

I

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΗΜΕΡΑ

Η γλώσσα και η διδασκαλία της στην Ελλάδα βρέθηκαν στο επίκεντρο — και υπέστησαν τις συνέπειες — σφοδρών κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων που με αμείωτη ένταση συνεχίστηκαν για εκατόν πενήντα σχεδόν χρόνια από την εποχή της ανεξαρτησίας. Οι συγκρούσεις αυτές είχαν έντονα πολιτικό χαρακτήρα. Ο ένας πόλος συσπειρώνε αυτούς που διακήρυσσαν τη μέχρι τυπολατρίας προσήλωση στο παρελθόν και επιθυμούσαν την αναβίωσή του. Ο άλλος εκπροσωπούσαν από αυτούς που πίστευαν ότι το σύγχρονο έθνος έπρεπε να στηριχτεί στις δικές του δημιουργικές δυνάμεις, αντλώντας από την παράδοση και αξιοποιώντας τα στοιχεία που θα μπορούσαν να παίξουν γονιμοποιητικό ρόλο. Σ' αυτήν τη σύγκρουση επικρατούν οι πρώτοι και η ιδεολογία τους γίνεται επίσημη ιδεολογία του νεοελληνικού κράτους. Η παιδεία παίρνει έναν αρχαιοκεντρικό προσανατολισμό, με τον οποίο, όπως ήταν φυσικό, εναρμονίζεται και η γλωσσική πολιτική. Η επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης έπρεπε να έχει τα χαρακτηριστικά της αρχαίας γλώσσας. Πρόκειται για την περίφημη καθαρεύουσα, μια μορφή τεχνητής γλώσσας που, ανάλογα με τους χρήστες και τις συγκυρίες, άλλοτε γινόταν αρχαιότερη (πιο κοντά στην αρχαία) και άλλοτε απλούστερη (πιο κοντά στη ζωντανή γλώσσα).

Ως το 1976, με βραχύτατα σε διάρκεια και αραιότατα διαλείμματα, διδασκόταν η καθαρεύουσα ως μητρική γλώσσα (!) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αρχαία ελληνική στη δευτεροβάθμια. Τα τελευταία πριν από το 1976 χρόνια, με εξαίρεση την επτάχρονη περίοδο της δικτατορίας, η ζωντανή γλώσσα κέρδισε έδαφος και είχε το προβάδισμα έναντι της καθαρεύουσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δευτεροβάθμια διδασκόταν παράλληλα με

την καθαρεύουσα. Η διδασκαλία και της ζωντανής γλώσσας όμως περιοριζόταν στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού.

Το 1976 υπήρξε ορόσημο για τα γλωσσικά πράγματα στην Ελλάδα. Είναι η πρώτη φορά που με τρόπο επίσημο και με νομοθετική πράξη καταργείται η καθαρεύουσα και καθιερώνεται η αποκλειστική χρήση της νέας ελληνικής ως γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης.

Με την κατάργηση της καθαρεύουσας προέκυψε επιτακτικά η ανάγκη λειτουργικής προσαρμογής της νέας ελληνικής και στους τομείς όπου ως τότε γινόταν χρήση μόνο της καθαρεύουσας. Για να εξυπηρετηθούν οι λειτουργικές ανάγκες αυτών των τομέων υιοθετήθηκε η γραπτή μορφή της νέας ελληνικής που είχε ήδη από το 1941 κωδικοποιηθεί ως προς τη μορφολογία και το λεξιλόγιο από το Μαν. Τριανταφυλλίδη με το έργο του «Νεοελληνική Γραμματική» και ως προς τη σύνταξη από τον Αχ. Τζάρτζανου με το δίτομο έργο του «Νεοελληνική Σύνταξις».

Η νεοελληνική γλώσσα λοιπόν διδάσκεται πλέον στα σχολεία με κύρια βοηθήματα τα έργα αυτά των Μ. Τριανταφυλλίδη και Αχ. Τζάρτζανου που προσαρμόστηκαν για σχολική χρήση.

Προφανώς τα βοηθήματα αυτά δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών της γλωσσικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Γι' αυτό συγκροτήθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας ομάδες για να εκπονήσουν Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία, τα οποία ετοιμάστηκαν και άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Ήδη καλύπτονται με τέτοια βοηθήματα και οι τρεις βαθμίδες: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο. Είναι η πρώτη φορά στη νεοελληνική εκπαίδευση που επιχειρείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε τέτοια έκταση και με τόσο συστηματικό τρόπο (Πρβ. Χαραλαμπίδης 1996).

Οι συγγραφείς των βιβλίων, σύμφωνα με όσα δηλώνουν, προσπάθησαν αφενός να αντλήσουν από την ελληνική παράδοση και εμπειρία, αποφεύγοντας τα αρνητικά και αξιοποιώντας ό,τι θετικό είχε προταθεί, και αφετέρου να αξιοποιήσουν τα διδάγματα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς και τις αντίστοιχες εμπειρίες άλλων χωρών πάνω στα θέματα αυτά. Τελικός τους σκοπός ήταν να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που να παίρνει υπόψη το σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και τη διεθνή εμπειρία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (βλ. Α. Βουγιούκας 1994:34-38 και Χρ. Τσολάκης 1985:41-63).

Χαρακτηριστικά του προγράμματος Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και με όσα έχουν εκθέσει σε διάφορα δημοσιεύματά τους οι εισηγητές και οι υπεύθυνοι εκπόνησης αυτών των Προγραμμάτων (βλ. ενδεικτικά: Βουγιούκας 1994:38-44, Τσολάκης 1983:58-70, 1985:41-63), με το γλωσσικό μάθημα:

- ♦ πρέπει να επιδιώκεται να γίνουν οι μαθητές ικανοί χρήστες της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση,
- ♦ πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο,
- ♦ η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης πρέπει να γίνεται με την άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας,
- ♦ οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας,
- ♦ η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με την έννοια ότι ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και γραμματική δεν θα διδάσκονται ανεξάρτητα, αλλά θα συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και θα διασυνδέονται,
- ♦ πρέπει να συνεχίζεται και στο σχολείο ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας.

