

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι ένα από τα πιο προβληματικά ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης και απασχόλησε από πολύ παλιά τόσο την εκπαιδευτική όσο και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Όσο οικεία είναι η ομιλούμενη γλώσσα στον φυσικό ομιλητή της τόσο μεγαλύτερη μοιάζει πολλές φορές η απόσταση που χωρίζει τον μαθητή από τη γλώσσα του στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Και όσο περισσότερο προσπαθούν να εντείνουν οι δάσκαλοι τις προσπάθειές τους για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών τους τόσο πιο ακατόρθωτο αποδεικνύεται το εγχείρημα.

Το πρόβλημα με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα υπήρξε διττό: δεν είχε ποτέ ξεκαθαριστεί με σαφήνεια τι αντιπροσώπευε ο όρος ‘μητρική γλώσσα’ και ο όρος ‘διδασκαλία της γλώσσας’. Η ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει να επιδείξει διαδοχικές αλλαγές στο περιεχόμενο της έννοιας ‘ελληνική γλώσσα’ και συνεπώς στη διδασκαλία της, ανάλογα με τις πολιτικές συνθήκες, τις εθνικές αναζητήσεις και κάποτε (κυρίως τελευταία) τις επιστημονικές εξελίξεις. Παράλληλα, η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα πάσχισε να προσδιορίσει το περιεχόμενο της ίδιας της έννοιας ‘γλώσσα’, βασική προϋπόθεση για να προσδιοριστεί και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Το γλωσσικό μάθημα κατέληξε να ορίζεται στην πλειονότητα των περιπτώσεων από δύο συνιστώσες: τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας και τη διδασκαλία της γραμματικής. Η μητρική γλώσσα, λοιπόν, ταυτίστηκε με μια από τις ποικιλίες της, την επίσημη μορφή της, και αντικείμενο της διδασκαλίας έγινε η δομή του γλωσσικού συστήματος¹.

Η Γραμματική μαζί με το Συντακτικό είναι οι τομείς εκείνοι που κυριάρχησαν στην υπηρεσία της διδασκαλίας της γλώσσας. Εξετάζουν αυτό που ονομάζεται ‘μικροδομή’, δηλαδή το σύνολο των κανόνων που αφορούν τη δομή της λέξης ή της πρότασης, σε αντίθεση με τη ‘μακροδομή’, που αφορά τη δομή ενός ολοκληρωμένου νοηματικά και εκτενέστερου δείγματος λόγου, όπως είναι το κείμενο (Χατζησαββίδης 2001). Στη διδασκαλία της γλώσσας συχνά εννοείται με τη λέξη Γραμματική και το Συντακτικό και με αυτό το πνεύμα θα χρησιμοποιηθεί ο όρος στα επόμενα κεφάλαια αυτής της εργασίας.

1. Ειδικότερα στην Ελλάδα η επίσημη γλώσσα απείχε πολλές φορές παρασάγγες από την καθομιλουμένη και το φαινόμενο της διγλωσσίας με την επί δεκαετίες συστηματική διδασκαλία της καθαρεύουσας αποτέλεσε παράγοντα πώλωσης τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση με αρνητικά αποτελέσματα όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και τη γενικότερη παιδεία πολλών γενεών.

1.1. Οι ρίζες της διδασκαλίας της γραμματικής

Η διδασκαλία της γραμματικής βασίστηκε στην παράδοση των κλασικών σπουδών και όχι στις ιδιαίτερες ανάγκες της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ούτε σε συμπεράσματα ερευνών σχετικά με την πρακτική χρησιμότητά της. Η παράδοση αυτή δημιουργήθηκε, όπως είναι γνωστό, από την ανάγκη για τη μελέτη των αρχαίων ελληνικών, που οδήγησε στη σύνταξη του έργου *Τέχνη Γραμματική* από τον Διονύσιο τον Θράκα, τον 2ο αιώνα π.Χ. Η ρητή διατύπωση των κανονικωτήτων που διέπουν την κλασική ελληνική διευκόλυνε την προσέγγιση και την αποκατάσταση των έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μια εποχή που η γλώσσα είχε αρχίσει να διαφοροποιείται αισθητά. Η μέθοδος αυτή έγινε, φυσικά, ακόμα πιο απαραίτητη στα μεταγενέστερα χρόνια και απέκτησε ρυθμιστικό χαρακτήρα, καθώς το μεγαλείο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας ταυτίστηκε με τον γλωσσικό κώδικα στον οποίο είχαν γραφτεί τα έργα. Η κλασική ελληνική θεωρήθηκε γλώσσα-πρότυπο και η χρήση της αποτέλεσε κριτήριο γλωσσικής ορθότητας.

