο πλούτος τον οποίο εκμεταλλεύονται οι συγγραφείς.

Για τα σχολεία των αστικών κέντρων ο σχεδιασμός του μαθήματος κατ' ανάγκην θα είναι διαφορετικός. Η αφετηρία θα είναι ένα γραπτό διαλεκτικό κείμενο, π.χ. ένα απόσπασμα της «Βαβυλωνιάς» του Βυζάντιου που προσφέρεται, γιατί συναντούμε δείγματα από αρκετές χαρακτηριστικές διαλέκτους.

Θα προσήλωνε το ενδιαφέρον των παιδιών, αν η ανάγνωση του κάθε δείγματος επενδυόταν με την ανάλογη —όσο μπορούμε βέβαια— προφορά, χωρίς να επισημαίνουμε τα πρόσωπα, αλλά αφήνοντας στα ίδια να αναγνωρίσουν τη διάλεκτο. Αφού μέσα από συζήτηση ξεπεράσουμε τις πρώτες αντιδράσεις τους, θα προχωρήσουμε στην αναζήτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε διαλέκτου, στις διαφορές μεταξύ τους και από την κοινή, αν αυτές οι διαφορές είναι τεράστιες και ουσιώδεις ή άνευ σημασίας. Θα διαπιστώσουν ότι η συνεννόηση των προσώπων του έργου, παρά την υπερβολή του Βυζάντιου γενικά επιτυγχάνεται, αν και κάποια στιγμή μία λέξη που ερμηνεύεται διαφορετικά, οδηγεί σε παρεξήγηση.

Είτε πρόκειται για σχολείο αστικό, είτε για επαρχιακό, θα ήταν σκόπιμη

και διαφωτιστική η επισήμανση ότι η διαφοροποίηση σε διαλέκτους είναι φαινόμενο που χαρακτηρίζει όλες τις γλώσσες σε όλες τις εποχές. Η επισήμανση αυτή θα μπορούσε να συνοδεύεται και από μια αναφορά στα αίτια που προκάλεσαν την εμφάνισή τους.

Τέλος θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε έργα συγγραφέων και ποιητών, οι οποίοι δεν τις υποτιμούν, αλλά αδίσταχτα αντλούν από το λεκτικό θησαυρό τους.

Θα ήταν ίσως ευκαιρία να αναφέρουμε «τύπους» του θεάτρου, του κινηματογράφου ή της διαφήμισης, όπως ο «Θύμιος» και η «Βαγγελίτσα». Θα επισημάνουμε και θα κατακρίνουμε το γεγονός ότι, εκμεταλλεύονται το λαϊκό αίσθημα διακωμωδώντας την αφέλεια ή την καπατσούνη των χωρικών καθώς και τη γλώσσα τους, χωρίς όμως να ξεφεύγουν από τα επίπεδα ενός κακόγουστου λαϊκισμού.

Πιστεύω πως με όλα αυτά τα παιδιά των ιδιωματικών περιοχών θα βοηθούταν να αποβάλουν τα αισθήματα κατωτερότητας, που σίγουρα νιώθουν. Χωρίς το φόβο της παρατήρησης ή της ειρωνείας, θα προσφέρονται για καλύτερη συνεργασία στο σχολείο.

Όσον αφορά τα παιδιά που μιλούν την κοινή, θα βοηθούταν να διώξουν τις προκαταλήψεις απέναντι στις διαλέκτους και να τις δουν ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής γλώσσας, ισότιμο και καθόλου κατώτερο από τη δική τους, και το οποίο έχει να τους προσφέρει πολλά.

#### Βιβλιογραφία

- 1) Ανδριώτης Ν., Η γλώσσα του Παλαμά, Περιοδικό «ΝΕΑ ΕΣΤΙΑ», σελ. 229-277, Χριστούγεννα 1943.
- 2) Ιορδανίδου Άννα, Ο προφορικός λόγος στο σχολείο, περιοδικό «ΓΛΩΣΣΑ» αρ. 14, σ. 48-52, Αθήνα 1987.
- 3) Κοκόλης Ξ., Πίνακας λέξεων των 154 ποιημάτων του Κ.Π. Καβάφη, Ερμής Αθήνα 1976.
- 4) Κοκόλης Ξ., Πίνακας λέξεων των «ποιημάτων» Γ. Σεφέρη, Β' έκδοση, Ερμής Αθήνα 1975.
- 5) Μπασλής Ι., Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας, Σεμινάριο 5, ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, σ. 137-146, Π.Ε.Φ., 1985.
- 6) Τριανταφυλλίδης Μανόλης, Νεοελληνική Γραμματική, Ιστορική εισαγωγή, Αθήνα 1938.

## ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Εδώ εξετάζεται η θέση της λογοτεχνίας στα πλαίσια του μαθήματος διδασκαλίας της γλώσσας και όχι η λογοτεχνία ως μάθημα στο σχολείο γενικότερα. Δεν κατατίθεται μια συνολική πρόταση, αλλά τίθενται κάποια ζητήματα και διατυπώνονται επιμέρους σκέψεις και προτάσεις με την ευχή να προκαλέσουν γόνιμο διάλογο.

Το μάθημα των Νέων Ελληνικών και το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας έχει μια μακρόχρονη και προβληματική ιστορία. Ουσιαστικά για πρώτη φορά λογοτεχνία διδάσκεται με τα τελευταία βιβλία του ΟΕΔΒ που εκδίδονται στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1976 τη σχολική χρονιά 1977-78<sup>1</sup> και συστηματική γλωσσική διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας γίνεται για πρώτη φορά το 1984-85. Μέχρι τότε η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία είχε βαρύνουσα θέση στο σχολικό πρόγραμμα και τα λογοτεχνικά κείμενα που ανθολογούνταν στα σχολικά βιβλία των Νέων Ελληνικών έπαιρναν τη θέση τους εκεί με μόνο —ή τουλάχιστον κύριο— κριτήριο το εθνικό-φρονηματιστικό τους περιεχόμενο και όχι την καταλληλότητά τους σε σχέση με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή —πόσο μάλλον— τη λογοτεχνική τους αξία αυτή καθ' εαυτήν. Από την άλλη, το μοντέλο εκμάθησης των νεκρών γλωσσών (Αρχαίων Ελληνικών, Λατινικών) δάνειζε και στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας (ούτως ή άλλως καθαρεύουσας) τη διδακτική του μεθοδολογία: εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων στα πλαίσια μιας κανονιστικής γραμματικής, προτεραιότητα του γραπτού λόγου, κ.ο.κ.

Η σημερινή εικόνα στο σχολείο παρουσιάζεται διαφορετική. Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία διδάσκεται στο Γυμνάσιο από μεταφράσεις, δίνοντας —τουλάχιστο στα χαρτιά— προτεραιότητα στη μελέτη του αρχαιοελληνικού πολιτισμού έναντι της στείρας εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, και τα νέα βιβλία της λογοτεχνίας (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας) ανθολογούν με κριτήρια κυρίως λογοτεχνικά. Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας δεν εστιάζεται στην εκμάθηση γραμματικής και συντακτικού - ή τουλάχιστον όχι μόνον. Αντίθετα, με την ανθολόγηση και διδασκαλία διαφόρων κειμένων —δυστυχώς κυρίως λογοτεχνικών<sup>2</sup>— επιδιώκεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω των κειμένων και κατόπιν η εκμάθηση της γραμματικής και του



συντακτικού μέσα από παραδείγματα. Ένα τεράστιο θετικό βήμα έχει γίνει και οποιαδήποτε συζήτηση και δική μας πρόταση έρχεται να βελτιώσει ενδεχομένως την υπάρχουσα κατάσταση και όχι να άρει τα θετικά της σημεία<sup>3</sup>.

Ξεκινώ με δύο διαπιστώσεις: από τη μια, γλώσσα και λογοτεχνία νοούνται και αντιμετωπίζονται από το ελληνικό σχολείο ως δυο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (διδάσκονται σε διαφορετικές ώρες, από διαφορετικά εγχειρίδια και εξετάζονται χωριστά) και από την άλλη, στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας το κυρίαρχο γλωσσικό υπόδειγμα είναι το λογοτεχνικό, με έμμεση, πλην όμως σαφή υπερτίμηση του γραπτού λόγου<sup>4</sup>. Και τα δυο αυτά σημεία δε μας βρίσκουν σύμφωνους. Πίσω από τη σαφή διάκριση των δυο αντικειμένων (λογοτεχνία-γλώσσα) λανθάνει η αντίληψη για την ανωτερότητα του γραπτού λόγου και μάλιστα του γραπτού λογοτεχνικού λόγου, και η παραδοχή ότι στο μάθημα της λογοτεχνίας, κατ' αρχήν και κυρίως, τη βαρύτητα φέρει ο αισθητικός παράγοντας, σε αντίθεση με το «μάθημα» της γλωσσικής διδασκαλίας στο οποίο κυριαρχεί ο γνωστικός.

Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Η γλώσσα δεν αποτελεί αφ' εαυτής «γνωστικό αντικείμενο» (όπως λ.χ. τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Ιστορία...) και δε μπορεί να διδαχθεί αποσπασμένη από τον περίγυρό της (context)<sup>5</sup>. Έτσι, άλλοτε υπερτερεί το γνωστικό στοιχείο (λ.χ. διδασκαλία δοκιμιακού λόγου) άλλοτε το συναισθηματικό (λ.χ. διδασκαλία λυρικής ποίησης). Εξ άλλου, ο λογοτεχνικός λόγος — η «γλώσσα» της λογοτεχνίας — δεν είναι το τελειότερο (;) είδος λόγου, ούτε σε τελευταία ανάλυση αποτελεί υπόδειγμα επιθυμητού γραπτού λόγου ή προφορικής έκφρασης για τους μαθητές.

Τα όρια μεταξύ του μαθήματος της λογοτεχνίας και του μαθήματος της γλώσσας — τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης — μπορούν να είναι πιο ρευστά απ' ό,τι είναι τώρα. Όπως πιο ρευστά οφείλουν να καταστούν τα όρια μεταξύ της λογοτεχνίας και των άλλων ειδών του λόγου. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με την πλατιά τους διάδοση, αφ' ενός διεκδικούν δυναμικά τη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα, αφ' ετέρου πιέζουν το σχολείο για ένα δραστικό επαναπροσδιορισμό των όρων «λογοτεχνία», «λογοτεχνικότητα» και ακολούθως και του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται ο γραπτός (αλλά και προφορικός) λόγος<sup>6</sup>.

Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει την προτεραιότητα του μαθητή ως καθοριστικού παράγοντα σχεδιασμού του σχολικού προγράμματος και ως κύριου ρυθμιστή των δραστηριοτήτων στο σχολείο. Πρέπει να δοθεί έμφαση στις εμπειρίες των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης και όχι στα αποτελέσματά της και προτεραιότητα στο μαθητή και τις ανάγκες του, παρά στον εκπαιδευτικό.

Στα πλαίσια λοιπόν αυτά (λογοτεχνία στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και εκπαίδευση με κέντρο το μαθητή) η εξέταση της λογοτεχνίας δε μπορεί παρά να γίνεται κυρίως θεματικά, με μόνη τη διαφορά ότι η θεματική

προσέγγιση δε μπορεί να είναι δοσμένη έξωθεν και η ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς, για όλους τους μαθητές και ίδια για μεγάλο χρονικό διάστημα<sup>7</sup>. Προσέγγιση θεματική της λογοτεχνίας —υποκειμενική προσέγγιση εξ ορισμού— σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, με βάση τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του και γνωρίζοντας το επίπεδο των μαθητών της τάξης του, «χρησιμοποιεί» τη λογοτεχνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διδάξει και με αυτόν τον τρόπο γλώσσα. Ελπίζοντας πάντα, ότι θα δημιουργήσει στους μαθητές του την επιθυμία να διαβάσουν λογοτεχνία και έξω από τη σχολική τάξη.

Ο θεματικός τρόπος εξέτασης της λογοτεχνίας καθόλου δε σημαίνει όμως ότι υιοθετεί τον πλαστό διαχωρισμό μεταξύ μορφής και περιεχομένου του ενιαίου λογοτεχνικού έργου. Θέτει απλώς προτεραιότητες που πηγάζουν σχεδόν αναγκαστικά από την ηλικία των μαθητών και αντιπαράθεται στους άλλους τρόπους εξέτασης της λογοτεχνικής παραγωγής: τον ιστορικό, αυτόν κατά γέννη, των ρευμάτων κ.λ.π. μεθόδων καθόλα αξιολογών, αλλά καταλληλότερων για μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών και για μια καθαρά γραμματολογική εξέταση στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Κάθε διδακτική πρόταση οφείλει να συνοδεύεται και από τη μεθοδολογία της, ειδήλλως η διατήρηση της ίδιας μεθοδολογίας μπορεί πολύ εύκολα να ακυρώσει το οποιοδήποτε περιεχόμενο διδασκαλίας<sup>8</sup>. Η δική μας πρόταση (χωρίς να αγνοεί τις αντίξοες συνθήκες κάτω από τις οποίες καλείται να εργαστεί ο φιλόλογος στο ελληνικό σχολείο: πληθώρα διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, «βαρύ» πρόγραμμα διδασκαλίας...) δίνει βαρύτητα στην όσο το δυνατόν περισσότερο διαφοροποιημένη διδασκαλία. Διαφοροποιημένη από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη και, ει δυνατόν, εξατομικευμένη για κάθε μαθητή. Η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών συντελείται με διαφορετικό ρυθμό για τον καθένα και το ίδιο συμβαίνει με την εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Συνεπώς, λογικό και αναγκαίο θα ήταν, τουλάχιστον η εργασία που δίνεται για το σπίτι να ανταποκρίνεται στο επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Σε καλύτερες συνθήκες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου (λιγότερες ώρες διδασκαλίας για κάθε φιλόλογο και επιτέλους τήρηση των ειδικότητων τους) δεν είναι ανέφικτη η συχνή ανάθεση γραπτών (εξατομικευμένων) εργασιών στα πλαίσια ευρύτερων θεματικών ενοτήτων (μέθοδος project).

Οι θεματικές ενότητες αυτές έχουν στον πυρήνα τους το λογοτεχνικό έργο από το οποίο γίνεται η αφορμή και απλώνονται ως ομόκεντροι κύκλοι γύρω από αυτό, αναθέτοντας στους μαθητές σκέψη, συλλογή πληροφοριών, παιχνίδι, ανάγνωση άλλων κειμένων, συγγραφή εντυπώσεων, συγγραφή του δικού τους λογοτεχνικού κειμένου κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η συνεχής σύνδεση του λογοτεχνικού έργου με τη γραπτή και προφορική έκφραση των μαθητών με όρους προσωπικότερους απ' ό,τι γίνεται συνήθως και συγχρόνως

δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί ανά πάσα στιγμή την εξέλιξη του κάθε μαθητή.

Στο μεταξύ, επειδή η γλώσσα της λογοτεχνίας συνεξετάζεται παράλληλα με άλλα είδη γλώσσας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, ο εκπαιδευτικός θα καταδεικνύει συνεχώς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, εξηγώντας παράλληλα τους λόγους για τους οποίους υφίστανται. λ.χ. η παράλληλη εξέταση κειμένων λογοτεχνικών διαφόρων γενών/ειδών (πεζογραφία, ποίηση, μυθιστόρημα, διήγημα, επική, λυρική ποίηση...) με την εξέταση κειμένων δοκιμιακών, κειμένων από εφημερίδες και με προφορικό λόγο (από ραδιόφωνο ή κασσετόφωνο) δίνει μια λαμπρή ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εξηγήει τις διαφορές και να υπογραμμίζει τις ομοιότητες μεταξύ τους. Αλλά και μόνα τους τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρονται για τη διδασκαλία της γλώσσας της λογοτεχνίας γενικά και ειδικότερα των συγκεκριμένων λογοτεχνικών γενών και ειδών, εξετάζοντάς τα είτε διαχρονικά, οπότε καταδεικνύεται η ιστορική εξέλιξη του γένους/είδους και η παράλληλη εξέλιξη της γλώσσας, είτε συγχρονικά, οπότε εξετάζεται η διαφορά της γλώσσας των γενών/ειδών μεταξύ τους, των συγγραφέων κ.ο.κ. πάντα με άξονα τη γλώσσα των κειμένων.