Από τη σχηματική παρουσίαση των βασικών αρχών που, σύμφωνα με τους εισηγητές του ισχύοντος Προγράμματος στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, πρέπει να διέπουν τη γλωσσική διδασκαλία, προκύπτει ότι εγκαταλείπεται η παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής, που οδήγούσε στην απόκτηση στερίων γραμματικών γνώσεων, και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Ο Δ. Τομπαΐδης (1985:27), μάλιστα, παρατηρεί ότι «η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας, και όχι θεωρία για τη γλώσσα». Ο ίδιος σε πιο πρόσφατα δημοσιεύματά του (1996:217) υποστηρίζει ότι η γλωσσική διδασκαλία με τα νέα βιβλία όλων των βαθμίδων γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, πράγμα που, διδακτικά, σημαίνει ότι το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας μετατοπίστηκε από τη λέξη στην πρόταση, όπου «η λέξη εξετάζεται μέσα σ' ένα πλαίσιο συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων». Κι ακόμη ότι «αποδίδεται πια σημασία όχι στο κλιτικό παράδειγμα ή στην αφηρημένη σχέση, αλλά στη συγκεκριμένη

χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου, όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και, προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα». Τονίζει ακόμη ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει και τη διάσταση ότι «μιλάει κανείς για να πει κάτι», πράγμα που «αποτελέσει κύριο σημείο της διδασκαλίας με συνέπεια κάθε περίπτωση έκφρασης του μαθητή να θεωρείται πραγματική ανάγκη για να εκφράσει κάτι [...]. Επομένως, ο λόγος του μαθητή είναι κάθε φορά μια πραγματάωση, που έχει κάθε φορά ορισμένους στόχους» (Τομπαΐδης 1992:24-25).

Δύσκολα θα μπορούσε να διαφωνήσει κανείς με αυτές τις προγραμματικές αρχές. Δείχνουν ότι έχει συνειδητοποιηθεί, έστω και σε επίπεδο αρχών, ότι η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στο να κάμει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας και όχι στο να τους μεταδώσει γνώσεις για τη γλώσσα.

Από τις προγραμματικές διακηρύξεις στη διδακτική πράξη

Ας δούμε αν οι αρχές αυτές υλοποιούνται, και σε ποιο βαθμό, με τα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Πώς εννοούν δηλαδή οι υπεύθυνοι και οι συγγραφείς των

βιβλίων την εφαρμογή αυτών των αρχών στη διδακτική πράξη.

Θα σταθούμε στα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου, γιατί οι δύο αυτές βαθμίδες συνιστούν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση που είναι και η πιο κρίσιμη για τη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Άλλωστε και το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που παρουσιάζουμε σ' αυτό το βιβλίο, προτείνεται για τις ίδιες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Όσον αφορά τη βαθμίδα του Λυκείου, αυτή διαφέρει από τις δύο προηγούμενες σε δύο τουλάχιστον πολύ σημαντικά σημεία: πρώτον, δεν αποτελεί βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι ένα σημαντικό ίσως ποσοστό μαθητών δε θα φοιτήσει στο Λύκειο και επομένως ο κύκλος της εκπαίδευσής τους πρέπει να ολοκληρωθεί με το Γυμνάσιο. Δεύτερον, όσο φοιτούν στο Λύκειο βρίσκονται σε ηλικία που το επίπεδο πνευματικής ωριμότητας και διανοητικής ανάπτυξης είναι πλέον σημαντικά ανεβασμένο. Γι' αυτό, και για άλλους ειδικότερους λόγους, όπως π.χ. η προοπτική των μαθητών του Λυκείου να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιβάλλεται τα προγράμματα σπουδών γι' αυτή τη βαθμίδα να κινούνται σε διαφορετική λογική από τα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη γλώσσα, η διδασκαλία θα έδινε έμφαση στην άσκηση των μαθητών σε συνθετότερες μορφές προφορικής και γραπτής έκφρασης και θα μπορούσε να περιέχει στοιχεία μιας πρώτης επιστημονικής προσέγγισης.

Προκειμένου να υλοποιήσουν την αρχή της ενιαίας προσέγγισης της γλώσσας, οι συγγραφείς των βιβλίων οργάνωσαν το διδακτικό υλικό σε ενότητες.

Οι ενότητες αυτές, και στα βιβλία του Δημοτικού και στα βιβλία του Γυμνασίου, έχουν την ίδια δομή και συνιστούν μια ενιαία διδακτική πορεία: αρχίζουν με ένα κείμενο, ακολουθεί η μελέτη συγκεκριμένων κάθε φορά γλωσσικών στοιχείων με υλικό που αντλείται κατά κανόνα από το κείμενο και καταλήγουν με γραπτή ή/και προφορική έκφραση των μαθητών πάνω στο θεματικό πυρήνα που εισάγεται με το αρχικό κείμενο. Το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται και αξιοποιείται κατά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ανάγνωσης, της προφορικής έκφρασης, της γραπτής έκφρασης και της γραμματικής είναι κοινό, αφού αναφέρεται στο ίδιο θέμα και συνήθως αντλείται από το ίδιο κείμενο, λειτουργώντας ως συνδετικός ιστός των επιμέρους ενεργειών. Δεν έχουμε πια την ανάγνωση, τη γραμματική και την έκθεση ως ξεχωριστά μαθήματα και σε ξεχωριστές ώρες.

