

Χρίστου Τσολάκη

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

(Το ελληνικό στίγμα και οι συντεταγμένες του)

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

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

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

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

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

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

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

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

Κι αυτά είχαν ως αποτέλεσμα:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ειδικότερα, οι δομικοί πιστεύουν ότι :

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

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

τρέξουν» διακρίνουμε τα σύνολα :

α. Ένας κήρυκας φωνάζει δυνατά

β. να παρουσιαστούν

γ. όσοι θα τρέξουν.

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

Έτσι το α' σύνολο :

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

α. 1 Ένας κήρυκας

α. 2 φωνάζει δυνατά

Με το α1 δηλώνεται το υποκείμενο· με το α2 δηλώνεται το κατηγορήμα.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η γλώσσα, λένε οι μετασχηματιστικοί, είναι ένας μηχανισμός ο οποίος, ενώ αποτελείται από ένα πεπερασμένο σύνολο στοιχείων έχει τη δυνατότητα να παράγει άπειρο πλήθος λεκτικών στοιχείων, που είναι αναγκαία για την έκφραση και την επικοινωνία των ανθρώπων. Έτσι η γλώσσα είναι ενέργεια κυρίως και δημιουργία παρά έργο. Μια άποψη που είχε υποστηρίξει παλαιότερα ο W. Humboldt (1880). Έχει, λοιπόν, η γλώσσα δυναμικό χαρακτήρα και ο ομιλητής τη δημιουργική ικανότητα (γλωσσική ικανότητα) να δημιουργεί και να αντιλαμβάνεται πλήθος (άπειρο πλήθος) σωστών προτάσεων. Επομένως, το παιδί, λένε, παράγει και κατανοεί προτάσεις τις οποίες ποτέ πριν δεν άκουσε και δε χρησιμοποίησε. Ο ρόλος, κατά συνέπεια, του γραμματικού και του δασκάλου δεν είναι η στατική περιγραφή της γλώσσας — εξάλλου αυτό γινόταν ως τα τώρα με τις νεκρές γλώσσες, Αρχαία Ελληνική και Λατινική. Ο ρόλος του είναι η δημιουργική αναπαραγωγή των γλωσσικών φαινομένων. Και για να το πετύχει αυτό πρέπει να έχει ως αφητηρία τη μελέτη της σύνταξης των προτάσεων. Δεν ασχολούμαστε, λένε, με μια ειδική συλλογή προτάσεων, αλλά μελετούμε ένα $\sigma \upsilon \sigma \tau \eta \mu \alpha \pi \rho \omicron \tau \acute{\alpha} \sigma \epsilon \omega \nu$ με σκοπό τη $\delta \eta \mu \iota \omicron \upsilon \rho \gamma \acute{\iota} \alpha \nu \acute{\epsilon} \omega \nu$.⁵ Γι' αυτό απώτερος σκοπός μας πρέπει να είναι η διαπίστωση και η έκφραση των σχέσεων που διέπουν τα συστήματα των προτάσεων. Η πρόσδος, λένε, των φυσικών επιστημών δεν έγινε από απλή παρατήρηση ή ταξινόμηση των φυσικών φαινομένων, όπως νομίζουν οι δομικοί, αλλά από τη βαθιά γνώση των μυστικών που κρύβουν τα φαινόμενα. Έτσι και στη γλώσσα: το πρόβλημα έγκειται στην ανακάλυψη και την κατανόηση των μυστικών και φανερών μηχανισμών που διέπουν τα γλωσσικά φαινόμενα και στη διατύπωση των κανόνων, βάσει των οποίων θα έχουμε τη δυνατότητα να τα αναπαράγουμε. Η $\delta \iota \delta \alpha \sigma \kappa \alpha \lambda \acute{\iota} \alpha$, επομένως της γλώσσας δεν είναι απλώς περιγραφική, αναγνωριστική, τεχνολογική. Για να είναι ωφέλιμη, πρέπει να είναι $\gamma \epsilon \nu \epsilon \tau \iota \kappa \acute{\eta}$, $\pi \alpha \rho \alpha \gamma \omega \gamma \acute{\iota} \kappa \acute{\eta}$.

Στη Μετασχηματιστική Γραμματική διακρίνουμε τις προτάσεις πυρήνες

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

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

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

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

Πρώτη σκέψη :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Δεύτερη σκέψη:

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

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

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

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

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

Π α ρ ά δ ε ι γ μ α

*Να απαντήσεις με ένα επίρρημα στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

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

Κι αμέσως μετά :

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

Τρίτη σκέψη :

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

Τέταρτη σκέψη:

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

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

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

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

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

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

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

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

Ο λύκος τώρα ορίζεται· είναι αυτός για τον οποίο μιλήσαμε πριν από λίγο. Μας είναι πια γνωστός. Κι αυτό φανερώνεται με την αλλαγή μιας λέξης.

Το ίδιο και στις άλλες περιπτώσεις : Εκεί που είχαμε το ονοματικό σύνολο.

● *μια γριά* τώρα έχουμε το αντίστοιχό του *η γριά*, γιατί η γριά τώρα ορίζεται· είναι αυτή για την οποία μιλήσαμε πριν από λίγο. Μας είναι πια γνωστή. Κι αυτό φανερώνεται με την αλλαγή μιας λέξης.

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

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

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

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

- α) Ξεκινούμε από τον προφορικό λόγο των μαθητών, ο οποίος πλάθεται σε μια συζήτηση γύρω από ένα θέμα, ένα film κτλ., ή από ένα κείμενο ή όπως αλλιώς... Μια εικόνα λ.χ.
- β) Απομονώνουμε και σχολιάζουμε τις φράσεις και τις λέξεις που περιέχουν το συντακτικό ή το γραμματικό φαινόμενο.
- γ) Συστηματοποιούμε τις παρατηρήσεις που κάνουμε πάνω σ' αυτό.
- δ) Περιγράφουμε το φαινόμενο τονίζοντας τα ουσιώδη του γνωρίσματα.
- ε) Διατυπώνουμε τον ορισμό ή τον κανόνα.
- στ) Αναπαράγουμε το φαινόμενο με άφθονες ασκήσεις.

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

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

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

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

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

Πέμπτη σκέψη :

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

Έκτη σκέψη :

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

Έβδομη σκέψη :

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

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

Όγδοη σκέψη :

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

* Μικρό κανόνι κρέπαρε, μα ξαματώθη κάστρο.

* Ο ήλιος εβασίλεψε κι ο αϊτός αποκοιμήθη.

* Ξεντύθη ο νιος, ξεζώστηκε και στο πηγάδι μπήκε.

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

Ένατη σκέψη:

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

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

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

Δέκατη σκέψη:

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

Σημειώσεις

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

Ν. Γρηγοριάδη

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
(Μια προσπάθεια προσέγγισης)

Πολλές φορές είχε επισημανθεί η ανάγκη να διδάσκονται τα γλωσσικά φαινόμενα ό- πως λειτουργούν δυναμικά μέσα στα πλαίσια της φράσης και όχι ξεχωριστά και απομονω- μένα, αφού είναι γνωστό ότι οι λέξεις μόνες τους και χωρίς σύνδεση μεταξύ τους δε μετα- φέρουν όλο τους το νόημα — αντίθετα συχνά υφίστανται ουσιαστική σημασιολογική δια- στρέβλωση.

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

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

ΜΑΘΗΜΑ 1

Α. Στόχος του μαθήματος:

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