Χωρίς να έχει το σχολείο την ψευδαίσθηση (αλλά κυρίως ούτε την επιθυμία) ότι μπορεί να παράγει «λογοτέχνες» διδάσκοντας στους μαθητές λογοτεχνία και αναθέτοντάς τους την παραγωγή εκφραστικού/δημιουργικού λόγου, εργασίες αυτού του τύπου μπορούν να ωφελήσουν τους μαθητές. Αφ' ενός, γιατί κινητοποιούν τους μαθητές προσωπικά, αφ' ετέρου, γιατί, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παράγουν λογοτεχνικό λόγο, απορρίπτουν το αυταρχικό μοντέλο της λογοτεχνικής παραγωγής και «διανομής» του λογοτεχνικού φαινομένου που θεωρεί το μαθητή αποκλειστικά καταναλωτή και μόνον της λογοτεχνικής παραγωγής του σώματος των λογοτεχνών. Αν μάλιστα το σχολείο έχει την οικονομική δυνατότητα να τυπώσει τη λογοτεχνική παραγωγή των μαθητών ούτως ώστε να έχει ευρύτερη κυκλοφορία, τα αποτελέσματα του όλου εγχειρήματος θα ήταν ακόμη καλύτερα<sup>9</sup>.

Συνοψίζω τα κύρια σημεία όσων συζητήθηκαν:

— Γλώσσα και λογοτεχνία στο Γυμνάσιο μπορούν να αποτελέσουν ενιαίο μάθημα.

— Το σχολείο οφείλει να συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ταυτόχρονα, αναθεωρώντας ίσως την αντίληψη ως προς το τι είναι ή τι δεν είναι λογοτεχνία, προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης του λογοτεχνικού corpus να συμπεριλάβει σ' αυτό είδη υποτιμημένα, όπως το αστυνομικό μυθιστόρημα, τα comics...

— Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών του Γυμνασίου, προτείνουμε η εξέταση της λογοτεχνίας να γίνεται θεματικά. Η επιλογή των θεμάτων ωστόσο και η ανθολόγηση των κειμένων αποτελούν αρμοδιότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

— Ως μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω project με παράλληλη εξατομικευμένη εργασία των μαθητών.

— Ο λογοτεχνικός λόγος διδάσκεται παράλληλα με τα άλλα είδη του λόγου (γραπτού και προφορικού) χωρίς να υπερτιμάται η σημασία του και ταυτοχρόνως καταδεικνύονται οι διαφορές και οι ομοιότητές του με τα άλλα είδη λόγου.

Οι μαθητές στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας ενθαρρύνονται στην παραγωγή του δικού τους προσωπικού λόγου.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οπότεν εκδίδεται το βιβλίο της Α' και Β' Γυμνασίου· το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου εκδίδεται με δίχρονη καθυστέρηση, αλλά αυτό το ζήτημα δεν είναι του παρόντος.
2. Ενδεικτικά αναφέρω ότι στο βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου, τεύχος Α' από τα 20 ανθολογημένα κείμενα του πρώτου μέρους κάθε ενότητας, τα 13 είναι λογοτεχνικά.
3. Με άλλες συνθήκες δε θα χρειαζόταν να είναι κανείς τόσο σαφής για τις καλοπροαίρετες επιστημονικές του προθέσεις. Υποχρεώνεται κανείς να το κάνει σήμερα γιατί ο «αδιάλογος» που άρχισε εδώ και μήνες με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας προκαλεί τουλάχιστον αμηχανία και απορία, τόσο για τα κίνητρα της παρέμβασής, όσο και για τους όρους διεξαγωγής του διαλόγου, και σκόπιμο είναι να διαφυλάξει κανείς τα όσα με κόπο έχουν κερδηθεί στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας.
4. Και μάλιστα λόγοι ομοιόμορφου και ίδιου! σε όλα τα κείμενα. Όλα τα ανθολογημένα κείμενα, ακόμη και τα λογοτεχνικά, έχουν προσαρμοστεί σε ενιαία ορθογραφία και τυπικό. Βλ. Νάκου Ειρήνη «Η κακοποίηση της λογοτεχνίας και ο βιασμός της γλώσσας στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου» στο Δεκαπενθήμερο Πολίτη, τ. 25, 19-10-84, σ.σ. 23-25 και της ίδιας «Η λογοτεχνία στα νέα βιβλία (γλωσσικής) διδασκαλίας του Γυμνασίου», στη Λέξη, τ. 39, Νοέμβριος 1986, σ. 804.
5. Βλ. το άρθρο του Αγαθολή Χααραλαμπόπουλου σ' αυτό το τεύχος.
6. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τύπος, ραδιόφωνο, κινηματογράφος...) αποτελούν αντικείμενο σπουδών τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Media Studies), όσο και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Αγγλοσαξωνικές χώρες. Βλ. ενδεικτικά: Hoggart Richard *The uses of literacy*. Harmondsworth: Penguin, 1957, Owens Graham/Marland Michael eds *The practice of English teaching*. London: Blackie, 1970, Craig David/Heimanan Margaret eds *Experiments in English teaching: new work in higher and further education*. London: Edward Arnold, 1976, Hoggart Richard *An English temper: essays on education, culture and communications*. London: Chatto, 1982, *English Magazine*, vol 15, Spring 1985, *English Magazine*, vol 16, Spring 1986. Το σχολείο θα πρέπει ίσως να ανοίξει τα προγράμματά του στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και σε ό,τι αποκαλείται παραλογοτεχνία (αστυνομικό μυθιστόρημα...)
7. Βλ. και Παιδαγωγικές — Διδακτικές Αρχές.
8. Η παρατήρηση αυτή μοιάζει απλοϊκή αλλά δυστυχώς στην ελληνική εκπαίδευση η μάχη δίνεται ακόμη και στις μέρες μας κυρίως για το περιεχόμενο και όχι και για τη μέθοδο διδασκαλίας.
9. Αισθάνομαι την ανάγκη να τονίσω βεβαίως ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των μαθητών, ο σκοπός δημοσίευσής του και οι παιδαγωγικοί λόγοι που λανθάνουν πίσω από ένα τέτοιο εγχείρημα διαφέρουν ριζικά από τον τρόπο παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης του λογοτεχνικού έργου των ενηλίκων. Αλλά αυτή η συζήτηση δεν είναι του παρόντος.

*Άννας Ιορδανίδου  
δρ Γλωσσολογίας*

## **ΤΑ ΛΑΘΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ**

Η εργασία αυτή ξεκινάει από την παρατήρηση του τρόπου που αντιμετωπίζονται τα λάθη των μαθητών μέσα στην τάξη και προσπαθεί να δείξει τη δυνατότητα μιας δημιουργικότερης αντιμετώπισης, που θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της ευρύτερης παραγωγής λόγου, από όσο γίνεται περισσότερους μαθητές.

Η ανιχνευτική προσπάθεια την οποία επιχειρήσαμε<sup>1</sup> δεν μπορεί φυσικά να διεκδικήσει τον τίτλο της «έρευνας» γιατί είναι πολύ περιορισμένη και μη αντιπροσωπευτική (μια σωστή ερευνητική διαδικασία θα απαιτούσε συνεργασία πολλών ειδικών επιστημόνων στα πλαίσια προγράμματος κρατικού φορέα), πιστεύουμε όμως ότι επιτρέπει κάποιες πρώτες διαπιστώσεις που συνδέουν την προβληματική της κοινωνιογλωσσολογίας (των ρευμάτων κοινωνικής προσέγγισης της γλώσσας) με τη συγκεκριμένη ελληνική σχολική πραγματικότητα. Προχωρήσαμε λοιπόν στην παρακολούθηση μαθημάτων (κυρίως γλωσσικών) σε τάξεις της Α' και Γ' Γυμνασίου, με σκοπό την παρατήρηση του προφορικού λόγου των μαθητών μέσα στην τάξη και της παρέμβασης του δασκάλου, και μελετήσαμε παράλληλα την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών μέσα από εκθέσεις διορθωμένες από το δάσκαλο. Συνολικά κατορθώσαμε να έχουμε υλικό από 8 ώρες μαθήματος<sup>2</sup> και 36 εκθέσεις (15 της Α' και 21 της Γ' Γυμνασίου) που αντιπροσωπεύουν, κατά την κρίση του καθηγητή, όλο το φάσμα των διαφορετικών επιδόσεων των μαθητών.

Για να αποφύγουμε την εισαγωγική παράθεση θεωρητικών απόψεων, που μπορεί να κουράσει και να αποθαρρύνει το μη ειδικό, παρουσιάζουμε τις διαπιστώσεις μας και επιχειρούμε κάποια σχόλια και προτάσεις από τη σκοπιά των σύγχρονων αντιλήψεων της κοινωνιογλωσσολογίας όπως εφαρμόζονται στον τομέα της διδακτικής των γλωσσών.

*Λάθη κατά την παραγωγή λόγου μέσα στην τάξη*

*1η περίπτωση.* Ο μαθητής κάνει λαθεμένη χρήση μιας λέξης, δεν την τοποθετεί στο κατάλληλο γλωσσικό περιβάλλον, όπως π.χ.

Το πατρικό φίλτρο τον παρακινεί να καταβάλλει αγάπη  
(αντί θυσίες ή κόπους) (άσκηση βιβλίου Γλώσσας)

Ο ταχυδρομικός διανομέας έχει την ευθύνη της προσωπικής παραλαβής  
(αντί επίδοσης) των συστημένων επιστολών στους παραλήπτες (άσκηση βιβλίου Γλώσσας)

Παρόμοια λάθη δείχνουν έλλειψη εξοικείωσης με ειδικότερο λεξιλόγιο και τρόπους σύνταξης που θα ταίριαζαν στο γραπτό λόγο ή οπωσδήποτε σε λόγο διαφορετικό από τον προφορικό καθημερινό. Σε καθημερινή ομιλία μάλλον θα λέγαμε

Η αγάπη του πατέρα για τα παιδιά του τον κάνει να θυσιάζεται  
(ή να κουράζεται) γι' αυτά

Ο ταχυδρόμος είναι υποχρεωμένος να δίνει τα συστημένα γράμματα προσωπικά στους παραλήπτες

Μια συνολικότερη αντιμετώπιση προϋποθέτει βέβαια την άσκηση των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα χρήσης της γλώσσας (θα έχουμε την ευκαιρία να αναφερθούμε διεξοδικότερα στο θέμα παρακάτω, όσον αφορά τις εκθέσεις), θα ήταν όμως χρήσιμο να ξέρουμε περισσότερα και για τους άμεσους τρόπους αντιμετώπισης. Η ένταξη της άγνωστης ή ελλιπώς γνωστής λέξης σε συγκεκριμένο φραστικό περιβάλλον (όπως στα παραπάνω παραδείγματα) είναι απαραίτητη. Άλλα μέσα στα οποία συνήθως καταφεύγει ο δάσκαλος είναι τα συνώνυμα και ο ορισμός (αυτοσχέδιος ή ορισμός του λεξικού, μια και —πολύ σωστά— συνιστάται στους μαθητές η χρήση λεξικού). Τα συνώνυμα και ο ορισμός, παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητά τους, δεν επαρκούν για να κάνουν κατανοητή τη σημασιο-συντακτική ιδιαιτερότητα μιας λέξης και πολύ περισσότερο δεν εξασφαλίζουν τη σωστή παραπέρα χρήση της από τους μαθητές. Ας δούμε μια χαρακτηριστική περίπτωση:

Σε απορία τι σημαίνει η λέξη «κληροδοτώ» (μάθημα 5 της Γλώσσας) ένας μαθητής αναλαμβάνει να απαντήσει διαβάζοντας τον ορισμό κάποιου λεξικού. Λίγο αργότερα όμως ο ίδιος μαθητής χειρίζεται λαθεμένα την εν λόγω λέξη συμπληρώνοντας πρόταση άσκησης:

Τα παιδιά κληροδοτούν (αντί κληρονομούν) τους γονείς

Δε θα θέλαμε να θίξουμε εδώ το ζήτημα της καταλληλότητας των λεξικών που κυκλοφορούν (μια σύγκριση με λεξικά τύπου Robert ή Οξφόρδης, αλλά και με τα δείγματα του έργου που ετοιμάζει το Ινστιτούτο Τριανταφυλλίδη —βλέπε βιβλίο Γλώσσας, τεύχος Γ'— αρκεί για να φανεί η διαφορά), απλώς επισημαίνουμε την αναγκαιότητα να συνοδεύεται ο ορισμός της έννοιας (με προσπάθεια ετυμολογίας και με χρήση συνωνύμων) από συγκεκριμένο παράδειγμα ένταξης σε φράση, και ακόμα καλύτερα σε λόγο, που μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες φράσεις. Έτσι ενισχύουμε σημαντικά το έργο της κατανόησης,

ιδιαίτερα όσον αφορά μαθητές που δεν τους είναι τόσο οικεία η πρακτική του γραφίματος-διαβάσματος.

Παράδειγμα:

Σε άσκηση του μαθήματος 34 της Γλώσσας δίνεται η φράση «Ο παπάς λιβάνισε τις εικόνες» για να βρουν οι μαθητές φράσεις όπου η ίδια λέξη να χρησιμοποιείται μεταφορικά. Οι μαθητές παράγουν προτάσεις όπου φαίνεται ότι η μόνη γνωστή σ' αυτούς μεταφορική έννοια της λέξης είναι το «ζαλίζω»: «Πιες το γάλα σου και μην το λιβανίζεις» κτλ. Ο δάσκαλος προσπαθεί να τους κάνει ν' ανακαλύψουν την έννοια «κολακεύω» με σωστό τρόπο: επιμένει στην πραγματική εικόνα, στην πράξη που περιγράφει το ρήμα «λιβανίζω», και επι-στρατεύει παραδείγματα του τύπου: «Η υπάλληλος λιβάνιζε το διευθυντή για να πάρει προαγωγή» (με τον κατάλληλο τόνο φωνής που δείχνει ότι η έννοια είναι μάλλον αρνητική).

Μια άλλη παρατήρηση πάνω στο θέμα είναι ότι τα βασικά λεξικά που κυκλοφορούν δε δίνουν τη σημασία «ζαλίζω», που όμως φαίνεται πολύ ζωντανή στη γλωσσική πρακτική των παιδιών. Θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε αδόκιμη μια χρήση επειδή πιθανόν δεν την ξέρουμε εμείς ή δεν την έχει καταγράψει (ακόμα) το λεξικό.

2η περίπτωση. Ο δάσκαλος θεωρεί λάθος και διορθώνει στο μαθητή τύπους που παρεκκλίνουν από κανόνες της γραμματικής, όπως:

δευτέρου βαθμού (διόρθωση: δεύτερου)

Εδώ έχουμε ένα χαρακτηριστικό δείγμα διπλοτυπίας (ή μορφολογικής ποικιλίας, για να χρησιμοποιήσουμε σαφέστερους γλωσσολογικούς όρους) στην καθημερινή γλωσσική πρακτική, που δεν αναγνωρίζεται όμως από τη νόρμα που επιβάλλει η γραμματική. Άλλη περίπτωση είναι το τελικό «ν» που η προφορική του εκφορά (αρκεί μια απλή παρατήρηση για να μας πείσει) απέχει πολύ από την τήρηση του γνωστού γραμματικού κανόνα.

Το θέμα της αναγνώρισης της πολυμορφίας, της γλωσσικής ποικιλίας, έχει γίνει αντικείμενο πολλών μελετών (βλέπε και το άρθρο του Α. Χαραλαμπί-πουλου «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» σ' αυτό το τεύχος), τονίζουμε απλώς εδώ ότι είναι άσκοπο (και λαθεμένο) να επιμένει ο δάσκαλος στη διόρθωση τύπων που παρουσιάζουν παραλλαγές στη γλωσσική πρακτική (γιατί η «μονοτυπία» θα πρέπει να θεωρείται προτέρημα;).