Τα βιβλία του Δημοτικού και του Γυμνασίου διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το ότι: α) στις ενότητες του Δημοτικού η μελέτη των γλωσσικών στοιχείων γίνεται με έμμεσο τρόπο, χωρίς καθόλου χρήση μεταγλώσσας, ενώ στις ενότητες του Γυμνασίου η μελέτη αυτή γίνεται με ρητό τρόπο και με συστηματική χρήση μεταγλώσσας, και β) η γραπτή έκφραση στις ενότητες του Δημοτικού (ονομάζεται «Σκέφτομαι και γράφω») συνήθως είναι ελεύθερο γράψιμο ενός μικρού κειμένου, ενώ στο Γυμνάσιο της γραπτής έκφρασης προηγείται εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με τη θεματική της ενότητας, το οποίο προσφέρεται με μορφή καταλόγου, και επιπλέον προσκομίζονται και διαβάζονται και άλλα σχετικά κείμενα.

Με δεδομένο αυτό το οργανωτικό πλαίσιο θα εξετάσουμε πώς γίνονται οι διάφορες επιλογές σε κάθε φάση της ενότητας και πώς μεθοδεύεται η καλλιέργεια των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η εξέταση θα επιτρέψει να διαπιστώσουμε αν όντως δίνεται η έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και αν οι μαθητές εξοικειώνονται με τις ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, όπως διακηρύσσεται προγραμματικά.

Υπάρχει πράγματι ως προγραμματική αρχή ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης των μαθητών και μάλιστα στην εξοικείωσή τους με τις ποικίλες μορφές προφορικής επικοινωνίας. Εξετάζοντας τα βιβλία διαπιστώνουμε ότι η μορφή προφορικής επικοινωνίας που κυριαρχεί είναι οι ερωταποκρίσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών, όπου κατά κανόνα ο δάσκαλος είναι αυτός που κάνει τις ερωτήσεις και οι μαθητές απαντούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο γλωσσικής ανταλλαγής οι ερωτήσεις του δασκάλου έχουν συνήθως το χαρακτήρα ελέγχου των γνώσεων των μαθητών ή της δυνατότητάς

τους να απαντήσουν σύμφωνα με ορισμένο τρόπο, είτε αυτές οι ερωτήσεις αναφέρονται στο κείμενο του μαθήματος είτε στο μέρος του μαθήματος όπου γίνεται μελέτη και κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων. Από την άλλη πλευρά οι απαντήσεις των μαθητών είναι προσαρμοσμένες στο να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του δασκάλου. Οι μαθητές λοιπόν εκφράζονται προφορικά για να απαντήσουν στο δάσκαλο. Παίρνουν το λόγο με αφορμή τις ερωτήσεις του δασκάλου και όχι με δική τους πρωτοβουλία για να συνεισφέρουν ως συνομιλητές στην προαγωγή μιας συζήτησης.

Η γραπτή έκφραση των μαθητών επιχειρείται, στο τέλος συνήθως της ενότητας, πάνω σε θέμα συναφές με τη θεματική της ενότητας. Υποτίθεται ότι δουλεύοντας το κείμενο και τις ασκήσεις της ενότητας οι μαθητές πήραν ερεθίσματα και αφομοίωσαν γλωσσικό υλικό, απέκτησαν δηλαδή την υποδομή, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γραφής του θέματος που τους προτείνεται. Το πρόβλημα που δημιουργείται είναι ότι οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν γραπτά χωρίς να έχουν κάποιον επικοινωνιακό στόχο. Και σ' αυτή την περίπτωση γράφουν για το δάσκαλο και όχι για να ικανοποιήσουν μια επικοινωνιακή τους ανάγκη. Τα κείμενα που παράγουν, καθώς στερούνται οποιασδήποτε επικοινωνιακής προοπτικής, καταντούν να είναι ουδέτερα και αδιάφορα και να μην εξυπηρετούν άλλη λειτουργία εκτός από το να χρησιμεύουν για να αξιολογείται η ανταπόκριση των μαθητών στις σχολικές υποχρεώσεις τους.

Όσον αφορά τα κείμενα, τη θέση τους στη διδασκαλία και τον τρόπο αξιοποίησής τους, πρέπει να επισημάνουμε τα εξής:

1. Το κείμενο χρησιμεύει ως δεξαμενή άντλησης των γλωσσικών φαινομένων που θα αναλυθούν στη συνέχεια. Από αυτό αντλείται και το υλικό των ασκήσεων (οι ασκήσεις αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προτάσεις του κειμένου). Στα βιβλία του Γυμνασίου χρησιμεύει και ως εισαγωγή στη θεματική της ενότητας. Οπωσδήποτε δεν επιλέγεται για την επικοινωνιακή του λειτουργία και φυσικά δεν αντιμετωπίζεται ως τέτοιο, αφού έτσι κι αλλιώς η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας είναι εντελώς απύσχα. Στο Γυμνάσιο υπάρχουν και άλλα κείμενα, εκτός από το αρχικό, τα οποία έχουν ως προορισμό να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες σχετικά με το θέμα της ενότητας και να βοηθηθούν έτσι οι μαθητές στο γράψιμο της έκθεσης.

2. Στην πλειονότητά τους τα κείμενα είναι λογοτεχνικά (στα βιβλία του Γυμνασίου τα πρόσθετα κείμενα κάθε ενότητας περιλαμβάνουν και κάποια πληροφοριακά ή δοκιμιακού τύπου). Και είναι κρίμα τα λογοτεχνικά κείμενα να χρησιμοποιούνται για μορφοσυνητακτικές αναλύσεις. Το χειρότερο είναι ότι

συχνά προσαρμόζουν τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων στην επίσημη σχολική γλωσσική νόρμα (γλωσσική εξομάλυνση!) για να εξυπηρετούν καλύτερα τη γραμματική διδασκαλία.