Η σταθερότητα αυτή των κλασικών γλωσσών (της λατινικής και της κλασικής ελληνικής) –η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι οι γλώσσες αυτές αποτελούν απομόνωση μιας συγκεκριμένης φάσης γλωσσικής εξέλιξης– απέναντι στην ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών γλωσσών τους επόμενους αιώνες υποβίβασε τις τελευταίες και οδήγησε σε μια προσπάθεια τυποποίησης και ρύθμισης των ομιλούμενων γλωσσών σύμφωνα με τα πρότυπα των νεκρών γλωσσών. Στη συνέχεια, η ανάγκη τυποποίησης και κωδικοποίησης των ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο εθνικών αναζητήσεων και της δημιουργίας εθνικών κρατών οδήγησε σε κανονιστικές περιγραφές και σε ρυθμίσεις για την ανάδειξη του επίσημου γλωσσικού οργάνου του κράτους. Η καλλιέργεια της επίσημης γραπτής γλώσσας αποτέλεσε βασική μέριμνα του σχολείου και βασίστηκε στη διδασκαλία γραμματικών κανόνων για την ορθή χρήση.

Έτσι, η αντίληψη που υπάρχει σήμερα για τη γραμματική είναι σε γενικές γραμμές ότι:

- η γραμματική μιας γλώσσας ταυτίζεται με το βιβλίο της γραμματικής αυτής της γλώσσας²,

2. Είναι ενδεικτικό πως πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως «λάθος» ορισμένες γλωσσικές χρήσεις, επειδή δεν καταγράφονται στα εγχειρίδια της σχολικής γραμματικής, παρόλο που οι χρήσεις αυτές είναι διαδεδομένες και αποδεκτές από τους ομιλητές. Η σημερινή επίσημη σχολική γραμματική αποτελεί αναπροσαρμογή της *Μικρής Νεοελ-*

- η γραμματική αφορά μόνο τη γραπτή γλώσσα και όχι την προφορική,
- η ορθή χρήση της γλώσσας από κάποιον ομιλητή εξαρτάται από τη συμμόρφωσή του προς τους κανόνες της σχολικής γραμματικής,
- καλός γνώστης της γλώσσας είναι όποιος μπορεί να διατυπώσει τους κανόνες της γραμματικής που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της γραμματικής (Palmer 1971: 11-12, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 51-52).

1.2. Η αμφισβήτηση της παραδοσιακής διδασκαλίας

Τα πενιχρά αποτελέσματα από αυτού του τύπου τη διδακτική πρακτική πυροδότησαν τον προβληματισμό σχετικά με την ορθότητά της. Η επιστημονική έρευνα υποστήριξε ότι η γλωσσική ικανότητα ενός φυσικού ομιλητή στηρίζεται στην υποσυνείδητη γνώση του γλωσσικού συστήματος, που εκδηλώνεται με την ικανότητα του ομιλητή να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο πλήθος σωστά δομημένων προτάσεων αλλά και να απορρίπτει ως λανθασμένες τις δομές που δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό σύστημα που κατέχει. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα μικρά παιδιά «αποκτούν» τη μητρική τους γλώσσα μέσα από την έκθεσή τους στο γλωσσικό περιβάλλον των ενηλίκων και κατακτούν τις δομές της με τρόπο φυσικό και αβίαστο, που ακολουθεί μάλλον συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία. Δεν μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα μέσω ρητής διδασκαλίας στο σπίτι και την κατέχουν ήδη σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, όταν έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο. Η διεύρυνση και η περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας θα συμβεί με την επαφή τους με περισσότερα γλωσσικά δεδομένα και την εξάσκησή τους σε αυτά.

Οι απόψεις αυτές, που εκφράστηκαν μέσω της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής (ΓΜΓ) του Chomsky (Chomsky 1965), σε συνδυασμό με

*ληγικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και άλλες φορές παραλείπει φαινόμενα που θεωρείται πως δεν ανήκουν στη δημοτική γλώσσα, ενώ δεν περιλαμβάνει φυσικά τύπους που επικράτησαν πιο πρόσφατα, αφού η τελευταία αναπροσαρμογή της έγινε πριν 20 χρόνια περίπου (όπως και η σύνταξη της γραμματικής Τσολάκη, που διδάσκεται στις τάξεις του δημοτικού και βασίζεται στη γραμματική Τριανταφυλλίδη). Έτσι, δεν θα βρούμε κλιτικό παράδειγμα για τα επίθετα που κλίνονται κατά το *ο ευθύς, η ευθεία, το ευθύ* (κλίνεται μόνο *ο βαθύς, η βαθιά, το βαθύ*) αλλά ούτε καταγράφονται οι τύποι «ήμασταν» και «ήσασταν» στον παρατατικό του είμαι, παρά μόνο οι τύποι «ήμαστε» και «ήσαστε». Φυσικά, η έκδοση μιας νέας σχολικής γραμματικής κατά πάσα πιθανότητα θα αντιμετώπιζε τα κενά αυτά, ωστόσο το πρόβλημα που επισημαίνεται εδώ είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο βιβλίο της γραμματικής και το «λάθος».*

την απογοήτευση από τα αποτελέσματα της μέχρι τότε γλωσσικής διδασκαλίας, οδήγησαν την εκπαιδευτική κοινότητα σε αμφισβήτηση της χρησιμότητας της διδασκαλίας της γραμματικής και έφτασαν μέχρι την ολοκληρωτική κατάργησή της τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Μεγάλη Βρετανία. Σ' αυτό οδήγησε και η μεθοδολογία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών μέσω της οπτικοακουστικής μεθόδου και η αντίληψη ότι η ρητή διδασκαλία της γλώσσας ταυτίζεται με την εκμάθηση γραμματικών κανόνων (van Lier 1996: 73). Έτσι, η ρητή διδασκαλία της γραμματικής χαρακτηρίστηκε άχρηστη, από τη στιγμή που οι μαθητές κατέχουν υποσυνείδητα το σύστημα της μητρικής τους γλώσσας, αλλά και επιζήμια, αφού θεωρήθηκε ότι η διδασκαλία των κανόνων και της ορολογίας (της μεταγλώσσας³ δηλαδή) είναι δύσκολη και προκαλεί σύγχυση στα παιδιά (Thompson 1969).

1.2.1. Εσωτερικευμένοι και ρητοί κανόνες

Η ικανότητα στη μητρική γλώσσα βασίζεται στην ύπαρξη ενός εσωτερικευμένου συστήματος κανόνων, ενός συστήματος που εσωτερικεύεται χωρίς ομιλητής να το συνειδητοποιεί και που χρησιμοποιείται με αυτόματο τρόπο (Paradis & Gopnik 1994: 143). Χωρίς να συνειδητοποιεί ο ομιλητής τη διαδικασία και χωρίς να μπορεί να περιγράψει τους μηχανισμούς της, είναι σε θέση να επικοινωνήσει αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα. Το πόσο εσωτερικευμένοι και δυσδιάκριτοι είναι αυτοί οι κανόνες γίνεται φανερό από την ποικιλία των θεωριών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσολογίας για να τους περιγράψουν. Αν οι φυσικοί ομιλητές είχαν συνειδητή πρόσβαση σε αυτούς τους κανόνες και μπορούσαν να περιγράψουν τη γλωσσική τους ικανότητα, τότε «η γλωσσολογία θα εξαφανιζόταν» (Gopnik et al. s.a.: 4). Κάθε

3. Με τον όρο 'μεταγλώσσα' αναφερόμαστε στην ορολογία που χρησιμοποιείται για τη συστηματική ανάλυση και περιγραφή του γλωσσικού συστήματος. Είναι, κατά κάποιον τρόπο, η γλώσσα που χρησιμοποιεί η Γλώσσα για να αναφερθεί στον εαυτό της. Η διδασκαλία της μεταγλώσσας έχει σήμερα μεγάλο μερίδιο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο, όπως φαίνεται και από τα περιεχόμενα των επίσημων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας (παλαιότερων και νέων). Εκτός από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στο ελληνικό γυμνάσιο σήμερα η μεταγλώσσα αποτελεί κύριο εργαλείο για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής και χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ας σταθούμε στη διάκριση ανάμεσα σε εσωτερικευμένα, διαισθητική γνώση και σε ρητή διατύπωση αφαιρετικής, επιστημονικής γνώσης: η πρώτη είναι χαρακτηριστικό κάθε φυσικού ομιλητή η δεύτερη είναι ρητή γνώση που μεταβιβάζεται μέσω συνειδητής διδασκαλίας.

