

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΔΥΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

Εισαγωγικά

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που απασχολεί την Πολιτεία, όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς, γονείς και μαθητές.

Το άρθρο αυτό θα κινηθεί στους εξής βασικούς άξονες: Πρώτα - πρώτα θα διερευνηθεί η σκοπιμότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα σχολεία. Κατόπιν θα παρουσιάσει τις γενικές απόψεις της παραδοσιακής γραμματικής και της σύγχρονης γλωσσολογίας για τα θέματα της γλώσσας και της γλωσσικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια, επιλέγοντας τρία θέματα, θα προσπαθήσει να σχολιάσει τον τρόπο με τον οποίο η παραδοσιακή γραμματική και η σύγχρονη γλωσσολογία αντιμετώπισαν το καθένα απ' αυτά. Ο σχολιασμός θα τονίσει, απ' τη μια, τις παρεξηγήσεις και τα λάθη που διέπραξε η παραδοσιακή αντίληψη, καθώς και τις επιπτώσεις που αυτά είχαν στη συγκεκριμένη ελληνική πραγματικότητα· από την άλλη, θα παρουσιάσει τις απόψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας για το κάθε ζήτημα και θα τις εξειδικεύσει σε συγκεκριμένες προτάσεις.

Στην εξέλιξη της γλωσσικής επιστήμης το θέμα της γραμματικής περιγραφής της γλώσσας συγκέντρωσε πάντα το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων, οι οποίοι έδωσαν, όπως ήταν φυσικό, διάφορες κατά καιρούς και τόπους απαντήσεις. Η πρακτική ανάγκη για τη σύνταξη γραμματικών, που θα χρησιμοποιούνταν κυρίως στο χώρο του σχολείου, δε μπορούσε να αφήσει αδιάφορους τους επιστήμονες της γλώσσας, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς πίστευαν ότι το έργο του γλωσσολόγου δεν είναι μόνο η θεωρητική σπουδή της γλώσσας. Έτσι η ανάλυση και περιγραφή της γραμματικής δομής της γλώσσας επηρεαζόταν πάντα από τις εξελίξεις που σημειώνονταν στην επιστήμη της γλώσσας. Κι αυτό συνέβαινε τόσο στην ενασχόληση των αρχαίων γραμματικών με τη γλώσσα, όσο και στην ενασχόληση των σύγχρονων γλωσσολόγων μ' αυτήν, από την παραδοσιακή γλωσσολογία μέχρι τη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία των ημερών μας. Από την άποψη αυτή η διδασκαλία της γλώσσας -μητρικής ή ξένης- αποτελούσε πάντα μια εφαρμογή στη σχολική πράξη τόσο των γενικότερων γνώσεων που προκύπτουν από τη μελέτη της γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου, όσο και των πορισμάτων από την ανάλυση της δομής της συγκεκριμένης γλώσσας που πρόκειται να διδαχτεί. Με άλλα λόγια η επιστημονική διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί ένα τμήμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Μια ένσταση

Οφείλουμε όμως καταρχήν να αντιμετωπίσουμε ένα ερώτημα που προβάλλεται άλλοτε ως υπονομευτική αντίρρηση και άλλοτε ως καλοπροαίρετη απορία¹. Το ερώτημα αφορά το αν είναι σκόπιμο να διαπαινούμε πολύτιμο χρόνο από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για να διδάξουμε στα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό το ερώτημα-αντίρρηση βασίζεται στον όχι εντελώς αστήρικτο ισχυρισμό ότι το παιδί, όταν έρχεται στο σχολείο, ξέρει κατά τρόπο φυσικό και πολλές φορές επαρκή τη μητρική του γλώσσα, που την έχει διδαχτεί μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να στοιχειοθετηθεί με δυο επιχειρήματα, ένα εμπειρικό και ένα επιστημονικό. Το πρώτο: το πρόβλημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας απασχολεί και λαούς που είναι πιο προχωρημένοι από μας σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Πάνω στους τρόπους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας προβληματίζονται παντού γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, φιλόλογοι. Το ζήτημα αυτό πέρασε και περνάει πολλές φορές, διατυπώθηκαν και διατυπώνονται πολλές απόψεις.