3. Τα κείμενα χρησιμοποιούνται για ασκήσεις ανάγνωσης και κατανόησης. Η ανάγνωση όμως και η κατανόηση αντιμετωπίζονται ως αυτοσκοπός, πράγμα που κάνει την πρακτική τους α-νόητη. Γιατί και για ποιον να «αναγνώσει» ο μαθητής; Για να τον ακούσει και να τον διορθώσει ο δάσκαλος, ή για να επισύρει τα σχόλια των συμμαθητών του; Η πρακτική αυτή φαίνεται πως αγνοεί το πότε και γιατί «αναγιγνώσκει» κανείς ένα κείμενο. Από την άλλη μεριά η πρακτική της άσκησης στην κατανόηση γίνεται επί τη βάσει «ερωτήσεων κατανόησης», όπως λέγονται, οι οποίες συνήθως είναι τόσο αυτονόητες, ώστε καταντούν περιττές. Το κακό όμως είναι ότι και σ' αυτήν την περίπτωση οι μαθητές ξέρουν ότι πρόκειται για μια ακόμη άσκηση που δεν έχει καμιά προοπτική και επομένως καταντά γι' αυτούς αδιάφορη και ανιαρή.

Έτσι, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο έχουν σχεδιαστεί τα μαθήματα, οι επιλογές ως προς το περιεχόμενό τους και ο προσανατολισμός που δίνεται στο δάσκαλο με τις οδηγίες που δίνονται στο βιβλίο του δασκάλου, οδηγούν σε μια διδακτική πρακτική, η οποία αναιρεί στην πράξη όσα ορθά αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Η διεξαγωγή του κάθε μαθήματος στην τάξη, αν ακολουθηθεί πιστά από το δάσκαλο, δεν είναι παρά ένα σύνολο από ασκήσεις. (Βλ. και τις κριτικές των βιβλίων του Δημοτικού και του Γυμνασίου από τους Χ. Χαραλαμπάκη, 1994:17-30, Ν. Μήτση, 1996:169-198, και Σ. Α. Χατζησαββίδη, 1992:121-154).

Με την ευκαιρία της έκδοσης των βιβλίων του Γυμνασίου είχα χαιρετήσει το γεγονός χαρακτηρίζοντάς το ως ένα άλμα προς τα εμπρός. Παράλληλα όμως είχα επισημάνει ότι η αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία που υλοποιούσαν «α) δίνει ακόμη μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία των κανόνων και των ασκήσεων, β) πριμοδοτεί τη γραπτή και δεν προβλέπει καμιά συγκεκριμένη μεθόδευση για την κατάκτηση και της προφορικής γλώσσας, γ) αγνοεί ουσιαστικά τη γλωσσική ποικιλία και προσφέρει μια κωδικοποιημένη γλωσσική μορφή, δ) δεν επιτρέπει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλ' αντίθετα ο σχεδιασμός της προϋποθέτει για όλους τους μαθητές ξεκίνημα από την ίδια αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία» (Χαραλαμπόπουλος 1985:51). Σε επόμενα δημοσιεύματά μου (1988:6-7 και 1992:59), μιλώντας για το ρυθμιστικό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας, συνόψιζα τα χαρακτηριστικά της ως

εξής: « α) υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία και διδάσκεται, β) άλλες γλωσσικές μορφές, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενες, παραμελούνται ή και καταδικάζονται, γ) χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά η γραπτή εις βάρος της προφορικής, δ) και όταν ενθαρρύνεται η παραγωγή προφορικού λόγου, η αξιολόγησή του γίνεται με κριτήρια του γραπτού, έτσι που ο παραγόμενος προφορικός λόγος να μην είναι γνήσιος, αλλά να αποτελεί απεικόνιση του γραπτού, ε) η έμφαση δίνεται στην ανάλυση και όχι στη χρήση, ακόμη και αυτής της πρότυπης γλώσσας, [...]» (βλ. και παρακάτω σσ. 30-31).

Αντιδρώντας σε αυτή την κριτική ο Δ. Τομπαΐδης, που ήταν ο υπεύθυνος σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όταν συντάχθηκαν τα βιβλία, γράφει (Τομπαΐδης 1996:219-220): « ... δεν μπορώ να αντιληφθώ ποιο είναι το πραγματικό αντικείμενο της κριτικής που αφορά το θέμα της πολυμορφίας της γλώσσας στα σχολικά βιβλία (Α. Χαραλαμπίδης 1988, 1992 κ.ά.). Θα μου επιτρέψετε να θεωρήσω όχι απλώς άδικη, αλλά εκτός αντικείμενου την κριτική αυτή, εκτός κι αν αφορά το επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο). Εκεί θα διαφωνήσω ριζικά: Πιστεύω ότι στην υποχρεωτική εκπαίδευση επιβάλλεται μια βασικά ενιαία διδασκαλία της κοινής νεοελληνικής, για την όσο το δυνατόν αρτιότερη αφομοίωση και κατάκτηση από τους μαθητές του κοινού μέσου επικοινωνίας μας, για τους λόγους που ειπώθηκαν πριν».

Πράγματι στη σ. 219 λέει ότι «το σχολείο πρέπει να διδάξει πρώτα και κύρια τη νόρμα, δηλαδή την κοινά χρησιμοποιούμενη γλώσσα. Γιατί χωρίς αυτήν κάθε παρέκκλιση μένει αστήριχτη και ανατιολόγητη» και στη συνέχεια διευκρινίζει ότι «η διαφοροποιημένη κατά περίπτωση επικοινωνίας γλωσσική συμπεριφορά είναι αίτημα ωριμότερης γλωσσικής καλλιέργειας και επομένως αποτελεί προγραμματική επιδίωξη της διδασκαλίας μας στο επίπεδο του λυκείου. Στις προηγούμενες βαθμίδες προέχει η εμπέδωση της κοινής γλώσσας, προφορικής και γραπτής, και όχι της γλωσσικής ποικιλίας».