Επίσης δικαίωμα υπαρξής στον προφορικό λόγο έχουν διάφορες παραλλαγές κοινωνικών ή τοπικών διαλέκτων στο φωνητικό, μορφολογικό ή συντακτικό επίπεδο (π.χ. επειδή, τότες, τον λέω κτλ.). Η διόρθωσή τους δε θα μπορούσε να αιτιολογηθεί με γλωσσολογικά κριτήρια και επιπλέον αντενδείκνυται από παιδαγωγική άποψη γιατί αποθαρρύνει το μαθητή από την προσπάθεια παραγωγής λόγου και τον κάνει να αισθάνεται το μητρικό του ιδίωμα «κατώτερο».

Τελευταία σχετική παρατήρηση: προσέξαμε ότι ο δάσκαλος νιώθει κάποια ανασφάλεια σε σχέση με τη χρησιμοποίηση τύπων που θεωρούνται λόγια προέ-

λευσης. Παράδειγμα: «Γιατί επέλεξαν το κομμάτι αυτό;... Διάλεξαν καλύτερα, σας παρέσυρα». Η ανασφάλεια αυτή είναι φυσικό να υπάρχει γιατί μας καταδιώκει ακόμα το φάντασμα της καθαρεύουσας και δε μας αφήνει να «νομιμοποιήσουμε» τη χρήση παρόμοιων τύπων, που έχει κατοχυρωθεί στην πράξη μέσα στο λόγο (ή σε ορισμένα επίπεδα λόγου).

Μια ευρεία καταγραφή της γλώσσας μας όπως μιλιέται σήμερα θα πρόσφερε τη σωστή βάση για γραμματική περιγραφή και σύνταξη λεξικού και θα συντελούσε σημαντικά στο ξεπέραςμα τέτοιων δυσκολιών.

3η περίπτωση. Ο μαθητής κάνει λάθη στην αναγνώριση των γραμματικών όρων, για παράδειγμα δεν μπορεί να ξεχωρίσει τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων (ειδικές, βουλευτικές, ενδοιαστικές κτλ.).

Έχουν εκφραστεί πολλές αμφιβολίες από γλωσσολόγους ειδικούς σε θέματα διδακτικής για το κατά πόσο η γραμματική ορολογία εξασφαλίζει στο μαθητή τη δυνατότητα να χειρίζεται σωστά τη γλώσσα (όχι να παράγει απλώς αποδεκτές γραμματικά προτάσεις στα πλαίσια των ασκήσεων του βιβλίου, αλλά να παράγει λόγο κατάλληλο για τις κάθε φορά συνθήκες). Έτσι π.χ. ο μαθητής μαθαίνει από το βιβλίο (Γλώσσα, μάθημα 34) ότι οι δύο δευτερεύουσες προτάσεις

Πιστεύω [ότι δεν έμαθε τίποτε ο πατέρας]

Πιστεύω [να μην έμαθε τίποτε ο πατέρας]

είναι ειδικές (με την επεξήγηση ότι το «να» εκφράζει κάποια αμφιβολία). Μια προσπάθεια να φέρουν οι μαθητές στο νου τους περιστάσεις ομιλίας όπου να φαίνεται καθαρά η διαφοροποίηση ότι/να, αποκαλύπτει άλλη διάσταση από εκείνη της βεβαιότητας/αμφιβολίας: την απόσταση ή την άμεση συμμετοχή του ομιλητή. Στην πρώτη περίπτωση λίγο ενδιαφέρει τον ομιλητή το γεγονός, ενώ στη δεύτερη «εμπλέκεται» προσωπικά, ανησυχεί έντονα μήπως... (θα μπορούσαμε να παραφράσουμε «ελπίζω να...» ή «αχ ας μην έμαθε» κτλ.).

Ο εντοπισμός αυτών των αποχρώσεων έχει πολύ σπουδαιότερη σημασία από την αναγνώριση της γραμματικής κατηγορίας «ειδικές προτάσεις». Επιπλέον, η προσπάθεια σύνδεσης του λόγου με συγκεκριμένα γεγονότα, καταστάσεις, η προσπάθεια ανάπλασης των πραγματικών συνθηκών παραγωγής του, ενεργοποιεί πολύ περισσότερους μαθητές απ' ό,τι θα πετύχαινε η άσκηση κατάκτησης γραμματικών γνώσεων.

Λάθη στις εκθέσεις

1η περίπτωση. Ο μαθητής κάνει λάθη ορθογραφίας. Από τη συνεργασία μας με φιλόλογους διαπιστώσαμε ότι τα λάθη αυτά τείνουν να μη θεωρούνται πια το βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών (παραμένουν όμως σημαντικά: οπωσδήποτε ένα ανορθόγραφο γραπτό έχει μικρές πιθανότητες να πάρει μεγάλο βαθμό, ενώ ένα ορθογραφημένο, ακόμα και χωρίς σπουδαίο περιεχόμενο, προδιαθέτει θετικά το διορθωτή).

Το ζήτημα της ορθογραφίας είναι αρκετά πολύπλοκο για να μπορεί να



καλυφθεί στα πλαίσια αυτού του άρθρου, θα λέγαμε όμως ότι η τάση που επικρατεί σήμερα είναι γενικά σωστή και θάπρεπε να ενισχυθεί. Όπως θα δούμε παρακάτω, το σχήμα «λεκτική ευχέρεια-ορθογραφία» και «λεκτική δυσχέρεια-ανορθογραφία» που έχουμε πολλές φορές στο νου μας δεν έχει πραγματική βάση. Ας μην ξεχνάμε ότι ο προφορικός λόγος προϋπάρχει του γραπτού και γι' αυτόν η έννοια της ορθογραφίας είναι άγνωστη.

*2η περίπτωση.* Ο δάσκαλος παρεμβαίνει στην επιλογή των λέξεων και στη συντακτική δομή του μαθητικού γραπτού. Παρατηρήσαμε ότι τις περισσότερες φορές δεν πρόκειται ακριβώς για λάθη, αλλά για τρόπους έκφρασης που ταιριάζουν στον προφορικό λόγο (ακολουθούν δηλαδή τη «γραμματική της ομιλούμενης γλώσσας» όπως θάλεγαν ορισμένοι γλωσσολόγοι). Παραδείγματα:

Την πρώτη μέρα που ήρθα στο Γυμνάσιο ήταν όλο μεγάλα παιδιά

Μετά που τελείωσε ο αγιασμός (διόρθωση: Όταν)

Όποιος δεν έχει λεφτά για αυτοκίνητο η μηχανάκη είναι μια λυση το ποδήλατο (διόρθωση: Για όποιον)<sup>3</sup>

Εμένα ειδικά με βοηθά στην καθημερινή μου ζωή ένα απλό η μια απλή εφεβρεση. Είναι το ποδήλατο όπου (διόρθωση: που) με βοηθάει αφάνταστα στην δικιά μου τη ζωή (διόρθωση: καθημερινή μου ζωή)<sup>3</sup>

Εχω και εγω ένα μηχανάκι είναι Vespa 80 Κυβ. την αγαπαω παρα πολυ και ειμαι δεμένος μαζί τής μερικοι μου λενε οτι ειμαι χαζος που οδηγω μηχανάκι, αλλα οταν προσεχης και δεν τρεχεις δεν εχεις κυνδινο να παθεις τίποτα... ε κανω και καμια βολτα ετσι κ' αλλιως, δικια μου δεν ειναι οτι θελω την κανω, μπορο να την πουλήσω κ' όλας.<sup>3</sup>

Με τη διόρθωση πολύ λίγα πετυχαίνουμε, ιδίως όταν πρόκειται για τη ροή του λόγου συνολικά και όχι για μεμονωμένες φράσεις. Μια θαυμάσια άσκηση θα ήταν να δοθούν στα παιδιά αυθεντικά αποσπάσματα προφορικού λόγου (μαγνητοφωνημένα) για να τα μετατρέψουν σε γραπτό, οπότε θα συνειδητοποιούσαν στην πράξη τις διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη γλωσσικής παραγωγής. Αντί για κανόνες, θα μιλούσαμε τότε για αναγκαιότητα που απορρέει φυσικά και λογικά από το διαφορετικό χαρακτήρα των δύο λόγων: ο προφορικός αρθρώνεται και προορίζεται ν' ακουστεί, ο γραπτός γράφεται και προορίζεται να διαβαστεί. Όπως αναφέρει ο J. Peytard, στόχος του μαθητή θα πρέπει να είναι να μη χάσει ο προφορικός λόγος, με τη μεταφορά του σε γραπτό, τις πληροφορίες που περιέχει. Έτσι φαινόμενα όπως η στίξη, ο χωρισμός σε παραγράφους, ο ρυθμός του γραπτού λόγου, μπορούν να διδαχθούν καλύτερα, σωστότερα και ευκολότερα (Peytard 1970: 43).

Δυστυχώς το βιβλίο της Γλώσσας προβάλλει την αντιεπιστημονική και επιζήμια διδακτικά άποψη ότι «ο γραπτός λόγος είναι απεικόνιση του προφορικού». Παραπέμπουμε για μια σωστή τοποθέτηση του ζητήματος: Bullock κ.ά. 1986 και Ντάλτας 1985.

3η περίπτωση. Ο δάσκαλος εντοπίζει αδυναμία ανάπτυξης, συνολικής αντιμετώπισης του θέματος. Παρατηρούμε όμως ότι όταν η επιλογή που κάνει ο μαθητής μέσα στο γενικό πλαίσιο που του δίνεται (π.χ. «ποια από τις εφευρέσεις της σύγχρονης τεχνολογίας σας διευκολύνει περισσότερο στην καθημερινή σας ζωή ή σας εντυπωσιάζει περισσότερο») είναι προσωπική (βιωματική), διαλέγει δηλαδή να μιλήσει για κάτι που αγαπάει και τον ενδιαφέρει άμεσα (το κομπιούτερ του, τη μηχανή του κτλ.), τότε δείχνει αξιόλογη λεκτική ικανότητα και ζωντάνια περιγραφής, έστω κι αν κάνει ορθογραφικά λάθη, έστω κι αν ακολουθεί τη ροή του προφορικού λόγου. Αντίθετα, υπάρχουν κείμενα με καλή ορθογραφία, προτάσεις σύμφωνες με τις νόρμες του γραπτού λόγου και γενικά επαρκή ανάπτυξη, που είναι ανούσια, αδιάφορα, γεμάτα κοινοτοπίες και χωρίς ίχνος προσωπικής συμμετοχής.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να διατυπώσουμε τη γενική παρατήρηση ότι τα παιδιά αξιοποιούν το γλωσσικό τους δυναμικό όταν το θέμα τα απασχολεί και τα ενδιαφέρει προσωπικά, όταν συνδέεται με την πραγματικότητα που ζουν, παραπέμπει σε καθημερινές πραγματικές καταστάσεις. Όπως επισημαίνει η Β. Τοκατλίδου, η έκθεση είναι αποκλειστικά σχολική δραστηριότητα: στον κοινωνικό χώρο δεν παράγεται ποτέ μ' αυτή τη μορφή γιατί εκεί το καθοριστικό είναι «ο λόγος για τον οποίο γράφεται..., η πρόθεση αυτού που τη γράφει, η κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου ή του συνόλου στο οποίο απευθύνεται η έκθεση, το κανάλι μέσα από το οποίο περνάει για να φτάσει στον αποδέκτη ή στους αποδέκτες και, φυσικά, η ταυτότητα αυτού που γράφει. Έτσι για «Μια εκδρομή»... άλλη έκθεση θα γραφεί από τον οδηγό-ξεναγό ενός τουριστικού γραφείου προς το διευθυντή του (αυτή θα είναι αναφορά), και άλλη από τον ίδιο ξεναγό προς τη γυναίκα του, στην οποία απευθύνεται με άλλη ταυτότητα (αυτή θα είναι γράμμα)» (Τοκατλίδου 1986: 70-71, βλέπε επίσης την 1η Διδακτική δοκιμή σ' αυτό το τεύχος και Φωτιάδου 1985.

Εφόσον η έκθεση αποτελεί ακόμα κυρίαρχη σχολική πρακτική, εκείνο που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι να αξιοποιήσουμε όσο γίνεται πιο λειτουργικά το τμήμα «Έκφραση-Έκθεση» του σχολικού βιβλίου, επιλέγοντας τα πιο ζωντανά θέματα, τονώνοντας το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό με ζωντανό υλικό (εφημερίδες, περιοδικά, μαγνητοφωνημένες συζητήσεις από ραδιόφωνο, τηλεόραση κτλ.) και προσέχοντας οι παρεμβάσεις μας να μην προβάλλουν πρότυπα αλλά να ενεργοποιούν τα δημιουργικότερα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Το χιούμορ, η ποιητικότητα, η φαντασία, η θαρραλέα έκφραση γνώμης, είναι μερικές από τις πιο πολύτιμες εκδηλώσεις εσωτερικής ζωής που γίνονται φανερές στα μαθητικά γραπτά και θα πρέπει να αναγνωρίζεται η αξία τους, έστω και σε βάρος της «ολόπλευρης αντιμετώπισης του θέματος». Φράσεις όπως «Γυμνάσιο είναι θα περάσει» είναι πολύ πιο αξιόλογες από αυτές που εκθειάζουν τα προτερήματα του σχολείου και δίνουν μια

ψεύτικη εικόνα της πραγματικότητας. Μια ζωνρή εισαγωγή του τύπου «Τα πόδια μου έχουν γίνει ένα μ' αυτό! Χωρίς αυτό νιώθω κοντός. Είναι το πατίνι μου, με κεφαλαίο μου!» είναι πολύ πιο αξιόλογη από ένα κλασικό πρόλογο του τύπου «Στη σημερινή εποχή υπάρχουν πάρα πολλές εφευρέσεις που διευκολύνουν τη ζωή του ανθρώπου».

### Συμπέρασμα

Με ζωντανά παραδείγματα μέσα από τη σχολική πράξη, προσπαθήσαμε να δείξουμε τρόπους προσέγγισης των μαθητικών λαθών (της μαθητικής γλωσσικής επίδοσης γενικότερα) που να ξεφεύγουν από τα σχήματα καλός-κακός μαθητής, ψηλό-χαμηλό, ανώτερο-κατώτερο επίπεδο. Για να συμβάλουμε πραγματικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων του παιδιού είναι αναγκαίο να αποδεχτούμε τη διαφορά, την πολυμορφία, την ανομοιογένεια ως φυσικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και όχι ως μειονεκτήματα. Πολλά από τα λάθη που έχουμε συνηθίσει να διορθώνουμε φανερώνουν μια έλλειψη εξοικείωσης με άλλα είδη λόγου εκτός από τον προφορικό καθημερινό, φανερώνουν δηλαδή μια διαφορετική σχέση με τη γλώσσα και οπωσδήποτε δεν οφείλονται σε μειωμένη διανοητική ικανότητα. Αυτοί που ονομάζονται συνήθως «κακοί μαθητές» είναι παιδιά που λόγω κοινωνικής προέλευσης έχουν αναπτύξει κυρίως ή αποκλειστικά την προφορική τους έκφραση.

Μια συνολική στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της καταξίωσης όλων των επιπέδων γλωσσικής παραγωγής και της άσκησης σ' αυτά, είναι απαραίτητη, και μπορούμε να την προετοιμάσουμε, αξιοποιώντας στο έπακρο τα θετικότερα στοιχεία των βιβλίων της Γλώσσας και δοκιμάζοντας μεθόδους διδασκαλίας που να συνδέουν το σχολείο με τη ζωή.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bachmann C.-Lindenfeld J.-Simonin J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- Boutet J. (1983): *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία* (μετάφρ. από τα γαλλικά), Αθήνα, Γρηγόρη.
- Bullock κ.ά. (1986): Προφορικός λόγος (μετάφρ. από τα αγγλικά), *Γλώσσα*, 12.
- Labov W. (1986): *Sociolinguistique* (γάλλ. μετάφρ. του *Sociolinguistic Patterns*), Paris, Minuit.
- Μπασλής Γ.: (1985): Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας, *Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5*, Αθήνα.
- Ντάλας Π. (1985): Προφορικός και Γραπτός Λόγος, *Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5*, Αθήνα.
- Reyter J. (1970): *Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*, *Langue Française*, n° 6.
- Τοκατλίδου Β. (1986): *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας.

## ΑΝΝΑΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ

Φραγκουδάκη Α. (1985): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παπαζήσης.  
Φωτιάδου Α. (1985): Παραγωγή αυθεντικών μορφών γραπτού λόγου, *Γλώσσα*, 9.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η εργασία μας θα ήταν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια της Άσπας Αρώνη (φιλόλογου), την οποία και ευχαριστώ θερμά. Ευχαριστώ επίσης με όλη μου την καρδιά τη Μαρία Σαμαρά (σχολική σύμβουλο) και την Ηρώ Τζανιδάκη (φιλόλογο).
2. Το ένα από αυτά τα μαθήματα αποτελεί μέρος των «προτύπων» δειγμάτων διδασκαλίας που έχουν βεντεοσκοπηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και είχαμε την ευκαιρία να το παρακολουθήσουμε κατά τις εργασίες ενημερωτικού-επιμορφωτικού σεμιναρίου για φιλόλογους.
3. Διατηρείται η ορθογραφία του κειμένου.

*Αδαλόγλου Κυρ., Γκαγκέλη Ανθ., Πούχα Χαρ.,  
Τσολακοπούλου Ι., Χαραλαμπίδου Αγ., Χατζησαββίδη Σωφρ.*

## **1η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ**

Με τη διδακτική αυτή δοκιμή επιχειρούμε να δώσουμε ένα συγκεκριμένο δείγμα της διδακτικής διαδικασίας τόσο στο επίπεδο της δομής όσο και στο επίπεδο της παραγωγής λόγου. Θα έχουμε, λοιπόν, να κάνουμε με δύο ενότητες, μία για κάθε επίπεδο.

Η πρώτη ενότητα έχει ως θέμα τη δοκιμή και συγκεκριμένα την κατανόηση της λειτουργίας του επιθέτου με την εκμετάλλευση των συνταγματικών (α' φάση της ενότητας) και παραδειγματικών σχέσεων (β' φάση).

Για τις ανάγκες αυτής της παρουσίασης διαλέξαμε ένα αυθεντικό κείμενο, αλλά τέτοιο που να επιτρέπει τη συχνή χρήση επιθέτων. Πρόκειται για διαφημιστικό κείμενο ενός γραφείου ταξιδίων στο περιοδικό Ταχυδρόμος και έχει ως εξής:

### **ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ**

«Τα τελευταία χρόνια πάρα πολλοί Έλληνες επισκέπτονται τη γειτονική κοντινή μας χώρα Βουλγαρία. Η κοντινή απόσταση, το χαμηλό κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι. Σχετικά με τη χώρα αυτή, εκτός από την πρωτεύουσα της χώρας, τη Σόφια, με τα πολλά αξιοθέατα και τις διάφορες κοντινές περιοχές με τη φανταστική φύση, σήμερα θα αναφερθούμε σε μια άλλη ονειρεμένη πόλη, που απέχει 20 χιλιόμετρα από τα βουλγαρικά σύνορα, το Σαντάνσκι. Μπορείτε, βέβαια, να πάτε με το αυτοκίνητο παίρνοντας την πράσινη κάρτα της ΕΛΠΑ. Το Σαντάνσκι είναι το μέρος όπου υπάρχει η μεγαλύτερη ηλιοφάνεια σε όλη τη χώρα, έχει πολύ ήπιο κλίμα και πολλές ιαματικές πηγές.

Στην περιοχή αυτή υπάρχει ένα υπερσύγχρονο ξενοδοχειακό συγκρότημα με το όνομα της πόλης το «Σαντάνσκι». Διαθέτει δωμάτια και σουίτες με όλες τις ανέσεις, έχει ταβέρνα, καφετερία, μπαρ, νάιτ-κλάμπ, βιβλιοθήκη, αίθουσες παιγνιδιών, γήπεδα τένις, μπάσκετ, βόλεϋ, μίνι γκολφ, δύο πισίνες με ιαματικό νερό, κομμωτήριο, γκαράζ και **duty free shops**.

Μέσα στο ξενοδοχειακό συγκρότημα λειτουργεί επίσης, ένα υπερσύγχρονο ιατρικό κέντρο εξοπλισμένο με τα τελειότερα ιατρικά μηχανήματα και ειδικευμένο επιτελείο γιατρών, για παθήσεις αναπνευστικού, κυκλοφοριακού συστήματος και ρευματικές παθήσεις. Εκτός από τα διάφορα είδη θεραπειάς εφαρμόζεται και η προληπτική λουτροθεραπεία, παραφινοθεραπεία, φωτοθεραπεία κλπ. Το ξενοδοχείο επίσης διαθέτει ένα τεράστιο πάρκο με πυκνή βλάστηση που αρχίζει από τα σκαλοπάτια του και φθάνει μέχρι τους πρόποδες του βουνού Πίριν. Η τοποθεσία Πίριν έχει πλούσια βλάστηση και λίμνες και ενδείκνυται για πεζοπορία, ορειβασία και μονοήμερες εκδρομές στα γύρω χωριά. Στα 16 χιλιόμετρα από το Σαντάνσκι, υπάρχει το γραφικό χωριουδάκι Μέλνικ, με τα αρχιτεκτονικά αριστουργήματα σπίτια-οχυρά, με υπέροχες τοιχογραφίες ξυλόγλυπτα και τα μνημεία της αρχαίας πόλης. Τέλος αυτό που δεν πρέπει να χάσετε είναι και το μοναστήρι της Ρίλας που βρίσκεται πάνω από το λεκανοπέδιο του ποταμού Ρίλσκα και θεωρείται το κέντρο της βουλγαρικής κουλτούρας και μόρφωσης».

Μοιράζουμε στους μαθητές το κείμενο με υπογραμμισμένα τα προσδιοριστικά επίθετα (ή, αν υπάρχει άνεση χρόνου, τους ζητούμε να τα επισημάνουν οι ίδιοι). Καλούμε όλους τους μαθητές, είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία ανά δύο ή και περισσότεροι, να επιχειρήσουν να αλλάξουν τη θέση των επιθέτων ενός μέρους ή όλου του κειμένου ως προς το ουσιαστικό που προσδιορίζουν. Αν δηλαδή το επίθετο βρίσκεται πριν από το ουσιαστικό να πάει μετά, και αντίστροφα. Γράφουμε ένα από τα κείμενα που προέκυψαν στον πίνακα και ζητούμε από την τάξη να ελέγξει αν έγιναν όλες οι μετακινήσεις. Κατόπιν όλη η τάξη πάλι συζητά τα αποτελέσματα των μετακινήσεων και προσπαθεί να κρίνει:

α) το νέο κείμενο ως σύνολο για να φανεί ότι η θέση του επιθέτου (όπως και κάθε άλλου όρου άλλωστε) μέσα σ' ένα αυθεντικό κείμενο δεν είναι χωρίς σημασία για το μήνυμα που αυτό το κείμενο θέλει να μεταδώσει. Έτσι λ.χ. αν αλλάξουμε τη θέση των επιθέτων της πρώτης παραγράφου θα προκύψει το ακόλουθο κείμενο: [Τα χρόνια τελευταία πάρα Έλληνες πολλοί επισκέπτονται τη χώρα γειτονική κοντινή μας Βουλγαρία. Η απόσταση κοντινή, το κόστος χαμηλό και η ομορφιά συνδυασμένη με τα αξιοθέατα πολλά είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι. Σχετικά με τη χώρα αυτή, εκτός από την πρωτεύουσα, τη Σόφια, με τα αξιοθέατα πολλά και τις περιοχές διάφορες κοντινές με τη φύση φανταστική, σήμερα θα αναφερθούμε σε μια πόλη άλλη ονειρεμένη, που απέχει 20 χιλιόμετρα από τα σύνορα βουλγαρικά, το Σαντάνσκι. Μπορείτε, βέβαια, να πάτε με το αυτοκίνητο παίρνοντας την κάρτα πράσινη της ΕΕΠΑ. Το Σαντάνσκι είναι το μέρος όπου υπάρχει ηλιοφάνεια μεγαλύτερη σε τη χώρα όλη, έχει πολύ κλίμα ήπιο και πηγές πολλές ιαματικές], το οποίο είναι αλλοπρόσαλλο και όχι μόνο καταστρέφει το νόημα του αρχικού κειμένου, αλλά ούτε και ως φορέας οποιουδήποτε άλλου μηνύματος είναι αποδεκτό.

β) ποιες από τις επιμέρους μετακινήσεις είναι αποδεκτές, ποιες όχι, και γιατί. Στόχος είναι να επισημάνουν οι μαθητές τους περιορισμούς ως προς τη θέση του επιθέτου και να αναζητήσουν σε τι οφείλονται, π.χ. στην αρχή του κειμένου δεν μπορούμε να μετακινήσουμε το επίθετο *τελευταία* μετά το ουσιαστικό και να πούμε *Τα χρόνια τελευταία*, ούτε το επόμενο επίθετο *πολλοί* και να πούμε *πέρα Έλληνες πολλοί*. Αντίθετα το επίθετο *άλλη* στη μέση περίπου της παραγράφου μπορούμε να το μετακινήσουμε μετά το ουσιαστικό και να πούμε *μια πόλη άλλη*, αν και το ονειρεμένη μας δημιουργεί κάποιο πρόβλημα. Στις δυο πρώτες περιπτώσεις είναι η παρουσία του οριστικού άρθρου και του επιτακτικού *πέρα* αντίστοιχα που εμποδίζουν τη μετακίνηση, ενώ στην τρίτη περίπτωση η παρουσία του αόριστου *μια* δεν την εμποδίζει. Γενικά η μετακίνηση δεν είναι αποδεκτή, όταν έχουμε την παρουσία του οριστικού άρθρου ή ενός προσδιορισμού του επιθέτου.

γ) Ποιες μετακινήσεις προξένησαν ανεπανόρθωτες βλάβες στο νόημα του αρχικού κειμένου, ποιες το τροποποίησαν μερικά ή ολικά και σ' αυτήν την τελευταία περίπτωση, πόσο οι νοηματικές τροποποιητικές ξεστρατίζουν το αρχικό κείμενο από τον επικοινωνιακό του στόχο. Στόχος είναι να κατανοηθεί ότι οι μεταβολές στις συνταγματικές σχέσεις των μονάδων ενός δοσμένου κειμένου έχουν επιπτώσεις στο αρχικό μήνυμα (που μεταδίδεται) είτε καταστρέφοντάς το τελείως είτε τροποποιώντας το ολικά ή μερικά, π.χ. η πρώτη περίοδος καταστρέφεται νοηματικά με τις μετακινήσεις. Στη δεύτερη περίοδο οι μετακινήσεις προκαλούν και νοηματικές τροποποιήσεις που διαφέρουν σημαντικά από το αρχικό νόημα. Μεμονωμένους τους συνδυασμούς επίθετο + ουσιαστικό που προέκυψαν από τις μετακινήσεις μπορούμε να τους χρησιμοποιήσουμε, αφού τους εντάξουμε σε άλλα συμφραζόμενα με άλλους επικοινωνιακούς στόχους. Π.χ. είναι εύκολο να ταξιδέψει κανείς στη Βουλγαρία· η απόσταση κοντινή, το κόστος χαμηλό ο έλεγχος στα σύνορα απλός και γρήγορος· δε μένει παρά να το αποφασίσει κανείς. Σαν σύνολο όμως η δεύτερη περίοδος μετά τις μετακινήσεις δεν έχει νοηματική σαφήνεια.

δ) ποιες από τις μη αποδεκτές μετακινήσεις θα μπορούσαν να είναι αποδεκτές, αν επιφέραμε κάποιες τροποποιήσεις, και ποιες στην αρχική συντακτική δομή αλλά τότε δε θα είχαμε και νοηματική τροποποίηση. Είδαμε ότι η παρουσία του οριστικού άρθρου ή ενός προσδιορισμού του επιθέτου δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση του επιθέτου. Γίνεται όμως δυνατή αυτή η μετακίνηση, αν, στην περίπτωση του οριστικού άρθρου, επαναληφθεί και το άρθρο μαζί με το επίθετο, π.χ. *τα χρόνια τα τελευταία*, ή, στην περίπτωση του προσδιορισμού του επιθέτου, αν ο προσδιορισμός ακολουθήσει το επίθετο στη μετακίνησή του, π.χ. *Έλληνες πέρα πολλοί, κλίμα πολύ ήπιο*. Συνήθως σ' αυτές τις περιπτώσεις έχουμε μια διαφοροποίηση της σημασίας που είναι υφολογικής φύσεως. Δίνεται δηλαδή, με μια ανάλογη τροποποίηση και της επιτόνισης, μεγαλύτερη έμφαση

σ' αυτό που εκφράζει το επίθετο ή το ουσιαστικό ανάλογα με την πρόθεση του ομιλητή.

ε) τι συμβαίνει στις περιπτώσεις όπου έχουμε δυο προσδιοριστικά επίθετα. Και σ' αυτήν την περίπτωση η παρουσία ή απουσία του οριστικού άρθρου παίζει καθοριστικό ρόλο. Έτσι στις περιπτώσεις: *τη γειτονική κοντινή μας χώρα, με τις διάφορες κοντινές περιοχές, με τα τελειότερα ιατρικά μηχανήματα*, είναι αδύνατο να μετακινήσουμε είτε το ένα είτε και τα δυο μαζί επίθετα. Αντίθετα στις περιπτώσεις: *έχει πολλές ιαματικές πηγές, υπάρχει ένα υπερσύγχρονο ξενοδοχειακό συγκρότημα*, μπορούμε να μετακινήσουμε άνετα το ένα από τα δύο επίθετα, αλλά όχι τόσο άνετα και τα δύο μαζί.

Στη δεύτερη φάση θα επιχειρήσουμε να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες που μας δίνονται από τις παραδειγματικές σχέσεις των μονάδων. Στην περίπτωση μας φυσικά, εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων των προσδιοριστικών επιθέτων του κειμένου μας σημαίνει αναζήτηση άλλων επιθέτων ή και άλλων, διαφορετικού τύπου, μονάδων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη θέση καθενός από τα αρχικά επίθετα. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι δε μας ενδιαφέρει η μηχανική αναζήτηση των όρων που θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση του αρχικού επιθέτου, αλλά, πέρα απ' αυτή, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο εντάσσονται νοηματικά στα αρχικά συμπραζόμενα. Η επιλογή δηλαδή και χρησιμοποίηση ενός άλλου επιθέτου τροποποιεί το αρχικό νόημα και πώς; Έτσι, αν επιλέξουμε ανάμεσα σε συνώνυμα θα προκύψουν διαφορετικές αποχρώσεις του αρχικού νοήματος, όπως π.χ. αν, αντί για το επίθετο *κοντινή* της δεύτερης περιόδου του κειμένου, επιλέξουμε τα *μικρή* ή *ασήμαντη*. Αν επιλέξουμε ανάμεσα σε αντίθετα οδηγούμαστε σε νοηματικές αντιφάσεις, όπως π.χ. αν, στη θέση των *κοντινή* και *χαμηλό* της δεύτερης πάλι περιόδου, χρησιμοποιήσουμε τα *μακρινή* ή *τεράστια* και *ψηλό* ή *μεγάλο* αντίστοιχα (σ' αυτήν την περίπτωση η περίοδος θα γινόταν: *Η τεράστια/μακρινή απόσταση, το ψηλό/μεγάλο κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα είναι τα κίνητρα* γι' αυτό το ταξίδι, όπου λέγονται πράγματα ασυμβίβαστα και που φυσικά κανένας τουριστικός πράκτορας δε θα ήταν τόσο αφελής, ώστε να περιλάβει στη διαφήμισή του μια τέτοια διατύπωση). Αν τέλος επιλέξουμε ανάμεσα σε επίθετα που η σημασία τους είναι ασυμβίβαστη με τη σημασία του ουσιαστικού που προσδιορίζουν, οδηγούμαστε σε παραδοξότητες, όπως η *περήφανη απόσταση*, το *πέτρινο κόστος* κτλ. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στη θέση του αρχικού επιθέτου ορισμένα επίθετα, μόνο αν αποσυνδέσουμε το σύνολο όνομα + επίθετο από τα συμπραζόμενά του και το εντάξουμε σε άλλα. Μπορούμε π.χ. να πούμε η *συναισθηματική απόσταση που χωρίζει τον Πέτρο από τον Παύλο είναι μεγάλη*, αλλά τότε λέμε άλλα πράγματα.