γλωσσολογική θεωρία, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής γραμματικής, επιχειρεί να αναπαραστήσει το γλωσσικό σύστημα παρατηρώντας το από έξω, χωρίς η επιστήμη να έχει καταλήξει σε μια κοινώς αποδεκτή και οριστική ερμηνεία του. Οι αυτοματοποιημένες γλωσσικές λειτουργίες παραμένουν στο πεδίο του ασυνείδητου και συνιστούν αυτό που ονομάζεται έμφυτη γλωσσική ικανότητα. Γι' αυτό και η αυτοματοποίηση αυτών των αναπαραστάσεων δεν θα μπορούσε να οδηγήσει σε ικανοποιητική γλωσσική ικανότητα· θα ήταν ίσως χρήσιμες για εφαρμογή στον γραπτό λόγο ή σε ελεγχόμενα παραγόμενο προφορικό, αλλά δεν θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν την ενστικτώδη παραγωγή λόγου (Paradis & Gornik 1994: 143).

Η ρητή γνώση, γλωσσική ή άλλη, είναι γνώση την οποία έχει αποκτήσει και κατέχει κανείς συνειδητά, μπορεί να την περιγράψει και να τη μεταδώσει σε άλλους εκφράζοντάς τη με λόγο. Η γνώση αυτή βρίσκεται αποθηκευμένη σ' αυτό που ονομάζεται 'δηλωτική μνήμη' (declarative memory), στη μνήμη εκείνη απ' όπου συνειδητά ανακαλεί κανείς δεδομένα, εγκυκλοπαιδικές ή εμπειρικές γνώσεις. Αντίθετα, η εσωτερικευμένη γνώση αποτελεί τμήμα της 'διαδικαστικής μνήμης' (procedural memory), της μνήμης που είναι υπεύθυνη για συγκεκριμένες δεξιότητες (Paradis 1994: 394-395). Ενώ, δηλαδή, η πρώτη ελέγχει τη γνώση που σχετίζεται με το «τι», τα δεδομένα, η δεύτερη ελέγχει το «πώς», τις διαδικασίες.

Κλινικές έρευνες σε αφασικούς ασθενείς (Tyler 1991) έχουν δείξει ότι τα δύο αυτά συστήματα της μνήμης είναι διαχωρισμένα μεταξύ τους (Cohen 1984, 1991). Έτσι, μπορεί κανείς να υποστεί βλάβη στο ένα σύστημα χωρίς να επηρεαστεί το άλλο. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι τα δύο συστήματα δεν συνεργάζονται: γνωρίζει κανείς τη σημασία και τη φωνολογική δομή μιας λέξης, ή γνωρίζει το νόημα του μηνύματος που επιθυμεί να μεταδώσει στο συνομιλητή του (δηλωτική μνήμη), ο μηχανισμός ανάκλησης όμως της λέξης και η κωδικοποίηση του εκφωνήματος είναι λειτουργίες που συμβαίνουν αυτόματα, χωρίς συνειδητό έλεγχο (διαδικαστική μνήμη). Από την άλλη, σε περιπτώσεις που ο ομιλητής έχει διδαχτεί κάποια στοιχεία γραμματικής, μπορεί να τα χρησιμοποιεί για να ελέγξει τη γραμματικότητα του εκφωνήματός του, ιδιαίτερα σε επίσημες περιστάσεις ή όταν χρησιμοποιεί δομές στις οποίες δεν είναι συνηθισμένος. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται εν μέρει χρήση και της δηλωτικής, τα διαφορετικά συστήματα όμως δεν ελέγχουν την ίδια διαδικασία και επιπλέον μειώνεται και η άνεση του ομιλητή στον λόγο (Paradis 1994: 397-398). Μπορούμε, συνεπώς, να πούμε ότι η διαδικαστική μνήμη ελέγχει τη γλώσσα, ενώ η δηλωτική τη μεταγλώσσα.

1.2.2. Συνέπειες για τους φυσικούς ομιλητές

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι φανερό ότι η ρητή γνώση κανόνων για τη γλώσσα μπορεί να βοηθήσει έναν φυσικό ομιλητή να βελτιώσει ένα εκφώνημα που σχηματίστηκε μέσω αυτόματης παραγωγής ή να διαμορφώσει ένα άλλο με την εφαρμογή ρητών κανόνων. Οι ίδιοι οι ρητοί κανόνες όμως δεν μπορούν να εσωτερικευτούν σε καμία περίπτωση (Paradis 1994: 401) και απαιτείται εξάσκηση, για να μπορέσει ο ομιλητής να αποκτήσει έλεγχο του φαινομένου το οποίο οι κανόνες αυτοί περιγράφουν. Η εξάσκηση, για να είναι αποτελεσματική, δεν αφορά μηχανική επανάληψη του ίδιου του κανόνα αλλά άσκηση στην εφαρμογή του (Paradis & Gopnik 1994: 146).