Από τη ρητή αυτή τοποθέτηση του Δ. Τομπαΐδη, ότι η εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική ποικιλία πρέπει να γίνεται στο επίπεδο του Λυκείου, προκύπτει ότι, συνειδητά ή ασύνειδα, η επιλογή ήταν να διδάξουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση την επίσημη νόρμα και μάλιστα μια εκδοχή της, τη σχολική γλωσσική νόρμα, και αυτό γίνεται πράγματι με τα βιβλία. Δεν είναι λοιπόν άδικη η κριτική, ούτε χωρίς αντικείμενο.

Τουλάχιστον περίεργη είναι, εξάλλου, και η θέση του Δ. Τομπαΐδη ότι πρέπει να διδάξουμε πρώτα και κύρια τη νόρμα, «γιατί χωρίς αυτήν κάθε παρέκκλιση μένει αστήριχτη και ανατιολόγητη». Μα στη γλώσσα υπάρχουν τόσες νόρμες όσες και οι διαφορετικές χρήσεις της. Η επίσημη νόρμα είναι απλώς μία από τις πολλές, που έχει και το μεγαλύτερο γόητρο, επειδή ακριβώς έχει αναγορευθεί σε επίσημη. Αυτό δε σημαίνει με κανέναν τρόπο ότι οι άλλες αντλούν το λόγο ύπαρξής τους από την επίσημη. Διαμορφώνονται και λειτουργούν ανεξάρτητα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες διαφορετικών επικοινωνιακών περιστάσεων (βλ. σχετικά και παρακάτω σσ. 39-40).

Τέλος δεν μπορεί να μη σχολιαστεί η θέση του Δ. Τομπαΐδη (1996:219) ότι ο μαθητής, για να είναι «σε θέση να καταλάβει και να αφομοιώσει τη διαφοροποιημένη κατά περίπτωση εκφραστική συμπεριφορά», πρέπει να φτάσει στη βαθμίδα του Λυκείου. Μα ο μαθητής, όπως και κάθε φυσικός ομιλητής, έχει στην πράξη διαφοροποιημένη κατά τις περιστάσεις γλωσσική έκφραση πολύ πριν πάει στο σχολείο. Στη θέση αυτή προφανώς υπολανθάνει η αντίληψη για την προσέγγιση της γλώσσας ως γνωστικού αντικείμενου. Όταν κάνει λόγο για κατανόηση εκ μέρους του μαθητή της διαφοροποιημένης γλωσσικής έκφρασης, είναι προφανές ότι θέτει ως προϋπόθεση το να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις νοητικές εκείνες διεργασίες που απαιτούνται γι' αυτή την κατανόηση. Αυτό συνιστά μια γνωστική προσέγγιση και αυτό γίνεται με τα βιβλία του Λυκείου, όπου αυτό που κυριαρχεί είναι το «μαθαίνω περί της γλωσσικής ποικιλίας», ενώ η άσκηση στην παραγωγή γλωσσικής ποικιλίας έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Παρά τις διακηρύξεις, λοιπόν, η γλωσσική διδασκαλία, όπως γίνεται σήμερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, έχει δύο κυρίαρχα χαρακτηριστικά:

α) είναι ρυθμιστική και β) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο.

Ρυθμιστική αντίληψη και διδασκαλία της γλώσσας

Ρυθμιστική είναι η προσέγγιση που παρεμβαίνει στη γλώσσα, κάνει αξιολόγηση των γλωσσικών χρήσεων, διαμορφώνει γλωσσικά πρότυπα που επιζητεί να τα επιβάλει, θεωρεί σωστό ό,τι συμμορφώνεται με το πρότυπο, ενώ χαρακτηρίζει λάθος κάθε παρέκκλιση από αυτό.

Η ρυθμιστική προσέγγιση έχει στη χώρα μας μια μακράιωνη παράδοση. Ανάγεται στους αλεξανδρινούς χρόνους και συνδέεται με το κίνημα του αττικι-

σμού, στα πλαίσια του οποίου αναγνωρίστηκε ως πρότυπο γλώσσας η γλώσσα των δόκιμων αττικών συγγραφέων και σύμφωνα με το βαθμό συμμόρφωσης με αυτό το πρότυπο γινόταν αποδεκτή ως ορθή ή καταδικαζόταν ως εσφαλμένη οποιαδήποτε γλωσσική χρήση.

Η ρυθμιστική αυτή αντίληψη επιβίωσε ως τη σύγχρονη εποχή και βρίσκεται στη βάση της διαδικασίας κωδικοποίησης της γλώσσας που ακολουθείται από τις σύγχρονες κοινωνίες, προκειμένου να οδηγηθούν στη θέσπιση της γραπτής γλωσσικής μορφής που θα αποτελέσει το επίσημο γλωσσικό όργανο της πολιτείας. Η διαδικασία αυτή έγκειται συνήθως:

- ♦ 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,

- ♦ στην κωδικοποίηση και εξομάλυνση αυτής της γλωσσικής μορφής με τη σύνταξη γραμματικής, λεξικών, εγχειριδίων υφολογίας, οδηγών 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,

- ♦ στην προσαρμογή της κωδικοποιημένης μορφής σε διάφορες λειτουργίες (κυβέρνηση, κοινοβούλιο, διοίκηση, εκπαιδευτικά και επιστημονικά κείμενα κτλ.),

- ♦ 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. Το σχολείο είναι ένας από τους κυριότερους τέτοιους θεσμούς. (βλ. R.A. Hudson 1980:32-34, J. Garmandi 1981:49-55).