Κινούμενοι πάντα στα πλαίσια των παραδειγματικών σχέσεων μπορούμε να αναζητήσουμε άλλες εκφράσεις που ισοδυναμούν με το επίθετο και μπορούν



να χρησιμοποιηθούν αντί γι' αυτό στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα, π.χ. η καθόλου μακρινή ή η όχι και τόσο μακρινή απόσταση αντί η κοντινή απόσταση — η ομορφιά συνδυασμένη με τη μεγάλη ποικιλία από αξιοθέατα, αντί η ομορφιά συνδυασμένη με τα πολλά αξιοθέατα — απέχει 20 χιλιόμετρα από τα σύνορα με τη Βουλγαρία, αντί απέχει 20 χιλιόμετρα από τα Βουλγαρικά σύνορα — Το Σαντάνσκι... έχει κλίμα που είναι πολύ ήπιο, αντί έχει ήπιο κλίμα κτλ.

Με την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που μας δίνουν οι παραδειγματικές σχέσεις πετυχαίνουμε τον εμπλουτισμό της γλώσσας των μαθητών με νέο λεξιλόγιο και με νέα εκφραστικά μέσα.

Εκείνο όμως που επιθυμούμε να εξάρουμε είναι ότι, με τον τρόπο που προτείνουμε, τόσο ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου όσο και των εκφραστικών μέσων γενικότερα θα γίνεται κατά τρόπο φυσιολογικό, λειτουργικό και, κυρίως, εύκολα απομοιώσιμο. Κάθε νέο γλωσσικό στοιχείο δηλαδή, είτε πρόκειται για μονάδα, είτε για συνθετότερη γλωσσική έκφραση, θα αναζητείται με αφορμή και στα πλαίσια αυθεντικών συμφραζομένων, που διαμορφώθηκαν δηλαδή για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Θα εντάσσεται κατόπιν σ' αυτά τα συμφραζόμενα και θα εξετάζεται για ποια επικοινωνιακή λειτουργία κρίνεται κατάλληλο. Μπορεί π.χ. να λειτουργήσει ισότιμα με το αρχικό, μήπως κάποιο ή κάποια απ' αυτά είναι πιο κατάλληλα από το αρχικό επίθετο για τη μετάδοση του συγκεκριμένου μηνύματος, ή τέλος, μεταδίδουν διαφορετικά μηνύματα και ποια. Έτσι αυτό που γίνεται στην καθημερινή γλωσσική πρακτική, αλλά περιστασιακά και περιορισμένα, επαναλαμβάνεται και στη διδασκαλία, αλλά με τρόπο συστηματικό και πιο εκτεταμένα. Πρέπει ακόμη να προστεθεί ότι ο γλωσσικός πλουτισμός θα γίνεται με υλικό που θα προέρχεται από τη συλλογική συνεισφορά των ίδιων των μαθητών, πράγμα που έχει δυο αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα: α) η γνώση του καθενός διευρύνεται με τις γνώσεις όλων των άλλων αθροιστικά και β) δημιουργείται άμιλλα συνεισφοράς που οδηγεί σε δημιουργική συμμετοχή.

Η δεύτερη διδακτική ενότητα έχει σκοπό να υποβάλει μερικές ιδέες όσον αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της δημιουργικής γλωσσικής παραγωγής εκ μέρους των μαθητών. Δε φτάνει να υποβάλλουμε στους μαθητές θέματα που θα τους παρακινήσουν να μιλήσουν. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι έχουμε επινοήσει διαδικασίες που θα οδηγήσουν τους μαθητές να μιλήσουν, να εκφραστούν (ας σημειωθεί ότι ένα από τα πιο συχνά παράπονα των δασκάλων είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται πολύ να πάρουν το λόγο), δε θα έχουμε φτάσει στο στόχο μας. Το καίριο ερώτημα που μπαίνει είναι: φτάνει να κάνουμε τους μαθητές να μιλήσουν ή μήπως πρέπει να σκεφτούμε πώς θα αντιμετωπίσουμε το προϊόν του λόγου τους; Γιατί ασφαλώς, αν δεν το κάνουμε αυτό, δε θα έχουμε βοηθήσει το μαθητή ούτε να συνειδητοποιήσει σε ποια κατάσταση βρίσκεται από γλωσσική άποψη ούτε, πολύ περισ-

σότερο, να βελτιωθεί. Η κατεξοχήν δημιουργική συμβολή της διδασκαλίας αρχίζει από αυτό το στάδιο.

Καταρχήν πρέπει να πούμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει περιορισμός ως προς τα θέματα για τα οποία μπορούν να εκφραστούν οι μαθητές. Η γλώσσα στην πραγματικότητα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τα πάντα: από τις καθημερινές δοσοληψίες των ανθρώπων έως την ανάπτυξη θεμάτων που απαιτούν πιο σύνθετη γλωσσική διατύπωση και χρησιμοποίηση της γλώσσας σε ένα αρκετά αφηρημένο επίπεδο. Τα πρώτα, δηλαδή η έκφραση για ζητήματα καθημερινότητας, προσφέρονται θαυμάσια για την άσκηση και εξοικείωση των μαθητών στα γλωσσικά επίπεδα ύφους. Έτσι για παράδειγμα μπορεί η τάξη να ασχοληθεί με το θέμα της συγκέντρωσης πληροφοριών με στόχο την οργάνωση μιας εκπαιδευτικής ή και ψυχαγωγικής εκδρομής. Θα απαιτηθεί γι' αυτό να απευθυνθούν προφορικά ή γραπτά σε διάφορα πρόσωπα (οικεία ή άγνωστα) και για διάφορα θέματα. Οι μαθητές έχουν ήδη την εμπειρία ότι η διεκπεραίωση παρόμοιων υποθέσεων είναι μια σύνθετη διαδικασία και ότι ανάλογα με τα πρόσωπα με τα οποία θα έρθουν σε επαφή πρέπει να προσαρμόσουν τόσο τον τρόπο συμπεριφοράς τους όσο και τον τρόπο που θα μιλήσουν στα διάφορα πρόσωπα. Έχουμε πραγματικά να κάνουμε με ένα παιχνίδι με τη γλώσσα, όπου είμαστε υποχρεωμένοι, αν θέλουμε να είμαστε καλοί και αποτελεσματικοί παίχτες, να βρισκόμαστε την καταλληλότερη διατύπωση ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόμαστε και τους άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν δυσμενώς ή ευμενώς, τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή μας πράξη.

Με αφορμή λοιπόν το θέμα της εκδρομής θα δώσουμε εδώ ενδεικτικά ένα πλαίσιο δραστηριοποίησης της τάξης, που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου διαφόρων επιπέδων ύφους, και θα συζητήσουμε τα οφέλη των μαθητών από την άσκησή τους σε τέτοιου είδους γλωσσική παραγωγή.

1. Ορίζεται με συνοπτική διαδικασία μια συντονιστική επιτροπή από 3 ως 5 μαθητές.

2. Η επιτροπή προχωρεί στον καταμερισμό των εργασιών για την προετοιμασία της εκδρομής, αφού προηγουμένως ζητήσει να της υποβληθούν προτάσεις ως προς το χαρακτήρα της εκδρομής και ως προς τη διαδικασία της πραγματοποίησής της. Γίνονται δεκτές προτάσεις αιτιολογημένες.

3. Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε τόσες ομάδες εργασίας, όσοι και οι τομείς δραστηριότητας που καθορίστηκαν.

Τέτοιες ομάδες μπορεί να είναι:

α) η ομάδα που θα ζητήσει πληροφορίες από τον ΕΟΤ για εστιατόρια, ξενοδοχεία, αξιοθέατα και εν γένει άλλη τουριστική υποδομή της περιοχής που θα επισκεφθεί η τάξη.

β) η ομάδα που θα έρθει σε επαφή με ένα πρακτορείο ταξιδίων και θα διαπραγματευτεί την οργάνωση της εκδρομής.

γ) η ομάδα που θα αναλάβει να πείσει τους σχολικούς παράγοντες να εγκρίνουν την εκδρομή.

δ) ο κάθε μαθητής να πει πώς θα παρουσίαζε το θέμα στους γονείς του για να πάρει τη συγκατάθεσή τους.

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα το έργο των τεσσάρων τελευταίων ομάδων.

Η πρώτη ομάδα πρέπει να σκεφτεί και να θέσει στην κρίση της τάξης τη διατύπωση που θα χρησιμοποιήσει για να πάρει τις πληροφορίες που χρειάζεται από τους αρμόδιους του ΕΟΤ: α) αν η ίδια η ομάδα μεταβεί στα γραφεία του, β) αν ζητήσει τις πληροφορίες τηλεφωνικά, γ) αν αυτό γίνει με αλληλογραφία.

Η δεύτερη ομάδα θα κάμει το ίδιο στην περίπτωση του ταξιδιωτικού γραφείου. Και στις δυο περιπτώσεις να εξεταστεί εναλλακτικά η δυνατότητα επικοινωνίας της ομάδας με κάποιο γνωστό στον ΕΟΤ ή το πρακτορείο ταξιδίων και η δυνατότητα επικοινωνίας σε πλαίσια αυστηρά υπηρεσιακά.

Η τρίτη ομάδα θα θέσει τους παράγοντες του σχολείου.

Τέλος ο κάθε μαθητής θα ανακοινώσει στην τάξη το πώς σκέφτεται να ζητήσει την άδεια των γονιών του να πάρει μέρος στην εκδρομή. Ακόμη να αιτιολογήσει, γιατί νομίζει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος θα είναι πειστικότερος από κάποιον άλλο.

Το γλωσσικό υλικό που θα παραχθεί με αφορμή τις παραπάνω δραστηριότητες θα είναι ποικίλο και θα αποτελείται:

α) από τις αιτιολογημένες προτάσεις για το είδος της εκδρομής και για τις διαδικασίες πραγματοποίησής της. Η τάξη, αφού ακούσει μερικές, θα κρίνει ποια είναι η πληρέστερη και γιατί.

β) από την προφορική, την τηλεφωνική και τη γραπτή επικοινωνία των ομάδων με τον ΕΟΤ και το πρακτορείο ταξιδίων τόσο στην περίπτωση που υπάρχει κάποιος γνωστός όσο και στην περίπτωση τυπικής-υπηρεσιακής επικοινωνίας. Η τάξη καλείται να κρίνει το βαθμό αποτελεσματικότητας των αιτημάτων με τη διατύπωση που προτείνουν οι ομάδες, να αιτιολογήσει την αποδοχή ή την απόρριψή τους και να αντιπροτείνει εναλλακτικές διατυπώσεις.

γ) από τα αιτήματα τέλος των μαθητών, όπως ο καθένας τα διατύπωσε προς τους γονείς του για να του επιτρέψουν να πάρει μέρος στην εκδρομή.

Είναι φανερό ότι οι μαθητές θα παραγάγουν με τον τρόπο αυτό ένα ποικίλο γλωσσικό υλικό που θα ανταποκρίνεται στις διάφορες περιπτώσεις επικοινωνίας όπου θα το χρησιμοποιήσουν. Έτσι δεν παράγουν λόγο στο κενό αφενός, και αφετέρου μπορούν να κατανοήσουν ότι η εκάστοτε γλωσσική διατύπωση προσδιορίζεται από το πλαίσιο των εξωγλωσσικών συνθηκών στις οποίες χρησιμοποιείται.

Έχοντας κατανοήσει αυτό και βεβαιωθεί ότι η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει στο να τους κάμει ικανούς να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα στις διάφορες περιστάσεις που θα χρειαστεί να τη χρησιμοποιήσουν, θα

παίρνουν όλο και πιο ενεργό μέρος στη διδακτική διαδικασία.

Πιστεύουμε ότι ο τρόπος αυτός, που ως προς την πρακτική του πλευρά μπορεί να εμπλουτιστεί ακόμη περισσότερο (είναι ζήτημα φαντασίας), είναι ένας δημιουργικός τρόπος προσέγγισης της γλώσσας. Επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν τη γλώσσα ενώ λειτουργεί, να τη παρατηρήσουν, να σταθμίσουν την αποδοτικότητά της, γενικά να προβληματιστούν στον τρόπο λειτουργίας της και στις δυνατότητές της.

Από τις δυο προηγούμενες διδακτικές ενότητες οι συναδέλφισσες Αδαλόγλου Κυρ., Πούχα Χαρ. και Τσολακοπούλου Ι. δοκίμασαν στις τάξεις τους (Α' τάξη 3ου Γυμνασίου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης, 1ου Γυμνασίου Πολίχνης Θεσσαλονίκης και Γυμνασίου Λαγκαδά Θεσσαλονίκης) την πρώτη που αφορά τη διδασκαλία της δομής και μας δίνουν τα συμπεράσματά τους παρακάτω:

Οι γενικές διαπιστώσεις που αφορούν και τα τρία σχολεία είναι: ικανοποιητική συμμετοχή των παιδιών, δραστηριοποίηση των ομάδων, αυτενέργεια. Μολονότι είχαν την εντύπωση ότι έπαιρναν μέρος σ' ένα παιχνίδι, έφταναν σε σημαντικές παρατηρήσεις, όσον αφορά την ελευθερία μετακίνησης του προσδιοριστικού επιθέτου, τη δυνατότητα αντικατάστασής του από άλλο επίθετο ή ισοδύναμη έκφραση, καθώς και ότι η επιλογή (επιθέτου ή άλλης έκφρασης) καθορίζεται από το μήνυμα, το περιβάλλον και τη διάθεση του ομιλητή.

Τα ίδια τα παιδιά στο τέλος των ωρών αυτών, όταν ρωτήθηκαν, είπαν πως τους δόθηκε η ευκαιρία για συνεργασία, ότι η συμμετοχή τους ήταν μεγάλη, ότι συνειδητοποίησαν τις αποχρώσεις των συνωνύμων λέξεων, πλούτισαν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις, ότι ανακάλυψαν τη δυνατότητα άλλων τρόπων έκφρασης, ότι η σημασία ή η χρήση μιας λέξης καθορίζεται από τα συμφραζόμενα, επεσήμαναν τη σημασία της σωστής επιλογής για την έκθεση αλλά και για τον προφορικό λόγο με αποτέλεσμα να ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες λέξεις και να συνηθίζουν σε λόγο σαφή και περιεκτικό.

Στην αρχή ζητήθηκε από τα παιδιά να μετακινήσουν το προσδιοριστικό επίθετο σε σχέση με το ουσιαστικό. Όταν διαβάστηκε το νέο κείμενο και ζητήθηκε η γνώμη τους, επεσήμαναν πως μερικές μετακινήσεις δεν το επηρέασαν καθόλου (μια άλλη ονειρεμένη πόλη / μια πόλη άλλη ονειρεμένη), άλλες έδωσαν διαφορετικό νόημα (το χαμηλό κόστος, η κοντινή απόσταση είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι / το κόστος χαμηλό· η απόσταση κοντινή· είναι τα κίνητρα για...), ότι ορισμένες ήταν απαράδεκτες (τα τελευταία χρόνια πάρα πολλοί Έλληνες / τα χρόνια τελευταία πάρα Έλληνες πολλοί). Ακόμη και μετά την εξομάλυνση, η οποία ακολούθησε, είπαν πως μολονότι δεν υπήρχε κανένα εκφραστικό πρόβλημα, το κείμενο δεν τους ικανοποιούσε ακουστικά, ήταν «μπερδεμένες φράσεις με παράξενο νόημα». Στο ένα σχολείο όμως κάπως δύσκολα βρήκαν ότι το οριστικό άρθρο ήταν εκείνο που προκαλούσε μια ανωμαλία και ότι αυτή θεραπεύεται, αν το άρθρο επαναλαμβανόταν (τα τελευταία χρόνια τα χρόνια τελευταία τα χρόνια τα τελευταία). Αλλά σ' ένα άλλο τμήμα

αρκετά παιδιά σχεδόν από την αρχή ψιθύρισαν «εμπιστευτικά» ότι δεν έβγαине νόημα και ότι αυτό θα γινόταν αν επαναλάμβαναν το άρθρο.