Η ρητή διατύπωση των κανόνων δεν μπορεί να υποβοηθήσει τη γλωσσική ικανότητα ούτε και να επικαλύψει τη διαίσθηση του ομιλητή: οι μαθητές, φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, ουδέποτε κάνουν λάθος στη συμφωνία ρήματος-υποκειμένου, όταν μιλούν. Κατέχουν δηλαδή υποσυνείδητα την έννοια του υποκειμένου και τους εσωτερικούς κανόνες για τη μορφο-συντακτική του κωδικοποίηση. Στο σχολείο θα διδαχτούν ρητά την έννοια του υποκειμένου και θα μάθουν ότι στις κύριες προτάσεις το υποκείμενο μπαίνει σε ονομαστική πτώση και επιπλέον διαφαίνεται –στα ελληνικά– από την κατάληξη του ρήματος. Πώς εξηγούνται τα λάθη που κάνουν οι μαθητές υποδεικνύοντας συνήθως ως γραμματικό υποκείμενο το α' ενικό πρόσωπο σε προτάσεις με απρόσωπα ρήματα, όπως για παράδειγμα το «μου αρέσει» ή το «μ' ενδιαφέρει»; Η εφαρμογή του ρητού κανόνα θα έπρεπε να οδηγεί όλους στην υπόδειξη ενός γ' ενικού προσώπου ως υποκειμένου. Προφανώς, σε αυτή την περίπτωση, η γλωσσική διαίσθηση υπερισχύει του ρητού κανόνα και προβάλλει τη δομή βάθους του εκφώνηματος, στην οποία το α' ενικό πρόσωπο είναι το πρόσωπο που ενεργεί.

Από τη ρητή διδασκαλία της γραμματικής λίγα πράγματα διατηρούνται στη μνήμη των μαθητών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 54). Από την άλλη, «οι μεταγλωσσικές γνώσεις που μαθαίνονται στο σχολείο δεν μετουσιώνονται σε γλωσσική ικανότητα ούτε είναι δυνατή η αυτόματη χρήση τους⁴» (Paradis 1994: 12, 401). Η άποψη για την ορθή και αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας συνοψίστηκε στην ανάγκη απομνημόνευσης ενός αριθμού κανόνων, ορισμών και περιορισμών που αναπόφευκτα θα οδηγούσε στη σωστή χρήση. Η αποτυχία της προσπάθειας, η αδυναμία δηλαδή των μαθητών να

4. Όπου δεν δηλώνεται διαφορετικά, η μετάφραση όρων και παραθεμάτων είναι δική μου.

ανταποκριθούν στα γλωσσικά πρότυπα που έθετε η διδασκαλία, θεωρήθηκε αποτυχία των μαθητών και όχι της μεθόδου. Δεν είναι σπάνια τα παραδείγματα που μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις στο μάθημα της γραμματικής αλλά εκφράζονται με άνεση προφορικά και γραπτά ή το αντίστροφο. Η κατάσταση αυτή αποδεικνύει την απόσταση που χωρίζει τη μια δεξιότητα από την άλλη.

1.2.3. Η επιστημονική θέση για τη γραμματική

Η διδασκαλία της γλώσσας πέρασε, υπό την επίδραση των γλωσσολογικών θεωριών, από την αποκλειστική διδασκαλία της γραμματικής στο άλλο άκρο, τον ολοκληρωτικό αποκλεισμό της διδασκαλίας της δομής από το γλωσσικό μάθημα. Η σύγχρονη αντίληψη διακρίνει εκπαιδευτική χρησιμότητα στη διδασκαλία της γραμματικής και αναγνωρίζει τη συμβολή της στη γλωσσική ικανότητα. Η μεταστροφή αυτή οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα φτωχά αποτελέσματα που επέφερε η κατάργηση της γραμματικής στη χρήση της γλώσσας. Από την άλλη, μέσα από διάφορες μελέτες (Φιλιππάκη-Warburton 2000) καταρρίφθηκε το επιχείρημα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν μεταγλώσσα. Το ζήτημα έγκειται λοιπόν στον τρόπο με τον οποίο θα τη διδαχτούν (Hudson 2000, Herriman 1994, Φιλιππάκη-Warburton 2000) αλλά και στο κατά πόσο είναι απαραίτητη αυτή η διδασκαλία για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας.