Το σχολείο διδάσκει αυτή την επίσημη, και κωδικοποιημένη με ρύθμιση, γραπτή μορφή της γλώσσας. Έτσι, η γλωσσική διδασκαλία, που είναι η διδασκαλία της ρυθμισμένης γραπτής γλώσσας, γίνεται αναπόφευκτα ρυθμιστική, καθώς η όποια γλωσσική παραγωγή των μαθητών κρίνεται ως προς το βαθμό συμμόρφωσής της προς τη ρυθμισμένη γλώσσα. Στα πλαίσια αυτής της ρυθμιστικής στάσης η γλωσσική διδασκαλία παίρνει ορισμένα χαρακτηριστικά που

θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε ως εξής: α) υιοθετείται μια πρότυπη γλώσσα, η επίσημα κωδικοποιημένη, που η λειτουργική της προσαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία και διδάσκεται, β) άλλες γλωσσικές μορφές, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιούμενες, παραμελούνται ή και καταδικάζονται, γ) χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά η γραπτή εις βάρος της προφορικής, δ) και όταν ενθαρρύνεται η παραγωγή προφορικού λόγου, η αξιολόγησή του γίνεται με κριτήρια του γραπτού, έτσι που ο παραγόμενος προφορικός λόγος να μην είναι γνήσιος, αλλά να αποτελεί απεικόνιση του γραπτού.

Η στάση αυτή του σχολείου απέναντι στη γλώσσα δημιουργεί προβλήματα και έχει ορισμένες, όχι και τόσο ευχάριστες, συνέπειες:

1. Με τον περιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας μόνο στην εξοικείωση των μαθητών με τη σχολική γλωσσική νόρμα, συρρικνώνεται το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Έτσι το σχολείο προσπαθεί να επιβάλει στους μαθητές μια μορφή γλώσσας, η οποία εξυπηρετεί καλύτερα τη μορφή αλφαριθμητισμού που θεωρείται πως αναπόφευκτα πρέπει να κατακτήσουν (S. Romaine 1984:222). Παραγνωρίζεται έτσι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, που είναι η λειτουργική πολυμορφία της (M. Σιετάτος 1987: 16-23). Αλλά ταυτόχρονα στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τους ποικίλους γλωσσικούς κώδικες που έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας ακριβώς της λειτουργικής προσαρμογής της γλώσσας στις ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας (βλ. παρακάτω σσ. 39-40). «Η ρυθμιστική στάση», επισημαίνει η R. Legrand-Gelber (1980:453-54), «είναι περιοριστική σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρει η γλώσσα, γιατί τείνει να επιβάλει μια συγκεκριμένη γλωσσική χρήση σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Ενώ αυτό που προέχει είναι αυτός που μιλάει να κατέχει έναν ικανοποιητικό αριθμό γλωσσικών επιπέδων ύφους για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ποικίλες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας. Το παιδί δεν έχει ανάγκη να κατακτήσει μια «φροντισμένη» γλώσσα, αλλά την ικανότητα να αλλάζει γλωσσικό κώδικα ανάλογα με τις ανάγκες και μια ευελιξία επαρκή για να προσαρμόζεται χωρίς δυσκολία στις πολυποίκιλες όψεις της επικοινωνίας και στους διαφορετικούς συνομιλητές. Η έννοια του λάθους πρέπει, επομένως, να αντικατασταθεί από την ιδέα της διαβάθμισης του επείγοντος στη διόρθωση, η οποία να αποβλέπει στην όλο και καλύτερη προσαρμογή στις συνθήκες επικοινωνίας. Η καλή χρήση της γλώσσας δεν μπορεί σε τελευταία ανάλυση να αναζητείται αλλού παρά μόνο στην

ευελιξία προσαρμογής του κώδικα στην ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων και επομένως στην κυμαινόμενη και διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας».

Θα πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε ότι όχι μόνο το σχολείο, αλλά και γονείς και κοινωνικοί φορείς βλέπουν συνήθως τη σχολική γλώσσα ως το μόνο δρόμο για ανέλιξη και εκλαμβάνουν την ανοχή ή και καλλιέργεια στο σχολείο των άλλων γλωσσικών χρήσεων ως απόπειρα να κλείσει αυτός ο δρόμος (R. Fasold 1990:275).

2. Παραγνωρίζεται η γλωσσική προϊστορία των μαθητών. Προσφέρεται δηλ. η σχολική γλωσσική νόρμα με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι, όταν οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο, δεν είναι όλοι εξοικειωμένοι με αυτή τη νόρμα, αλλά εμφανίζουν διαβάθμιση, η οποία είναι συνάρτηση των οικογενειακών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και γεωγραφικών συνθηκών, στις οποίες έζησαν ή εξακολουθούν να ζουν. Είναι λοιπόν εξοικειωμένοι ο καθένας με τη γλώσσα του δικού του περιγύρου, η οποία εμφανίζει μικρότερη ή μεγαλύτερη απόκλιση από τη σχολική νόρμα. Η ξαφνική επαφή των μικρών μαθητών με έναν άλλο γλωσσικό κώδικα, αυτόν του σχολείου, δημιουργεί στον καθένα δυσκολίες, που είναι μεγαλύτερες ή μικρότερες ανάλογα με το βαθμό απόκλισης της μητρικής τους γλώσσας από τη σχολική γλωσσική νόρμα. Όπως τονίζει ο M.A.K. Halliday (1973:60), «ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο σχετικά με τη γλώσσα έχει την αιτία του στο γεγονός ότι του ζητείται να αποδεχτεί μια γλώσσα-στερεότυπο, πράγμα που είναι αντίθετο προς τις διαισθήσεις που είχε διαμορφώσει από τη δική του εμπειρία».