Το δεύτερο επιχείρημα μας οδηγεί να μιλήσουμε ήδη για τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο. Καταρχήν ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στα Μαθηματικά, για παράδειγμα, είναι να μάθει το παιδί κάτι που δεν ξέρει. Τα πράγματα όμως δεν είναι έτσι με τη γλώσσα, επειδή το παιδί, όταν έρχεται στο σχολείο, μιλάει τη γλώσσα του, που σημαίνει ότι έχει ήδη απομώσει σε μεγάλο βαθμό τους γραμματικούς της κανόνες (φρονολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς). Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο δε θα διδάξουμε πια στο παιδί την παραδειγματική κλίση ουσιαστικών όπως: τραπέζι, βουνό, γιαγιά, παιχνίδι. Το παιδί χρησιμοποιεί στην ομιλία του τα ουσιαστικά αυτά και δε δυσκολεύεται καθόλου να σχηματίζει τις πτώσεις τους.

Όταν, άλλωστε, μιλούμε για τη μητρική γλώσσα δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε τον όρο μάθηση, ο οποίος ταιριάζει για τις ξένες ή μη ομιλούμενες από το μαθητή γλώσσες, αλλά τον όρο κατάκτηση². Αυτό σημαίνει ότι δε μαθαίνουμε στο ελληνόπουλο να μιλάει ελληνικά, γιατί ξέρει να το κάνει. Έχοντας υπόψη του αυτήν την πραγματικότητα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου προτείνει τη διαμόρφωση της γλωσσικής διδασκαλίας έτσι που "να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής), ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση, όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον"³.

Η γλωσσική διδασκαλία επομένως αποσκοπεί στο να επεκτείνει και να συστηματοποιήσει τις γλωσσικές γνώσεις του μαθητή και να τον οδηγήσει στη συνειδητή γνώση των μηχανισμών που διέπουν τη μητρική του γλώσσα, να διευρύνει το γλωσσικό του ορίζοντα βοηθώντας τον να γνωρίσει και να εξοικειωθεί και με χρήσεις που για λόγους της δικής του μικρής ιστορίας του ήταν άγνωστες, και να τον καταστήσει επαρκή για κάθε μορφή επικοινωνίας. Ο τελικός όμως στόχος της είναι να καλλιεργήσει και να αυξήσει την ικανότητα του μαθητή να παράγει λόγο και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του δημιουργη-

1. πβ Τομπαϊδής 1985, 161.

2. πβ Μπαμπινιώτης 1980, 32 και 214, όπου υπάρχει σχετική αναλυτική βιβλιογραφία για το θέμα.

3. βλ. σχετικά το Προεδρικό Διάταγμα 449/83 για το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και Βοιττουκας 1994, 50

γικά σε κάθε ανάγκη επικοινωνίας. Υπογραμμίζουμε με έμφαση αυτό το: δημιουργικά, καθώς έχει κατά κόρο τονιστεί⁴ ότι εκείνο που κατεξοχήν χαρακτηρίζει την ανθρώπινη γλωσσική επικοινωνία είναι ο δημιουργικός της χαρακτήρας. Είναι δηλαδή αυτό που κάνει τον άνθρωπο να κατανοεί, όταν του μεταδίδονται, και να παράγει, όταν του χρειάζονται, άπειρες προτάσεις που ούτε τις είχε ξανασυναντήσει ούτε τις είχε ξαναχρησιμοποιήσει ποτέ του. Με άλλα λόγια η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί όχι στο να διδάξει στο παιδί γενικά και αόριστα τη γλώσσα, αλλά συγκεκριμένα να του αναπτύξει το βαθμό συστηματικής κατοχής της γλώσσας του, να το φέρει δηλαδή πιο κοντά στο σύστημα, να του καλλιεργήσει το διευρυμένο ή καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα (elaborated code)⁵. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο χρησιμοποιεί τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (restricted code), μεταχειρίζεται δηλαδή μικρές και μισοτελειωμένες φράσεις, παρατάσσει κύριες προτάσεις, κατανοεί και χρησιμοποιεί ένα λεξιλόγιο πρώτης ανάγκης και κάποιες έννοιες του άμεσου περιβάλλοντος. Στο σχολείο πρέπει να κατακτήσει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, να μάθει να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο από την περιοχή των αφηρημένων εννοιών και της επιστημονικής σκέψης και να χειρίζεται πιο περίπλοκες γλωσσικές δομές (φρασεολογία πυκνή, υποταγμένη σύνταξη κλπ.). Η επίτευξη αυτών των στόχων κρίνεται απολύτως απαραίτητη, γιατί αποτελεί κοινό μυστικό ότι οποιαδήποτε απώλεια στην περιοχή της γλώσσας είναι ταυτόχρονα δυσαναπλήρωτη απώλεια στη δημιουργική ικανότητα της σκέψης, καθώς γλώσσα και σκέψη είναι οι δύο όψεις του ίδιου φύλλου χαρτίου και δεν μπορούμε να καταστρέψουμε τη μία χωρίς να πάθει αθεράπευτη ζημιά και η άλλη⁶.