Στο πλαίσιο της επιστημονικής αντίληψης οι γλωσσολόγοι με τον όρο γραμματική δηλώνουν:

- τη διαισθητική γνώση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας από τους ομιλητές της,
- τη ρητή διατύπωση και παρουσίαση αυτής της γνώσης,
- το θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο που χρησιμεύει ως πλαίσιο για την περιγραφή και παρουσίαση της διαισθητικής γνώσης.

Είτε πρόκειται για σύγχρονη γλωσσολογική ανάλυση είτε για παραδοσιακή σχολική γραμματική, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι:

«Η συστηματική περιγραφή και παρουσίαση της διαισθητικής γνώσης της γλώσσας που διαθέτουν οι ομιλητές της είναι αποτέλεσμα επιστημονικής ανάλυσης που γίνεται με βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο. Αποτελεί τη διατύπωση της συγκεκριμένης επιστημονικής γνώσης που προέκυψε με την ανάλυση και, όπως κάθε επιστημονική γνώση, είναι προϊόν αφαίρεσης. Αντίθετα με την κατάκτηση της εσωτερικευμένης γραμματικής (διαισθητική γνώση της δομής μιας γλώσσας), η γνώση μιας γραμματι-

κής περιγραφής είναι πάντα το αποτέλεσμα μάθησης και την κατακτούν πραγματικά μόνο άτομα που ασχολούνται επαγγελματικά με τη γλώσσα» (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 53-54).

1.3. Με ποιον τρόπο ωφελεί η ρητή διδασκαλία της γλώσσας;

Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν, πριν ακόμα έρθουν σε επαφή με το σχολείο –αλλά ακόμα κι αν δεν πάνε ποτέ στο σχολείο– να επικοινωνούν με τους γύρω τους στη μητρική τους γλώσσα ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, το ερώτημα είναι εύλογο: τι παραπάνω περιμένουμε να προσφέρει το σχολείο και η διδασκαλία; Η απάντηση θα μπορούσε να συνοψιστεί στα παρακάτω σημεία:

• Εμπλουτισμός της γλωσσικής εμπειρίας

Από τη μια, αναμφίβολα, η διδασκαλία προσφέρει περισσότερα ερεθίσματα, περισσότερα και πιο σύνθετα γλωσσικά δεδομένα. Κάθε άνθρωπος αποκτά υποσυνείδητο έλεγχο πάνω στη μητρική του γλώσσα και λανθάνουσα γνώση γύρω από αυτή μέσα από τα ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό του περιβάλλον. Όσο πιο πολλά και σύνθετα είναι αυτά τα ερεθίσματα τόσο πιο πλούσια και η γνώση του ομιλητή για τη γλώσσα του, τόσο πιο οξυμμένη η κρίση του και πιο αποτελεσματική η γλωσσική του συμπεριφορά. Τα παιδιά μπορεί να έχουν γλωσσικές ικανότητες, όταν έρχονται στο σχολείο (να κατέχουν δηλαδή τη δομή και το λεξιλόγιο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό), αργούν όμως να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 56). Επιπλέον, γλωσσικοί τύποι (συνήθως πιο λόγιοι) που αρμόζουν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις δεν είναι πάντα διαθέσιμοι στο εξωσχολικό περιβάλλον των μαθητών. Αυτό το κενό καλείται να καλύψει η διδασκαλία: να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της μητρικής τους γλώσσας, να τους εξοικειώσει με τα διαφορετικά επίπεδα ύφους, ώστε να κάνουν χρήση των γλωσσικών τους γνώσεων ανάλογα με τον επικοινωνιακό τους στόχο και τις περιστάσεις επικοινωνίας.

• Διδασκαλία γραπτού λόγου

Το σχολείο φέρνει σε επαφή το μικρό παιδί με μια μορφή της γλώσσας που δεν κατέχει: τη γραπτή. Πέρα από την επισήμανση των διαφορών στη χρήση της γλώσσας και την εξοικείωση με τα ρητορικά σχήματα, τις συντακτικές δο-

μές και τα εκφραστικά μέσα που επιβάλλει αυτό το είδος λόγου, το τεχνητό και συνεπώς διδακτό, η διδασκαλία της γλώσσας εμπλέκεται με τη διδασκαλία της μεταγλώσσας από το πρώτο κιόλας στάδιο: η εξοικείωση με τα γραφήματα, η διδασκαλία του αλφαβήτου και της ορθογραφίας απαιτούν τη στοιχειώδη χρήση ορολογίας. Ειδικότερα για την ελληνική γλώσσα, στην οποία ισχύει ιστορική ορθογραφία, η αντιστοιχία ανάμεσα σε μορφήματα και γραφηματική μορφή απαιτεί συχνά την εκμάθηση κανόνων και την εισαγωγή γραμματικής ορολογίας για την κωδικοποίησή τους.