3. Αν σ' αυτά προσθέσει κανείς και την αρνητική στάση που παίρνει το σχολείο απέναντι στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο εξωσχολικό περιβάλλον, τότε στις δυσκολίες προσαρμογής στο γλωσσικό κώδικα του σχολείου προστίθεται και ο γλωσσικός διχασμός και τα διλήμματα που προκαλούνται στους μαθητές, καθώς από τη μια μεριά έχουν τη γλώσσα του σχολείου, που είναι η «καλή», κι από την άλλη τη μητρική τους γλώσσα, που είναι ακατάλληλη για μορφωμένους ανθρώπους και ατελής. Τόσο τα διλήμματα που τους δημιουργούνται, τα οποία είναι αναιτιολόγητα και το διαισθάνονται οι μαθητές, όσο και η υποτίμηση της γλώσσας τους, που ισοδυναμεί με δική τους υποτίμηση, συνιστούν ισχυρούς ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Καταφέρνει δηλαδή το σχολείο να δημιουργεί αναστολές και ανασφάλειες, ενώ θα έπρεπε να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να

δέχονται τη γλωσσική του προσφορά ως φυσιολογική διεύρυνση του γλωσσικού τους ορίζοντα.

Σχετικά με την άποψη ότι πρέπει να αποκλειστεί η χρήση των μη επίσημων μορφών γλώσσας στα πλαίσια του σχολείου για να διευκολυνθεί η κατάκτηση της επίσημης σχολικής γλώσσας, ο Άγγλος κοινωνιογλωσσολόγος P. Trudgill (1975:65-68) υποστηρίζει ότι κάτι τέτοιο είναι αδύνατο στην πράξη και επικίνδυνο. Η ως τώρα εμπειρία διδάσκει ότι οι απαγορεύσεις και οι προγραφές δεν απέτρεψαν τους μαθητές από το να χρησιμοποιούν αυτές τις γλωσσικές μορφές. Ούτε υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι θα είναι πιο αποτελεσματικές στο μέλλον. Και αυτό, κατά τον Trudgill πάντα, συμβαίνει γιατί: πρώτον, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει κανείς τη γλώσσα του, καταβάλλοντας μάλιστα γι' αυτό συνειδητή προσπάθεια. Δεύτερον, οι περισσότεροι άνθρωποι αρνούνται ν' αλλάξουν τον τρόπο που μιλούν, ακριβώς όπως αρνούνται ν' αλλάξουν τον τρόπο ζωής τους γενικότερα, για να μην αποκοπούν από το περιβάλλον τους, εκτός εάν αλλάξουν και χρειαστεί να ενταχθούν σε άλλο περιβάλλον. Αλλά η απόρριψη της γλώσσας των μαθητών υποστηρίζει ότι είναι και επικίνδυνη, γιατί όταν απορρίπτεται η γλώσσα κάποιου, του δημιουργείται η αίσθηση ότι απορρίπτεται και ο ίδιος, αλλά και ο κόσμος στον οποίο ανήκει και με τον οποίο ταυτίζεται. Ακόμη υπάρχει ο κίνδυνος, με το να τονίζεται συνεχώς η ανωτερότητα της επίσημης μορφής γλώσσας έναντι των μη επίσημων γλωσσικών μορφών, να πάρει το παιδί αρνητική στάση και να απορρίπτει κάθε τι που έχει σχέση με την επίσημη γλώσσα, και ειδικά το διάβασμα. Ο αναλφαβητισμός δεν είναι άσχετος με αυτό. Μπορεί να υποστηρίξει κανείς βέβαια ότι μερικά τουλάχιστον παιδιά δε μαθαίνουν να διαβάζουν γιατί δε θέλουν. Και δε θέλουν για λόγους που έχουν να κάνουν με την ταυτότητα της ομάδας και με την πολιτισμική σύγκρουση, περιπτώσεις και οι δύο που η γλώσσα παίζει ασφαλώς ένα ρόλο. Τέλος, η δημιουργία ανασφάλειας, που αναφέραμε πιο πάνω, κάνει πολλούς μαθητές να αποφεύγουν να πάρουν το λόγο, γιατί φοβούνται μήπως αποκαλυφθεί η δήθεν ανεπάρκειά τους στη χρήση της γλώσσας.

Για όλους αυτούς τους λόγους ο Trudgill (ό.π.:100) τονίζει ότι «απαιτείται η διαμόρφωση ενός γλωσσικού κλίματος στο σχολείο που θα επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν με άνεση τις ιδέες τους και να συζητούν προβλήματα όσο ελεύθερα μπορούν. Αυτό που χρειάζεται δηλαδή είναι μια κατάσταση, όπου, όσο είναι δυνατόν, δάσκαλοι και μαθητές αισθάνονται ότι η χρήση της γλώσσας και η μεταξύ τους ανταλλαγή ιδεών γίνεται χωρίς το φόβο ότι μιλώ-

ντας κανείς θα κάμει γλωσσικά λάθη. Με άλλα λόγια η γενική ατμόσφαιρα θα πρέπει να ενθαρρύνει την ομιλία».

4. Ένα άλλο θέμα με σοβαρές συνέπειες είναι ότι οι μαθητές στο σχολείο κρίνονται ως προς το βαθμό ανταπόκρισής τους στη σχολική νόρμα. Η επιτυχία ή η αποτυχία είναι συνάρτηση του πώς ο κάθε μαθητής θα ξεπεράσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει η προσαρμογή του στη σχολική νόρμα. Ανταποκρίνονται καλύτερα, και συνεπώς αξιολογούνται θετικά, οι μαθητές εκείνοι που και στο οικογενειακό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον είχαν την ευκαιρία να ακούν και να χρησιμοποιούν γλωσσική μορφή παρόμοια με εκείνη του σχολείου. Οι μαθητές που υστερούν δε σημαίνει ότι έχουν μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά ότι δυσκολεύονται να χειριστούν κάποιες χρήσεις της γλώσσας και συγκεκριμένα τη σχολική γλωσσική νόρμα (R. Legrand-Gelber 1980: 452). Οι δυσκολίες αυτές και η εξαιτίας τους αποτυχία προκαλούν αναστολές που δημιουργούν φραγμό στη μάθηση, ώστε σωστά έχει παρατηρηθεί ότι η σχολική αποτυχία είναι πρωταρχικά γλωσσική αποτυχία (P. Doughy et al. 1971:10, S. Romaine 1984:167, R. Hudson 1980:207-210).