Πολύ γρήγορα δηλαδή αντιλήφθηκαν ότι το ουσιαστικό άρθρο είναι φραγμός σημαντικός σε τέτοιου είδους μετακινήσεις. Επίσης στο σημείο «πέρα πολλοί Έλληνες» έκαναν βέβαια τη μετακίνηση «πέρα Έλληνες πολλοί» αλλά είχαν αντιληφτεί ότι το μόριο πρέπει να μετακινηθεί μαζί με το επίθετο.

Στη δεύτερη φάση, της αντικατάστασης δηλαδή των προσδιοριστικών επιθέτων με άλλα, όλα τα τμήματα εργάστηκαν με πολλή διάθεση. Κυρίως δούλεψαν με τα συνώνυμα και αντώνυμα και έδωσαν εντυπωσιακά αποτελέσματα. Έφταναν να διακρίνουν τη νοηματική απόχρωση του «μακρινός» από το «απόμακρος», απόχρωση που ελέγχεται από τα συμφραζόμενα («μακρινή απόσταση» αλλά όχι «απόμακρη απόσταση»). Σε αρκετές περιπτώσεις πάλι διαπίστωσαν ότι η αντικατάσταση δεν είναι δυνατή έστω κι αν το νέο επίθετο είναι συνώνυμο. Παράδειγμα: βρήκαν ως συνώνυμο του «πέρα πολλοί» το «άφθονοι». Συζητήσαν όμως κατόπιν ότι «άφθονοι Έλληνες» δε λέγεται, ενώ ταιριάζει περισσότερο με άλλα ουσιαστικά, κυρίως με αριθμητά, όπως «άφθονα νερά», «άφθονο γέλιο», αλλά και «άφθονα φρούτα». Κατά τον ίδιο τρόπο επεσήμαναν και ως συνώνυμο του «χαμηλός» το «κοντός», όπως είπαν πως σε καμιά περίπτωση δε θα μπορούσαμε να πούμε «κοντό κόστος» θα μπορούσαμε όμως να πούμε «κοντός άνθρωπος». Ακόμη είπαν πως θα μπορούσε να σταθεί η έκφραση «μικρό κόστος», αλλά ότι το «μικρός» δεν είναι συνώνυμο του «χαμηλός». Κάποιος μαθητής μάλιστα έδωσε την αφορμή να συζητηθεί το θέμα της λογικής συνέπειας που πρέπει να έχει ο λόγος μας, όταν έδωσε τη φράση «η μακρινή απόσταση, το υψηλό κόστος και η ομορφιά συνδυασμένη με τα λίγα αξιοθέατα είναι τα κίνητρα γι' αυτό το ταξίδι». Τα άλλα παιδιά χαμογέλασαν και παρατήρησαν πως αυτή η φράση δεν είναι δυνατό να σταθεί λογικά. Οι περισσότεροι μαθητές επίσης δεν μπόρεσαν να δεχτούν ως δόκιμη την έκφραση «την πλουσιότερη ηλιοφάνεια» που πρότεινε κάποιος συμμαθητής τους, αλλά δέχτηκαν την έκφραση «την περισσότερη ηλιοφάνεια» ούτε την «αρκετό ζεστό κλίμα» αλλά την «αρκετά ζεστό κλίμα».

Η αντικατάσταση των επιθέτων με ισοδύναμες εκφράσεις φάνηκε να προβληματίζει όλους τους μαθητές. Στο Γυμνάσιο του Λαγκαδά χρειάστηκε να επέμβει η καθηγήτρια δίνοντας ένα παράδειγμα. Οι καλύτερες ομάδες των μαθητών επεσήμαναν τη δυνατότητα αντικατάστασης του επιθέτου με αναφορική πρόταση, π.χ. «τα τελευταία χρόνια» = «τα χρόνια που πέρασαν»· κάποια άλλη ομάδα πρότεινε την έκφραση «τα χρόνια που ζούμε», αλλά τελικά μόνοι τους οι μαθητές επεσήμαναν ότι το νόημα δεν ήταν το ίδιο με το αρχικό. Ένα άλλο παράδειγμα: ως ισοδύναμη έκφραση της «γειτονική κοντινή χώρα» πρότειναν την έκφραση «τη χώρα εδώ κοντά» αντικαθιστώντας το επίθετο με επίρρημα. Μολονότι δεν μπόρεσαν να βρουν κάτι καλύτερο, οι ίδιοι οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι η αντικατάσταση αυτή δεν τους ικανοποιούσε. Είναι πάντως

σημαντικό ότι συσχέτισαν το επίθετο «κοντινός» με το επίρρημα «κοντά». Αυτή η δυσκολία δημιούργησε την άποψη πως θα ήταν ίσως προτιμότερο να έχει επισημάνει ο καθηγητής ορισμένα επίθετα που θα ζητούσε να αντικατασταθούν. Αλλά κι αυτή η αρνητική, θα έλεγε κανείς, εμπειρία έδειξε στους μαθητές ότι δεν είναι πάντοτε εφικτό να βρίσκουμε ισοδύναμες εκφράσεις, αφού ένα συγκεκριμένο νόημα αποδίδεται καλύτερα με μια ορισμένη γλωσσική έκφραση στην περίπτωση μας με ένα προσδιοριστικό επίθετο.

Σε γενικές γραμμές πάντως σ' αυτήν την πειραματική διδασκαλία φάνηκε πως —παρά τις ατέλειες που έχει συνήθως ένα πειραματικό μάθημα— είναι δυνατό να επιτευχθούν οι στόχοι που διαπνέουν το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας ολόκληρης της ενότητας.

*Σωφρόνη Χατζησαββίδη*

## **2η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ**

Η διδακτική δοκιμή που περιγράφεται παρακάτω έγινε στο 4ο τμήμα της 3ης τάξης του 12ου Γυμνασίου Θεσ/νίκης (σήμερα 2ο Γυμνάσιο Νεάπολης Θεσ/νίκης). Το τμήμα αποτελούνταν από μαθητές (αγόρια και κορίτσια), οι οποίοι ήσαν εξοικειωμένοι με αυτού του είδους τη διδακτική διαδικασία, γιατί την είχα και άλλες φορές ακολουθήσει. Η στάση τους ήταν θετική απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία που δεν ακολουθούσε το διδακτικό βιβλίο, αλλά βασιζόταν κυρίως στο λόγο των μαθητών.

Η δοκιμή οργανώθηκε με αφορμή ένα πρόσφατο περιστατικό που είχε συμβεί σ' αυτή την τάξη και που θεώρησα ότι η εκμετάλλευσή του θα έδινε την ευκαιρία να εκφραστούν τα παιδιά γραπτά και προφορικά στο γλωσσικό επίπεδο ύφους που χρησιμοποιείται στο χώρο του δικαστηρίου. Συγκεκριμένα λίγες μέρες πριν από το μάθημα κάποιος μαθητής, επειδή προφανώς δεν ήθελε να κάνει μάθημα την τελευταία ώρα της απογευματινής βάρδιας, έβγαλε από τον ηλεκτρικό πίνακα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τις ασφάλειες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει φως στην αίθουσα που επρόκειτο να κάνει μάθημα η τάξη του. Η καθηγήτρια με την οποία είχε η τάξη μάθημα, όταν πήγε στην αίθουσα και είδε την κατάσταση που επικρατούσε, αντιλήφθηκε ότι κάποιος μαθητής της τάξης αυτής ήταν εκείνος που προξένησε τη διακοπή του ηλεκτρικού, γιατί οι άλλες αίθουσες του σχολείου φωτιζόνταν. Το μάθημα βέβαια ματαιώθηκε, η καθηγήτρια όμως ανέφερε το γεγονός στο Διευθυντή και την επόμενη μέρα ο Διευθυντής άρχισε τις ανακρίσεις για ν' ανακαλύψει το δράστη και να επιβάλει κυρώσεις. Το αποτέλεσμα βέβαια των ανακρίσεων δεν έχει καμιά σημασία: σημασία όμως έχει το ότι οι μαθητές είχαν το γεγονός πολύ πρόσφατο καθώς και τη συνέχειά του. Με αφορμή λοιπόν αυτό το γεγονός πρότεινα στους μαθητές να στήσουμε ένα προσωρινό, φανταστικό δικαστήριο, στο οποίο θα προήδρευε ένας καθηγητής. Στο δικαστήριο αυτό διάδικοι θα ήταν δυο μαθητές: ο ένας, ο οποίος υποτίθεται είδε το συμμαθητή του να βγάζει τις ασφάλειες, θα ήταν ο κατηγορός και ο άλλος, ο κατηγορούμενος, θα επέμενε πως κάνει λάθος ο κατηγορός, θα παρουσίαζε άλλοθι και θα υποστήριζε ότι είναι αθώος. Ένας τρίτος μαθητής θα έπαιρνε το ρόλο του συνήγορου υπερά-

σπισης, ενώ κάποιοι άλλοι θα έκαναν τους παρέδρους στο δικαστήριο και τους ενόρκους. Όσοι δε θα είχαν κάποιο ρόλο στη δίκη, θα αποτελούσαν το ακροατήριο, το οποίο θα έπρεπε να κάθεται ήσυχα, όπως συμβαίνει και στα δικαστήρια.

Πριν αρχίσει η υποθετική αυτή δίκη συζητήσαμε κάποιους δικαστικούς όρους, που θα χρησιμοποιούσαν οι συμμετέχοντες στη δίκη, όπως ένοχος, ενοχή, μεροληπτικές, μεροληψία, μομφή, μηνυτής, μήνυση, ενάγων, εναγόμενος, αγωγή, έφεση κτλ., τη διαδικασία που ακολουθείται στο δικαστήριο, το ύφος που συνήθως χρησιμοποιείται από τους διάδικους και τα άλλα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στη διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο θα προσπαθούσε ο καθένας από τους διάδικους να υποστηρίξει την άποψή του (επιχειρήματα, αποδείξεις κτλ.). Πολλοί μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν στη διαδικασία· τελικά όμως διάλεξα μερικούς με βασικό κριτήριο το βαθμό συμμετοχής τους στο επεισόδιο.

Αφού διευθετήθηκε η αίθουσα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζει με αίθουσα δικαστηρίου, άρχισε η υποθετική δίκη. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διέκοπτα τους μαθητές και διόρθωνα κάποιες εκφράσεις τους που ήταν από γραμματική άποψη λανθασμένες, επενέβαινα αντικαθιστώντας κάποιες λέξεις και φράσεις με τις αντίστοιχες της δικαστικής ορολογίας και ακόμη έκανα μερικές υφολογικές παρατηρήσεις. Οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό λόγο, αλλά λόγω των διακοπών και επεμβάσεων που έκανα δεν μπόρεσαν να απολαύσουν την όλη διαδικασία σαν μια θεατρική παράσταση, κάτι που πολύ το ήθελαν. Γι' αυτό το λόγο μου ζήτησαν να ανεβάσουν ένα θεατρικό μονόπρακτο της αρεσκείας τους, που θα είχε ως θέμα μια δίκη. Μια μαθήτρια μάλιστα είπε ότι είχε στη διάθεσή της κάποιο βιβλίο με θεατρικά μονόπρακτα, από τα οποία μπορούσε να διαλέξει ένα. Συμφώνησα με την επιθυμία των μαθητών με την προϋπόθεση να προσπαθήσουν να διασκευάσουν το κείμενο του μονόπρακτου και να μοιράσουν μόνοι τους τους ρόλους. Για όλη αυτήν τη διαδικασία ανάλαβε την ευθύνη μια ομάδα τριών μαθητών, η οποία υποσχέθηκε πως θα είναι σε θέση να παρουσιάσει το μονόπρακτο στην τάξη μετά από μια εβδομάδα. Με τη συζήτηση αυτή τέλειωσε και η τρίτη διδακτική ώρα. Κατά τη διάρκειά της οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό λόγο, συνειδητοποίησαν το ύφος και κάποιες ιδιαιτερότητες του δικαστικού λόγου, πλούτισαν μέσα από τη χρήση το λεξιλόγιό τους με μια σωρεία νέων λέξεων και έμαθαν ακόμη πώς λειτουργεί ένα δικαστήριο. Όλα αυτά επιτεύχθηκαν μέσω μιας διδασκαλίας συμμετοχικής και ευχάριστης για τους μαθητές.

Η τέταρτη διδακτική ώρα διατέθηκε για την παραγωγή γραπτού λόγου. Συνεχίζοντας να κινούμαι στην ίδια θεματική ενότητα (δίκες και δικαστήρια) θεώρησα καλό να συνεχίσουμε την εκμετάλλευση του γεγονότος που είχε απασχολήσει την τάξη πριν λίγες μέρες και να ζητήσω από τους μαθητές να εκφραστούν γραπτώς πάνω στο εξής θέμα:

«Υποτίθεται πως κάποιος μαθητής του τμήματός σας προξένησε κάποια



βλάβη στα φώτα της αίθουσάς σας με αποτέλεσμα να μην κάνετε μάθημα. Με αφορμή το γεγονός αυτό στήνεται την επόμενη ημέρα ένα προσωρινό δικαστήριο, στο οποίο προεδρεύει ένας καθηγητής του σχολείου. Κάποιος μαθητής είδε το συμμαθητή του που προξένησε τη βλάβη. Ο κατηγορούμενος μαθητής αρνείται την κατηγορία.

— Πάρτε τη θέση του κατηγορούμενου και προσπαθείστε να πείσετε το δικαστήριο ότι ο κατηγορούμενος είναι ένοχος.

— Πάρτε τη θέση του κατηγορούμενου και προσπαθείστε να πείσετε το δικαστήριο ότι δεν είστε ένοχος.

— Πάρτε τη θέση του/ης μαθητή/ριας που παραπονιέται στους γονείς του/ης για την άδικη κατηγορία που του/ης αποδίδουν».

Ο κάθε μαθητής θα έπρεπε να επιλέξει ένα ρόλο από τους τρεις αναφερόμενους στο θέμα και να εκθέσει σε πρώτο πρόσωπο και σε ανάλογο με το ρόλο και τις επικοινωνιακές συνθήκες ύφους τα επιχειρήματά του, τα παράπονά του κτλ. Προτίμηση για το ρόλο του κατηγορούμενου δήλωσαν μαθητές, για το ρόλο του κατηγορούμενου μαθητές και για το ρόλο του παραπονούμενου μαθητή τρεις.

Η αναγραφή του θέματος στον πίνακα, οι δηλώσεις προτίμησης των μαθητών και οι διάφορες εξηγήσεις που τους έδωσα κράτησαν κάποιο χρόνο με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν οι μαθητές να ολοκληρώσουν το γραπτό τους σε μια διδακτική ώρα. Γι' αυτό διατέθηκε και η πέμπτη διδακτική ώρα στη γραπτή έκφραση, στο τέλος της οποίας μάζεψα τα γραπτά με σκοπό να κάνω μια πρώτη διόρθωση στο σπίτι.