«Το γραφηματικό σύστημα περιέχει και άλλα στοιχεία των οποίων η ύπαρξη και η λειτουργία έχει στη βάση της γραμματικές κατηγορίες. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η στίξη, η οποία συχνά παίζει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο στην απόδοση νοημάτων. Για να εξηγήσουμε στο/στη μαθητή/-τρια πώς και πού χρησιμοποιούνται τα κόμματα, οι τελείες και οι άνω τελείες πρέπει να τον μιλήσουμε στη έννοια της λέξης, της φράσης και της πρότασης. Οι έννοιες αυτές δεν αντιπροσωπεύουν σημασιολογικές αλλά συντακτικές ενότητες. [...] Με τον τρόπο αυτό η γραμματική θα διαφωτίσει τη λειτουργία των σημείων στίξης αλλά και αυτά με τη σειρά τους θα στηρίξουν έμμεσα την ύπαρξη των ενοτήτων αυτών μέσα στο σύστημα της γλώσσας» (Φιλιππάκη-Warburton 2000).

Είναι αλήθεια ότι οι κανόνες της γραμματικής αποτελούσαν πάντοτε βάρος για τους μαθητές. Η αποφυγή τους όμως θα δημιουργούσε μεγαλύτερα προβλήματα: αντί να συστηματοποιούν και να ομαδοποιούν οι μαθητές τα φαινόμενα, θα ήταν αναγκασμένοι να απομνημονεύουν τη μορφή κάθε λέξης και κάθε τύπου χωριστά, κάτι που θα ήταν και πιο επίπονο και πιο χρονοβόρο αλλά και πιο αναποτελεσματικό, αφού απαιτεί δυνατή οπτική μνήμη, την οποία δεν διαθέτουν όλοι.

Ο γραπτός λόγος έχει ωστόσο και μια άλλη παράμετρο: αυτή της οργάνωσής του. Οι μαθητές στο σχολείο (αλλά και έξω από αυτό) έρχονται σε επαφή με λογοτεχνικά και επιστημονικά κείμενα, για την κατανόηση των οποίων δεν απαιτείται μόνο γνώση του τυπικού της γλώσσας αλλά και εξοικείωση με την ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας που γίνεται στα διαφορετικά είδη κειμένων. Η διδασκαλία προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητη ακόμα περισσότερο, όταν διδάσκουμε στα παιδιά τρόπους οργάνωσης των δικών τους γραπτών κειμένων και αποκαλύπτουμε τους μηχανισμούς παραγωγής νοήματος στον γραπτό λόγο. Σε αυτή τη διαδικασία ακόμα και η στοιχειώδης αναφορά σε δομικά μέρη του γραπτού κειμένου (όπως η παράγραφος, για παράδειγμα) απαιτεί τη χρήση της ορολογίας.

- **Διδασκαλία πρότυπης γλώσσας**

Το σχολείο είναι ο φορέας που έχει αναλάβει να διδάξει την πρότυπη γλώσσα, την επίσημη κοινή. Η γλωσσική αυτή ποικιλία, που χρησιμοποιείται από το κράτος και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αποτελεί παράγοντα κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Η κατάρτιση αυτού του κώδικα καθιστά τους μαθητές ικανούς να αντεπεξέλθουν σε επικοινωνιακές περιστάσεις που ξεπερνούν τις καθημερινές απαιτήσεις. Η διδασκαλία της επίσημης κοινής στοχεύει εξάλλου και στη δημιουργία συνθηκών ευρύτερης επικοινωνίας ανάμεσα στους ομιλητές της γλώσσας, που θα ξεπερνά τα γεωγραφικά πλαίσια και τους περιορισμούς των τοπικών διαλέκτων. Η επισήμανση των διαφορών της πρότυπης γλώσσας από την καθομιλουμένη και τις άλλες κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες μπορεί να γίνει ασφαλώς μέσω της χρήσης της μεταγλώσσας, η οποία θα βοηθήσει επιπλέον και στη συνειδητοποίηση ότι και οι ποικιλίες διέπονται από κανονικότητες, έχουν νομοτέλεια και δεν αποτελούν παραφθορά της πρότυπης. Η διδασκαλία με τη συνεπικουρία της μεταγλώσσας αποκτά σε αυτήν την περίπτωση και κοινωνική διάσταση, με σκοπό την αναγνώριση όλων των ποικιλιών, γεωγραφικών και κοινωνικών, ως συστατικών του ίδιου γλωσσικού φάσματος.