Όπως τονίζει και πάλι ο Halliday (1964:226), η ρυθμιστική γλωσσική διδασκαλία δημιουργεί μια εντελώς παραποιημένη εικόνα ως προς τη φύση της γλώσσας στα μάτια των μαθητών, πράγμα που τους προκαλεί δυσκολίες τόσο στο να χρησιμοποιήσουν όσο και στο να εκτιμήσουν την αξία της μητρικής τους γλώσσας. Και προσθέτει ότι αν η γλωσσική διδασκαλία, εκτός από ρυθμιστική, είναι και προγραφική, τότε πρέπει να μεμφόμαστε τους εαυτούς μας για τις γενιές αναλφάβητων που παράγουμε.

Η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο Με την προσέγγιση εξάλλου της γλώσσας ως γνωστικού αντικειμένου το σχολείο οδηγείται στο να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα και όχι να τους ασχέι στη δημιουργική και επικοινωνιακή χρήση της. Οι γνώσεις αυτές προσφέρονται με τη μορφή μεταγλώσσας. Οι μαθητές μιλούν για τη γλώσσα, χωρίς μάλιστα να αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της, αλλά μόνο στη μορφολογική δομή της. Έτσι ο χρόνος της γλωσσικής διδασκαλίας εξαντλείται ουσιαστικά στην ανάλυση και περιγραφή των μορφολογικών φαινομένων. Κι αυτό γίνεται παίρνοντας ως πλαίσιο μεμονωμένες προτάσεις-παραδείγματα, δηλαδή ερήμην της επικοινωνιακής τους λειτουργίας, ενώ είναι δεδομένο ότι οποιαδήποτε πρόταση λειτουργεί ενταγμένη στο φυσικό λόγο, προφορικό ή γραπτό, όπου αποκτά συγκεκριμένη αξία, ανάλογα με τη γλωσ-

σική χρήση που εξυπηρετεί. Στα πλαίσια μιας τέτοιας ανάλυσης η γλώσσα κατακερματίζεται και εξισώνεται στα μάτια των μαθητών με ένα άθροισμα παραδειγμάτων. Το ίδιο ισχύει και με τις ασκήσεις που αποβλέπουν στην εμπέδωση της γνώσης που προσφέρθηκε. 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 μορφολογικό τύπο), να πραγματοποιούν μετασχηματισμούς κάθε είδους (π.χ. μετατροπή του ενικού σε πληθυντικό, της ενεργητικής σε παθητική σύνταξη) κτλ. Τέτοιου είδους ασκήσεις δεν προάγουν την ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά ούτε και στην εμπέδωση της γνώσης που προσφέρεται συμβάλλουν, γιατί είναι επιφανειακή και, ακόμη και αν κατανοηθεί, έχει εφήμερο χαρακτήρα.

Η επικέντρωση της διδασκαλίας στη μορφολογική ανάλυση οδηγεί σε μια στεία γνώση που αφήνει αδιάφορους τους μαθητές, γιατί διαπιστώνουν ότι δεν προάγεται η ικανότητά τους για γλωσσική δημιουργία.

Σε τελευταία ανάλυση, μιλώ για μια γλώσσα είναι διαφορετικό πράγμα από το μιλώ μια γλώσσα. Μπορώ να μιλώ μια γλώσσα χωρίς να είμαι σε θέση να μιλήσω για αυτή τη γλώσσα, όπως επίσης μπορώ να μιλώ για μια γλώσσα, χωρίς να είμαι σε θέση να κάνω δημιουργική και επικοινωνιακή χρήση αυτής της γλώσσας.

Για τη διδασκαλία της γλώσσας πάντως τίθεται το ζήτημα: τι είδους γνώσεις για τη γλώσσα και με ποιο τρόπο δοσμένες μπορεί να είναι χρήσιμες και να συμβάλλουν στην προαγωγή της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε διεξοδικά πιο κάτω (σσ. 93-102).

Σε αναζήτηση μιας άλλης προσέγγισης Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα παρουσιάσουμε μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, με την οποία επιχειρείται η απαλλαγή της γλωσσικής διδασκαλίας από τα αρνητικά χαρακτηριστικά που διαπιστώσαμε προηγουμένως ότι διακρίνουν τη σημερινή γλωσσική διδασκαλία.

Είναι μια πρόταση που δεν περιορίζει τη διδασκαλία στην τεχνητά ρυθμισμένη γραπτή μορφή της γλώσσας, αλλά ενδιαφέρεται να εξοικειώσει τους μαθητές με τις ποικίλες λειτουργικές χρήσεις της, προφορικές και γραπτές, όπου η μόνη ρύθμιση που είναι αποδεκτή είναι αυτή που με την ίδια τη χρήση

έχει διαμορφωθεί σε κάθε περίπτωση. Ούτε προσεγγίζει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο, γιατί στην περίπτωση της γλώσσας οι μαθητές, σε αντίθεση με άλλα μαθήματα, έχουν ήδη ανεπτυγμένη διαισθητική γνώση που μόνο το εύρος της διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Αυτό, λοιπόν, που έχει σημασία και το επιχειρούμε με την πρότασή μας είναι όχι να τους προσφέρουμε γνώση που ήδη διαθέτουν, αλλά, μέσα από πρόσφορη άσκηση σε πραγματικές χρήσεις της γλώσσας, να τη συνειδητοποιήσουν και να τη διευρύνουν.