Την έκτη διδακτική ώρα είχε προγραμματιστεί η παρουσίαση του μονόπρακτου που είχε αναλάβει μια ομάδα από μαθητές της τάξης. Ήδη από το διάλειμμα διευθέτησαν τα έπιπλα που βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα (θρανία, έδρα κτλ.) με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζει με αίθουσα δικαστηρίου. Ακόμη έφεραν και τοποθέτησαν στις ανάλογες θέσεις διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στο δικαστήριο (ευαγγέλιο, κουδούνι κτλ.). Μερικοί μάλιστα μεταμφιέστηκαν με μεταμφίεση κατάλληλη για το ρόλο τους, Το μονόπρακτο που διάλεξαν και διασκεύασαν προερχόταν από το βιβλίο του Δ. Ψαθά «Η Θέμις έχει κέφια» και αναφερόταν σε μια δίκη, όπου ο ενάγων ήταν μια γηραιά νεανίζουσα κυρία και εναγόμενος ένας αφελής επαρχιώτης, γείτονας της κυρίας. Σύμφωνα με το κατηγορητήριο ο αφελής επαρχιώτης ενοχλούσε την κυρία με σκοπούς ανήθικους. Το μονόπρακτο περιείχε πολλά κωμικά στοιχεία, πράγμα που διασκέδασε τους μαθητές της τάξης, ενώ από την πλευρά τους οι «μαθητές-ηθοποιοί» έδωσαν όλο τους τον εαυτό για να πετύχει η παράστασή τους. Η παράσταση δεν είχε όμως επιτυχία μόνο από καθαρά θεατρική άποψη αλλά και από την άποψη της γλωσσικής καλλιέργειας. Για μια ακόμη φορά οι μαθητές παρήγαγαν ή άκουσαν δικαστικό λόγο, έγιναν κύριοι κάποιου λεξιλογίου και διαπίστωσαν τη δύναμη της γλώσσας και τις σημασιολογικές αποχρώσεις που παίρνουν οι ίδιες λέξεις ανάλογα με την επιτόνιση με την οποία θα επενδύσει

κανείς τις φράσεις του και ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

Η έβδομη και τελευταία ώρα αυτής της διδακτικής πορείας διατέθηκε στο σχολιασμό από εκφραστική, υφολογική και λεξιλογική άποψη 6 γραπτών (2 από κάθε ρόλο) απ' αυτά που είχαν παραδώσει οι μαθητές την πέμπτη διδακτική ώρα. Κατά το σχολιασμό εκμεταλλευτήκαμε τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των μονάδων με σκοπό να πετύχουμε κάθε φορά την καλύτερη έκφραση, το πιο αποτελεσματικό ύφος και την καταλληλότερη λέξη. Γενικά τα γραπτά κινούνταν σε πολύ καλό επίπεδο. Το εντυπωσιακό ήταν πως μαθητές με μέτρια γενικά επίδοση στην ελληνική γλώσσα έγραψαν πολύ καλά. Σε σχετική ερώτηση που έθεσα στους μαθητές της τάξης απάντησαν πως η καλή τους επίδοση οφειλόταν κυρίως στο θέμα της έκθεσης, το οποίο, όπως είπαν, είχε σχέση με τη ζωή τους και τα πρόσφατα βιώματά τους, αλλά και στο ότι ασχολήθηκε η τάξη προηγουμένως και προφορικά με το ίδιο σχεδόν θέμα.

*Σωφρόνη Χατζησαββίδη*

### 3η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΗ

#### 1. Εισαγωγικά

Η καθημερινή έκδοση μιας εφημερίδας αποτελεί έναν άθλο, για την επίτευξη του οποίου συνεργάζονται δημοσιογράφοι, τεχνικοί, φωτογράφοι κτλ. Η έκδοση μιας εφημερίδας από τους μαθητές μιας τάξης — τηρουμένων των αναλογιών— αποτελεί πάλι έναν άθλο. Παράλληλα όμως αποτελεί για τους μαθητές μια χρήσιμη εμπειρία, γιατί τους αναπτύσσει γλωσσικά και κοινωνικά. Και απ' αυτήν την άποψη οι προσπάθειες που έχουν γίνει και γίνονται κατά καιρούς από μαθητές των σχολείων μας, ακόμη και αν δε στέφονται πάντοτε από εμπορική επιτυχία, προσφέρουν ένα μεγάλο κέρδος: τη γλωσσική, την κοινωνική καλλιέργεια και την επαφή και γνωριμία με έναν τομέα της δημόσιας ζωής, ο οποίος όχι μόνο πληροφορεί αλλά και διαμορφώνει την κοινή γνώμη. Από την άποψη αυτή ένα τέτοιο εγχείρημα, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα που έχει αυτό καθαυτό, αποτελεί μια θετικότερη προσφορά του σχολείου προς τους μαθητές του. Στην πραγματοποίηση όμως της έκδοσης μιας μαθητικής εφημερίδας συμβάλλουν πολλοί παράγοντες (διαθέσιμος χρόνος, ικανότητες των μαθητών για κάτι τέτοιο, διάθεση της μαθητικής κοινότητας κτλ.), που αν δε σταθμιστούν σωστά υπάρχει πιθανότητα μη ολοκλήρωσης της έκδοσης. Έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη μου και σταθμίζοντας τις συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο σκέφτηκα πως θα ήταν καλό, κυρίως για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, να προχωρήσω στη διαδικασία σύνταξης εκ μέρους των μαθητών μιας εφημερίδας με όχι αποκλειστικά επίκαιρο υλικό και χωρίς απώτερο σκοπό την έκδοσή της. Η διαδικασία αυτή θα είχε ως στόχους τυπικά τη γνωριμία των μαθητών μ' ένα εκδοτικό συγκρότημα και την ατμόσφαιρα που επικρατεί σ' αυτό, τη συνειδητοποίηση του ρόλου του τύπου στην κοινωνία, τη γνωριμία τους με κάποιες εφημερίδες, τη θεματολογία τους και τη διάρθρωση της ύλης τους. Ουσιαστικοί στόχοι όμως θα ήταν η γλωσσική καλλιέργεια, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, και πιο συγκεκριμένα ο πλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών μέσω της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, η βελτίωσή τους στην έκφραση και ακόμη η χρήση αυθεντικών μορφών λόγου σε διάφορα επίπεδα ύψους.

Η εφαρμογή της διδακτικής δοκιμής που ακολουθεί έγινε τον Απρίλιο του 1987 στην τετάρτη τάξη (αντίστοιχη της τρίτης τάξης του ελληνικού Γυμνασίου) του ελληνικού τμήματος του Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξελλών, τάξη η οποία αποτελούνταν από 18 μαθητές (13 κορίτσια και 5 αγόρια).

## 2. Η διδακτική δοκιμή

Αφόρμηση για τη διδασκαλία που ακολουθήσαμε αποτέλεσε το απόσπασμα από το κείμενο του Ν. Τσίρου, Ο Γρηγόρης της βροχής, που περιέχεται στο Γ' τεύχος του σχολικού βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» (σ. 82). Αντιγράφω παρακάτω το απόσπασμα, όπως ακριβώς παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο.

Στην εφημερίδα

Ένα σωρό θέματα στροβιλίζονταν —εκείνο το χειμωνιάτικο βράδυ— στο κεφάλι μου, παλεύοντας να πάρουν σειρά, για να γίνουν ειδήσεις στο δημοσιογραφικό χαρτί και να φτάσουν ως το τυπογραφείο.

Η βροχή, που 'χε προβλέψει το μετεωρολογικό δελτίο, ήρθε καθυστερημένα, την ώρα που δεν τη χρειαζόταν κανείς. Χτυπούσε τα τζάμια του παράθυρου, έφτιαχνε λίμνες στο δρόμο και δυσκόλευε την κυκλοφορία.

Βροντούσαν τα τηλέφωνα —γνωστοί κι άγνωστοι δίνανε πληροφορίες για διάφορα γεγονότα, περιστατικά της καθημερινής ζωής χωρίς ιδιαίτερη σημασία, κι άλλα που σε προβληματίζουν ή σε κάνουν να τιναχτείς από τη θέση σου, λες κι ακουμπήσανε πάνω σου γυμνό, ηλεκτροφόρο καλώδιο.

Πηγαινοέρχονταν, με φούρια, οι «κυνηγοί» της επικαιρότητας, και τα τηλέτυπα, τα σατανικά μηχανήματα που φέρνουνε μέσα σε λίγα λεπτά τον κόσμο στα πόδια μας, δεν εννοούσανε να σταματήσουνε το μονότονο τραγούδι τους... Ναι, αυτό που μιλάει με τον ίδιο ψυχρό τρόπο για κάποιο φρικαλέο πόλεμο με νεκρούς, τραυματίες, στάχτες και δυστυχία ή για μια ηλιόλουστη, μαγευτική ακρογιαλιά, γεμάτη χαρές...

Τα πλήκτρα της γραφομηχανής είχαν ανάψει και οι δείχτες του ρολογιού συναγωνίζονταν τους παλμούς της καρδιάς που βιάζεται, λαχανιασμένη, να τα προφτάσει όλα.

Το κείμενο διαβάστηκε από το διδάσκοντα με ιδιαίτερη προσοχή στην επιτόνιση: η ανάγνωση επαναλήφθηκε από ένα μαθητή, ο οποίος κατέβαλε προσπάθειες να διαβάσει με σωστή επιτόνιση. Μερικά σημεία του κειμένου που παρυσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από επιτονική άποψη ξαναδιαβάστηκαν και σχολιάστηκε η επιτόνιση.

Μετά την ανάγνωση του παραπάνω αποσπάσματος υπέβαλα στους μαθητές μερικές ερωτήσεις, κάποιες από τις οποίες περιλαμβάνονται στο σχολικό

βιβλίο, με τις οποίες απέβλεπα όχι μόνο στην κατανόηση του κειμένου που διαβάστηκε αλλά και στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα επέτρεπαν παραγωγή λόγου και το λεξιλογικό πλουτισμό. Τέτοιες ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους μαθητές και έδωσαν την αφορμή για συζήτηση ήταν: πώς αξιολογούνται οι ειδήσεις που φτάνουν στο γραφείο του δημοσιογράφου; ποιο είναι το κλίμα που επικρατεί στο χώρο των εγκαταστάσεων ενός συγκροτήματος, που εκδίδει μια εφημερίδα καθημερινής κυκλοφορίας; Γιατί; Ποιος είναι ο ρόλος του τύπου στη ζωή των κατοίκων ενός τόπου; Πώς επηρεάζει την κοινή γνώμη ο τύπος; Γιατί ο τύπος ονομάζεται τέταρτη εξουσία; Οι εφημερίδες γράφουν πάντα την αλήθεια; Ποιον ονομάζουμε «κίτρινο τύπο»; κ.ά. Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές και τη συζήτηση που ακολούθησε δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσουν οι μαθητές τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους, να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις που μερικοί μέχρι τότε δε γνώριζαν, όπως δημοσίευμα, άρθρο, αρχισυντάκτης, αρθρογράφος, συντάκτης, τηλετύπο, έκτακτη έκδοση κτλ. και ακόμη να βελτιωθούν στην έκφραση.

Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές, που θα ήθελαν και θα μπορούσαν, να φέρουν στο επόμενο μάθημα κάποιες εφημερίδες. Πράγματι στο επόμενο μάθημα πολλοί μαθητές έφεραν αρκετές εφημερίδες τόσο ελληνικές όσο και βέλγικες. Στο μεταξύ είχα προνοήσει κι εγώ να φέρω δυο εφημερίδες (μια ελληνική και μια βέλγικη) για να τις χρησιμοποιήσουμε στην περίπτωση που οι μαθητές θα ξεχνούσαν να φέρουν. Με την έναρξη της διδακτικής ώρας ρώτησα τους μαθητές αν γνώριζαν κάποιες από τις εφημερίδες καθημερινής κυκλοφορίας που εκδίδονται στην Ελλάδα και στο Βέλγιο. Οι περισσότεροι μαθητές γνώριζαν αρκετούς τίτλους εφημερίδων. Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές οι εφημερίδες που είχαμε στη διάθεσή μας για να τις ξεφυλλίσουν και να προσπαθήσουν να συγκρίνουν τις ελληνικές με τις βέλγικες εφημερίδες ως προς τη μορφή τους, τη διάρθρωση της ύλης τους και το περιεχόμενό τους. Ακολούθησε συζήτηση, με την οποία καταλήξαμε σε συμπεράσματα, τα κυριότερα από τα οποία είναι τα παρακάτω: α) οι βέλγικες εφημερίδες, εκδίδονται σε μεγάλο σχήμα, ενώ οι περισσότερες ελληνικές σε μικρό σχήμα, β) οι ελληνικές εφημερίδες έχουν σχεδόν όλες στην πρώτη σελίδα ένα μεγάλο τίτλο (πρωτοσέλιδος τίτλος), ενώ οι βέλγικες δε συνηθίζουν κάτι τέτοιο, γ) η διάρθρωση της ύλης διαφέρει από εφημερίδα σε εφημερίδα τόσο όμως οι βέλγικες όσο και οι ελληνικές προτάσσουν τα μεγάλα επίκαιρα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα, δ) οι βέλγικες εφημερίδες έχουν περισσότερες διαφημίσεις σε σχέση με τις ελληνικές. Η σύγκριση αυτή χωρίς να γίνει σε βάθος —άλλωστε δεν επεδίωκα με τη διδασκαλία κάτι τέτοιο— έφερε τους μαθητές πολύ κοντά στον ελληνικό και βέλγικο τύπο και στις ιδιαιτερότητές τους. Εκτός απ' αυτό οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας που εκδίδονται στην Ελλάδα και στο Βέλγιο, χώρες με τις οποίες συνδέονται τα παιδιά, άλλα λιγότερο κι άλλα περισσότερο, πολιτισμικά. Ακόμη τα παιδιά μέσα από τη

διαδικασία της ενημέρωσης και της σύγκρισης καλλιεργήθηκαν και γλωσσικά: παρήγαγαν λόγο μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και πλούτισαν το λεξιλόγιό τους: λέξεις ή φράσεις, όπως φύλλο με την έννοια της εφημερίδας, φωτοσύνθεση, λινοτυπία κτλ. ήταν μερικές από τις οποίες πολλοί μαθητές άκουσαν για πρώτη φορά.

Μετά τη σύγκριση των βέλγικων εφημερίδων με τις ελληνικές έγινε —με πρόταση δική μου— προσπάθεια να καθοριστούν σε γενικές γραμμές τα θέματα που περιλαμβάνει συνήθως μια εφημερίδα και η σειρά με την οποία παρουσιάζονται. Βάση για την εργασία αυτή αποτέλεσαν οι εφημερίδες που είχαμε στη διάθεσή μας. Η προσεκτική μελέτη τους, με καθοδήγηση δική μου και συζήτηση, μέσα από την οποία επιδιώχτηκε ακόμη μια φορά όχι μόνο η απλή παραγωγή λόγου αλλά και ο πλουτισμός του λεξιλογίου καθώς και η διδασκαλία της δομής, οδήγησε στον καθορισμό των θεμάτων που περιέχει συνήθως μια εφημερίδα και στη σειρά, με την οποία είναι αυτά τοποθετημένα. Σύμφωνα λοιπόν με την τελικά διαμορφωμένη άποψη της τάξης τα θέματα και η σειρά των θεμάτων έχουν ως εξής.

I Ειδήσεις πολιτικές

Επίκαιρα γεγονότα

II Κοινωνικά Θέματα

III Καλλιτεχνικές Ειδήσεις

IV Εκπαιδευτικά θέματα-ειδήσεις

V Διάφορα άρθρα—Οικονομικά θέματα

VI Μικρές αγγελίες

VII Αθλητικά θέματα—Ειδήσεις

VIII Παιχνίδια—Κουίζ

IX Διαφημίσεις

Στην αρχή της επόμενης διδακτικής ώρας γράφτηκαν τα θέματα αυτά στον πίνακα και ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες ανά δύο. Κάθε ομάδα θα έπρεπε να διαλέξει ένα από τα θέματα που ήταν γραμμένα στον πίνακα και στη συνέχεια να προτείνει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο να κινείται μέσα στον κύκλο των γενικότερων θεμάτων που είχαν καθορίσει την προηγούμενη διδακτική ώρα. Μετά από αρκετή συζήτηση, διαφωνίες και αλλαγές κατέληξαν οι 9 ομάδες σε συγκεκριμένα θέματα, τα οποία ήταν τα εξής:

- Η πρώτη ομάδα ανάλαβε να παρουσιάσει το ελληνικό πολιτικό σύστημα.
- Η δεύτερη ομάδα ανάλαβε να παρουσιάσει ένα κοινωνικό θέμα που είχε ως αντικείμενο την αυτοκτονία ενός ζευγαριού ερωτευμένων.
- Η τρίτη ομάδα ανάλαβε να παρουσιάσει τη γιορτή της 25ης Μαρτίου, που είχε πραγματοποιηθεί πριν λίγες μέρες στο σχολείο.
- Η τέταρτη ομάδα ανάλαβε να γράψει ένα άρθρο εκπαιδευτικού περιεχομένου με τίτλο «Οι σκοποί του Ευρωπαϊκού Σχολείου».