Το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας απασχόλησε και απασχολεί τους γραμματικούς και τους γλωσσολόγους από την αρχαιότητα ως σήμερα.

Η παραδοσιακή γραμματική

Γενικά

Η μακράννη και αποκλειστική παρουσία της παραδοσιακής γραμματικής μέσα στο σχολείο την καθιστά το κατεξοχήν είδος γραμματικής που είναι ευρύτερα γνωστό στους μη ειδικούς⁷. Η σχολική χρηστική γραμματική με την τριμερή διάρθρωσή της (φθόγγολογικό, τυπολογικό και ετυμολογικό), με την γνωστή από τα αρχαία χρόνια κατηγοριοποίηση του γλωσσικού υλικού στα "δέκα μέρη του λόγου", με τους πασίγνωστους πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και με μερικούς καθιερωμένους πια ορισμούς γραμματικών εννοιών και όρων είναι το είδος της γραμματικής που έρχεται αυτόματα στο μυαλό μας, όταν μιλάμε για γραμματική.

Η γραμματική αυτή αντίληψη δεν απορρέει από κάποια γλωσσολογική θεωρία διατυπωμένη με σαφήνεια, με αυστηρά επιστημονική μέθοδο ανάλυσης, με σαφώς προσδιορισμένες γλωσσικές μονάδες και επιπεδα. Αποτελεί πιο πολύ μια εμπειρική προσέγγιση της γλώσσας: στρέφει την έρευνά της στους φθόγγους και στους τύπους της γλώσσας, ενώ αποκλείει από τη γραμματική εξέταση τα συντακτικά σχήματα και τις λεξικές σημασίες, είναι α-συντακτική και α-σημσιολογική. Αν υπάρχει κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο,

4. βλ. Μπαμπινιώτης 1984, 137-165 και Μπαμπινιώτης 1985, 22.

5. Για τη θεωρία του Basil Bernstein για τον περιορισμένο και διευρυμένο γλωσσικό κώδικα βλ. Hudson 1980, 215-219, καθώς επίσης Μπασιλής, 1988, 37-55 και Φράγκος, 1976, 344-5.

6. Saussure 1979, 150-152.

7. Για τα είδη γραμματικής βλ. Μπαμπινιώτης 1980, 147 κ.ε.

θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι το γραμματικό πρότυπο “Λέξη και Παράδειγμα” (Word and Paradigm)⁸. Βάση αυτής της γλωσσικής θεωρίας για τη γραμματική δομή της γλώσσας είναι η λέξη, όπως αυτή λειτουργεί μέσα στο μορφολογικό κυρίως παράδειγμα, μέσα στο σύστημα των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας. Αυτήν ακριβώς την αρχή υιοθετούν και εφαρμόζουν η κλίση του ονόματος ή του ρήματος στις παραδοσιακές –σχολικές κυρίως– γραμματικές. Αυτή όμως η έλλειψη γλωσσικής θεωρίας οδήγησε την παραδοσιακή γραμματική σε κάποιες παρεξηγήσεις που είχαν άμεσο αντίκτυπο στη γλωσσική διδασκαλία. Μερικές απ’ αυτές θα δούμε στη συνέχεια.

Η σύγχρονη γλωσσολογία

Γενικά

Φαινόταν μετά απ’ όλα αυτά επιτακτική η ανάγκη για έναν άλλο προσανατολισμό στη μελέτη της γλώσσας. Κι αυτός δόθηκε ήδη στις αρχές του αιώνα μας από τους δομικούς γλωσσολόγους (structuralists) με επικεφαλής τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure. Πρώτος αυτός συλλαμβάνοντας τις ανησυχίες του καιρού του και ενήμερος των πρώτων κοινωνιολογικών προβληματισμών της εποχής του επιμένει στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας ως λόγου (langue)⁹, ως ενός συμβατικού δηλαδή συστήματος επικοινωνίας των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας και στρέφει τη γλωσσολογία προς τις κοινωνικές επιστήμες. Γρήγορα μετά τον Saussure η γλωσσολογία γνώρισε μια αλιματώδη ανάπτυξη με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών σχολών και πολλών γραμματικών θεωριών με λίγο ως πολύ διαφορετικές απόψεις για τα γλωσσικά πράγματα.