- **Διανοητική καλλιέργεια**

Ο λόγος ως ανθρώπινη λειτουργία, βιολογικό χαρακτηριστικό και όργανο σκέψης αποτελούσε πάντοτε αντικείμενο μελέτης από γλωσσολόγους, λογοτέχνες, φιλοσόφους αλλά και τους απλούς ομιλητές της. Όπως κάθε τομέας της γνώσης, έχει και η διδασκαλία της γλώσσας (του συστήματος, της ιστορίας της και των λειτουργιών της) τη θέση της ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. Είναι και αυτή πολύτιμη, όχι απαραίτητα με κάποια άμεσα χρηστική σημασία, αλλά επειδή ως γνώση αποτελεί τροφή για τη σκέψη και διευρύνει τον πνευματικό μας κόσμο (James & Garrett 1991: 15). Όπως η γλώσσα των μαθηματικών και της επιστήμης, έτσι και η μελέτη της δομής του γλωσσικού συστήματος οργανώνει τον νου και μπορεί να αποτελέσει αληθινή πνευματική πρόκληση. Η γλώσσα αποτελεί, όμως, πρωτίστως κοινωνικό φαινόμενο. Γνώση για τη γλώσσα σε αυτό το πλαίσιο θα οδηγούσε στη συνειδητή χρήση της ως μέσου διαμόρφωσης ή αντίληψης κοινωνικών σχέσεων. Η διδασκαλία προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και αρμονικής κοινωνίας (Halliday 2000)⁵.

5. Το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης (βλ. 4.4).

1.4. Προς μια νέα γλωσσική διδασκαλία

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από τη γλωσσική διδασκαλία έστρεψε το ενδιαφέρον από την εκμάθηση γραμματικών κανόνων στη βελτίωση της λεγόμενης ‘επικοινωνιακής ικανότητας’ των μαθητών. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, δεν ενδιαφέρουν τα ίδια τα στοιχεία της δομής αλλά η λειτουργία τους στο πλαίσιο της επικοινωνίας, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται το νόημα των κειμένων ή των εκφωνημάτων ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή τον πομπό και τον δέκτη, το μέσο και το ύφος της επικοινωνίας, τον επικοινωνιακό στόχο κλπ. Τη δεκαετία του 1970 ο D. Hymes και ο M.A.K. Halliday επισήμαναν τη στενή σχέση της κοινωνίας με την επικοινωνία και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων της διδασκαλίας: ενδιαφέρει οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητα χειρισμού της γλώσσας σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και να προσαρμόζουν τον λόγο τους στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων. Αυτού του είδους η προσέγγιση θέτει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή, μέρος της οποίας είναι και η γλωσσική ικανότητα (η συνειδητή κατάρτιση του γλωσσικού συστήματος). Η διδασκαλία δεν είναι, ωστόσο, ρυθμιστική ούτε περιορίζεται στην εξέταση της γραμματικής ορθότητας λέξεων ή προτάσεων. Καθώς η επικοινωνία γίνεται με κείμενα, προφορικά ή γραπτά, στο κέντρο της διδασκαλίας πρέπει να τεθούν τα κείμενα αυτά και οι λειτουργικές διαφοροποιήσεις των γλωσσικών στοιχείων, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Χαραλαμπίδης 1999β)⁶.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής και των γνώσεων για τη γλώσσα, οι γλωσσολόγοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια επιστημονική πρόκληση: να ανταποκριθούν στην ανάγκη μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από ένα πρόγραμμα που θα παρείχε στους μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά θα απέφευγε την αντιφατικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής. Η προσπάθεια να συνδυαστούν οι ανάγκες των μαθητών για αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας, το αίτημα για θεωρητική κατάρτιση των μαθητών πάνω σε γλωσσικά ζητήματα και οι απαιτήσεις για ένα υλοποιήσιμο και αληθινά ωφέλιμο σχολικό πρόγραμμα οδήγησαν στη δημιουργία ενός κινήματος που υποστήριξε τη συνειδητή και μεθοδευμένη διδασκαλία γνώσεων για τη γλώσσα: το κίνημα που είναι γνωστό με την ονομασία ‘Γλωσσική Επίγνωση’.

6. Εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στην Ελλάδα αποτελεί η διδακτική πρόταση των Α. Χαραλαμπίδου και Σ. Χατζησαββίδη, στην οποία προτείνεται διδασκαλία μέσα από την εξέταση, τη σύνταξη και την επεξεργασία κειμένων (βλ. Μέρος Γ', 2.1).