— Η πέμπτη ομάδα ανάλαβε τη συγγραφή ενός άρθρου με τίτλο «Κίνδυνοι από έναν πυρηνικό πόλεμο».

— Η έκτη ομάδα ανάλαβε να γράψει μερικές μικρές αγγελίες.

— Η έβδομη ομάδα ανάλαβε να παρουσιάσει τον ποδοσφαιρικό αγώνα μεταξύ των εθνικών ομάδων Ολλανδίας Ελλάδας, που είχε πραγματοποιηθεί πριν λίγες μέρες.

— Η όγδοη ομάδα ανάλαβε να γράψει μερικά ανέκδοτα, ένα σταυρόλεξο και άλλες σπαζοκεφαλιές.

— Τέλος η ένατη ομάδα ανάλαβε το διαφημιστικό τομέα και επέλεξε να δημιουργήσει μια διαφήμιση με τίτλο «Διακοπές στην Ελλάδα».

Είναι αλήθεια πως στη φάση αυτή δαπανήθηκε αρκετός χρόνος, κάτι που θα μπορούσε ν' αποφευχθεί, αν καθόριζα ο ίδιος τα θέματα και τις ομάδες που θα τα ανέπτυσαν. Θα ήταν όμως κατά τη γνώμη μου ένας χειρισμός αντιπαιδαγωγικός, ο οποίος δε θα έφερνε τα καλύτερα αποτελέσματα. Έχοντας αυτά τα τελευταία υπόψη μου άφησα τους μαθητές να επιλέξουν μόνοι τους και ελεύθερα τα γενικά θέματα, μέσα στα οποία θα κινούνταν, και τα συγκεκριμένα θέματα που θα ανέπτυσαν.

Μετά την επιλογή των θεμάτων και ενώ η διδακτική ώρα βρισκόταν προς το τέλος της είπα στα παιδιά πως η γραπτή ανάπτυξη θα γινόταν στο επόμενο μάθημα· έτσι είχαν στη διάθεσή τους το χρόνο για να συμβουλευτούν κάποια κείμενα σχετικά, μ' αυτά που επρόκειτο να γράψουν, από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κτλ., ώστε να είναι έτοιμοι στο επόμενο μάθημα. Η τελευταία αυτή οδηγία δόθηκε με τη σκέψη ότι μια προσεκτική μελέτη ενός παρόμοιου θέματος μ' αυτό που είχαν υποχρέωση ν' αναπτύξουν θα τους έδινε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο, με τον οποίο αναπτύσσονται αυτά τα θέματα, δηλαδή να εννοήσουν, τι σημαίνει προσαρμογή του λόγου στις απαιτήσεις του θέματος. Η μελέτη —και πιστεύω και η ως ένα σημείο κατανόηση των χαρακτηριστικών κάποιων επιπέδων ύφους— έγινε, γιατί στο επόμενο μάθημα οι μαθητές όχι μόνο φαίνονταν έτοιμοι ν' αρχίσουν τη σύνταξη των κειμένων που είχαν αναλάβει, αλλά είχαν φέρει μαζί τους και φωτογραφίες, διάφορα αποκόμματα από εφημερίδες και άλλο υλικό με το οποίο διάνθισαν το κείμενο που έγραψαν. Έτσι η τέταρτη διδακτική ώρα πέρασε μέσα σε έντονη δραστηριότητα. Οι μαθητές συσχετιζόμενοι ανά δύο έγραφαν, κολλούσαν φωτογραφίες και γενικά προσπαθούσαν να εκφραστούν δημιουργικά στο λόγο, ενώ εγώ περιφερόμουν ανάμεσά τους συμβουλευόντας, διορθώνοντας, δίνοντας ιδέες κτλ.

Οι μαθητές ολοκλήρωσαν και μου παρέδωσαν τα κείμενά τους στο τέλος της τέταρτης διδακτικής ώρας. Έλεγα τα κείμενα στο σπίτι μου, σημείωσα τις παρατηρήσεις που είχα να κάνω, και την πέμπτη διδακτική ώρα αρχίσαμε την ανάγνωση και το γλωσσικό και γενικότερα εμφανισιακό σχολιασμό των κειμένων. Ο σχολιασμός αυτός κράτησε δυο διδακτικές ώρες. Όλα τα γραπτά κινούν από γλωσσική άποψη σε επίπεδα από πολύ καλά μέχρι άψογα, κάτι

που έδειχνε πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν το επίπεδο ύψους, στο οποίο έπρεπε να εκφραστούν και έδωσαν όλες τις δυνατότητές τους. Αυτά τα θετικά στοιχεία που παρουσίασαν οι μαθητές δεν ήταν μόνο αποτέλεσμα της διδασκαλίας των έξι ωρών που δαπανήθηκαν για τη διδακτική αυτή δοκιμή, αλλά και του τρόπου που αντιμετωπίστηκε ολόκληρη τη χρονιά το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, τρόπος που ήταν παρόμοιος μ' αυτόν που εξέθεσα παραπάνω. Η βελτίωση στην ελληνική γλώσσα που παρουσίασαν οι μαθητές της τάξης, και ιδίως οι πιο αδύνατοι, δικαιώνει κατά τη γνώμη μου την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας.

Ο σχολιασμός και η αξιολόγηση των γραπτών εργασιών αποκάλυψε στους μαθητές τις αδυναμίες τους αλλά προπάντων τις δυνατότητες που έχουν και τα θετικά βήματα που έκαναν για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Η αποκάλυψη αυτή τους γέμισε ενθουσιασμό και εξέφρασαν την επιθυμία να εκδώσουν την εφημερίδα και να τη διανείμουν και στους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων του ελληνικού τμήματος. Τους εξήγησα πως κάτι τέτοιο θα ήταν καλό να γίνει, αν το υλικό το οποίο συγκεντρώθηκε ήταν εντελώς επίκαιρο και σχετιζόταν αποκλειστικά με τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στους οποίους θα απευθυνόταν η εφημερίδα. Τα κείμενα όμως που είχαν γράψει ήταν άλλα ανεπίκαιρα (αθλητικά-κοινωνικά) και άλλα φανταστικά (μικρές αγγελίες-διαφημίσεις). Ο σκοπός άλλωστε όλης της διδακτικής πορείας, όπως ήδη ειπώθηκε στην αρχή, δεν ήταν η έκδοση της εφημερίδας, αλλά η γλωσσική καλλιέργεια τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, σκοπός ο οποίος και επιτεύχθηκε. Μετά από σύντομη συζήτηση οι μαθητές πείσθηκαν πως μια έκδοση της εφημερίδας αυτής ίσως δε θα είχε επιτυχία. Κατόνησαν όμως τη λειτουργία μιας εφημερίδας και υπό ποιες προϋποθέσεις θεωρείται μια εφημερίδα πετυχημένη.



## ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Δε θα υποκριθώ τον αναλυτή, ούτε θα επιδιώξω την προβολή ορισμένων γνώσεων ή απόψεων, αλλά θα προσπαθήσω να δείξω, όχι να αποδείξω, ότι ορισμένες θέσεις που προβάλλονται από γλωσσολόγους και φιλόλογους γύρω από την εξέλιξη της Νεοελληνικής Γλώσσας προσεπικυρώνονται από την ίδια την πράξη κι όχι μόνο από τη θεωρία.

Θα πάρω ένα παράδειγμα από μια μικρή μελέτη που δημοσιεύτηκε στην ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ της Κυριακής 11 Οκτωβρίου. Το κείμενο αυτό είναι ένα σύντομο άρθρο του δρα Κ.Π. Μιχαηλίδη και επιγράφεται: *Η φθορά των λέξεων* με επίτιτλο «όταν διαταράσσεται η σχέση μας με τα πράγματα», και υπότιτλο «η γλώσσα αποκαλύπτει αλλά και καλύπτει τα όντα». Το απόσπασμα είναι από την αρχή του άρθρου και λέει τα εξής: «Η έκπτωση της γλώσσας, που επισημαίνεται σήμερα σε πολλούς χώρους της ζωής μας, εκεί όπου π.χ. αυτή άλλοτε αναπηδούσε πηγαία και γινόταν ποίηση και μύθος, τραγούδι και χορός, δεν οφείλεται μόνο στην απαιδευσία ή στην κοινωνική αναστάτωση των καιρών, όπως είναι το ξερίζωμα από τη γη με τη ραγδαία τους αστικοποίηση, αλλά και πέρα απ' αυτά στην ταραχή που επικρατεί στη σχέση μας με τις αξίες και τα πράγματα, θα λέγαμε ακόμα στον κλονισμό της ίδιας της ύπαρξής μας μέσα σ' ένα κόσμο, που έχασε τα σημάδια του και μας εκθέτει σε μιαν οντολογική αοριστία»

Δε θα ασχοληθώ με το περιεχόμενο του αποσπάσματος αλλά μόνο με τη γραμματική του μορφή. Σημειώνω αμέσως ότι το κείμενο επιλέχτηκε τυχαία κι ότι παρόμοια κείμενα βρίσκει κανένας παντού κι από πολλούς. Όταν λοιπόν λέω γραμματική μορφή εννοώ το λεξιλόγιο και τη σύνταξη βασικά και μερικούς τύπους στενά γραμματικούς απροσάρμοστους ή παλαιότερους.

Από το λεξιλόγιο ξεχωρίζει κανένας εύκολα πολλές λέξεις παλαιότερες προσαρμοσμένες στο τυπικό της νεοελληνικής, τουλάχιστο στον τύπο που χρησιμοποιούνται εδώ όπως: έκπτωση, γλώσσας, επισημαίνεται, άλλοτε, απαιδευσία κτλ. ενώ άλλες παραμένουν αμετάβλητες όπως: πολλούς, χώρους, ζωής, ποίηση, μύθος, γη κτλ. Στη σύνταξη του κειμένου παρατηρούμε ότι όλο αυτό το κείμενο αποτελεί μια περίοδο, ενώ θα μπορούσε να χωριστεί τουλάχιστο σε δυο ημιπεριόδους μια και διαπλέκονται ένα πλήθος εννοιών στον ίδιο συντακτικό χώρο. Μου δόθηκε η ευκαιρία να συγκρίνω άθελά μου αυτό τον καιρό αυτό το άρθρο που με απασχολούσε, με το βιβλίο του Εμμ. Κριαρά «Τα πεντάλεπτά μου...», όπου ο σοφός καθηγητής εφαρμόζει ό,τι πιστεύει και «ιδιόασκει». Σχεδόν καμιά περίοδος λόγου δεν ξεπερνάει τις τρεις με τέσσερις αράδες — το αποτέλεσμα ας το κρίνουν άλλοι ειδικότεροι.

Η δομή της περιόδου (του άρθρου) στη σύνταξή της είναι καθαρά υποτακτική. Αφού αρχίσει, διακόπτεται με υπερβατό, θα έλεγα, και δυο αναφορικές προτάσεις για να συνεχιστεί (δεν οφείλεται...) και να διακοπεί πάλι από μια παραδειγματική πρόταση (όπως...) και στη συνέχεια από δυο κύριες, για να τελειώσει πάλι με μια αναφορική πρόταση. Όρος αναφοράς είναι η αρχική φράση «η έκπτωση της γλώσσας» και σ' αυτήν «αναφέ-

ρονται» όλες οι υπόλοιπες κι η δεύτερη κύρια πρόταση φυσικά δίνοντας τις γενικές θέσεις του σ. που θα αναπτύξει στη συνέχεια. Η συντακτική λοιπόν δομή του λόγου στην περίοδο αυτή δεν είναι της λαϊκής δημοτικής αλλά της νεοελληνικής ή της λόγιας δημοτικής, όλα ονόματα που θέλουν να οριοθετήσουν ένα γλωσσικό φαινόμενο λίγο περίεργο, μια και δεν είναι η πρώτη φορά που η εξέλιξη της γλώσσας από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας δεν ήταν ομαλή. Κι ως θυμηθούμε δυο τουλάχιστο τον αττικισμό και τον καθαρευουσιανισμό.

Είτε το θέλομε λοιπόν, είτε όχι, η καθαρεύουσα — αρχαία πλούτισε το λεξιλόγιό της δημοτικής σχεδόν σε όλους τους τομείς και θα εξακολουθήσει να ενεργοποιεί λέξεις αρχαίες ή μεσαιωνικές-αρχαϊστικές, ανάλογα με τις ανάγκες μας και το εννοιολογικό περιεχόμενο της καθεμιάς. Θα μου πει ίσως ο αντιρρησίας ότι ο πολιτισμός εκείνος ακμάζει σε ένα χρόνο τόσο διαφορετικό από το δικό μας σε πάρα πολλά σημεία. Ναι αλλά στις επιστήμες του Ανθρώπου τουλάχιστο οι βασικές ρήξεις έγιναν τότε και το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων είναι, θα έλεγα, απεριόριστο στα έργα των μεγάλων γι' αυτό και προσφεύγομε πολλές φορές σ' αυτούς.

Αυτή τη γραμμή χάραξε ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης, αυτήν ακολουθεί κι ο Εμμανουήλ Κριαράς που στο τελευταίο του βιβλίο (Τα πεντάλεπτά μου...) τονίζει ιδιαίτερα ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε τις λόγιες λέξεις που μας είναι απαραίτητες και να μην καταφεύγομε σ' έναν απροσδιόνυσο λαϊκισμό που δεν οδηγεί ποτέ ή σχεδόν ποτέ στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Στο τέλος-τέλος οι καθαρά λαϊκές λέξεις προέρχονται από επίπεδα πολιτισμού διαφορετικά και δεν μπορούν να καλύψουν τις σημερινές κι αυριανές ανάγκες μας. Κι ακόμα μερικές λέξεις που χρησιμοποιούν, καταντούν συνθηματολογικές και δείγμα δήθεν ταυτότητας ιδεολογικής (πισωγύρισμα), ώσπου να τις εγκαταλείψουν γιατί καταλαβαίνουν ότι είναι ολότελα αταίριαστες με το γενικό πολιτιστικό κλίμα.

Στο σημείο αυτό νομίζω ότι πρέπει να μιλήσω ξανά, κι από τη σκοπιά ετούτη, για το θέμα των Αρχαίων Ελληνικών. Ο καθένας καταλαβαίνει ότι η τροφοδοσία της νέας από τις παλιότερες μορφές της γλώσσας κι ιδιαίτερα από την Αττική αχρηστεύεται, όχι βέβαια σήμερα που ζουν και δημιουργούν οι σύγχρονοί μας πνευματικοί άνθρωποι, αλλά «αύριο» που η αποκοπή θα έχει συντελεστεί. Η ίδια η γλωσσική και γενικότερα η πολιτιστική ανάπτυξη μας υποχρεώνει να διατηρήσομε το δεσμό αυτό, ώσπου να έρθει η ώρα που θα μπορούμε να πούμε ότι εκπλήρωσε πια τον προορισμό του και τον αρχειοθετούμε σε κάποιο κλάδο επιστημονικό, λ.χ. της Ιστορίας μας. Ως τότε κάθε αμφισβήτηση πάσχει από ανεδαφικότητα, ολιγωρία και ελαφρότητα.

K.N.Π.

Η γλώσσα 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.
- Διδασκαλία της γλώσσας (έρευνα και μεθοδολογία) σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: προσχολική αγωγή, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταλυκειακή εκπαίδευση κλπ.

---

Και η ΓΛΩΣΣΑ βασίζεται κυρίως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών

---



---

Το επόμενο τεύχος θα κυκλοφορήσει το Μάιο 1988

---

Φωτοσύνθεση: «Πορεία» Μαυρομιχάλη 57 τηλ. 3631622

# 685.88.16

Κεντρική διάθεση:  
Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη  
Σόλωνος 71  
τηλ. 3629684

δρχ. 250