Ένα από τα βασικά σημεία στα οποία διαφέρει ένας σύγχρονος γλωσσολόγος από έναν παραδοσιακό συνάδελφό του είναι η στάση του απέναντι στις δυο μορφές της γλώσσας, την προφορική και τη γραπτή. Η παραδοσιακή γραμματική, που ξεκίνησε με τους αλεξανδρινούς γραμματικούς, βασίστηκε αποκλειστικά στα γραπτά κείμενα των κλασικών συγγραφέων και μάλιστα της αττικής διαλέκτου. Η υψηλή λογοτεχνική και φιλοσοφική αξία αυτών των κειμένων δημιούργησε σ’ αυτούς την πεποίθηση ότι η πιο σωστή και αντιπροσωπευτική έκφραση του λόγου είναι η γραπτή. Συνεπώς ο προφορικός λόγος, επειδή απέχει από τον γραπτό, θεωρήθηκε λαθεμένος, προϊόν αμάθειας και άρα κατώτερος και ανάξιος για οποιαδήποτε προσοχή και μελέτη. Αντίθετα, κατά τον F. de Saussure¹⁰ –άποψη που συναντά σήμερα την καθολική αποδοχή των γλωσσολόγων– η πιο φυσική έκφραση της γλώσσας είναι ο προφορικός και όχι ο γραπτός λόγος και κατά συνέπεια εκεί πρέπει να στραφεί το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Πολλά είναι τα επιχειρήματα με τα οποία θα μπορούσε να τεκμηριώσει κανείς τη νεότερη αυτή αντίληψη¹¹.

α. Τα προφορικά σημεία του ανθρώπινου λόγου είναι πολύ προγενέστερα των γραπτών. Για εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια οι ανθρώπινες κοινωνίες επικοινωνούσαν προφορικά και μόλις τα τελευταία 6.000 χρόνια επινόησαν διάφορα συστήματα γραφής (ιστορική πρωτεριαιότητα).

β. Ο προφορικός λόγος έχει πολύ μεγαλύτερη διάδοση από τον γραπτό: όλοι οι άν-

8. βλ. και Μπαμπινιώτης 1985, 36.

9. βλ. Saussure 1979, 37 κ.ε. καθώς επίσης Μπαμπινιώτης 1980, 54-96, Φιλιπτάκη 1992, 31.

10. βλ. Saussure 1979, 55 κ.ε., καθώς επίσης Μπαμπινιώτης 1980, 88-96, Φιλιπτάκη 1992, 21, Χατζημιχάη 1997, 41.

11. βλ. και Φιλιπτάκη 1992, 21.

θρωποι μιλούν, πολλοί όμως ή δε διαθέτουν γραφή στη γλώσσα τους, ή δεν ξέρουν οι ίδιοι να τη γράφουν και να τη διαβάζουν (εμπειρική προτεραιότητα).

γ. Το παιδί πρώτα μαθαίνει να μιλάει και στη συνέχεια μαθαίνει (αν μάθει) να γράφει· το διάβασμα έρχεται να “ντουμπλάρει” την ομιλία, ποτέ δε συμβαίνει το αντίθετο (γενετική προτεραιότητα).

δ. Ο προφορικός λόγος αποτελεί μια φυσική ικανότητα του ανθρώπου, την οποία κατακτά το παιδί με την απλή έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον όπου μιλιέται μια γλώσσα. Αντίθετα η γραφή αποτελεί επίκτητη δεξιότητα για την αναπαράσταση της ομιλίας, την οποία αποκτά κανείς με συστηματική διδασκαλία (φυσική προτεραιότητα).

ε. Τα περισσότερα συστήματα γραφής βασίζονται στην προφορική ομιλία, την οποία και προσπαθούν να αποδώσουν χωρίς ποτέ να το καταφέρνουν απόλυτα. Αν προσθέσει κανείς εδώ και το γεγονός ότι η γλώσσα αλλάζει συνεχώς, ενώ τα συστήματα γραφής αποδείχτηκαν πάντοτε πολύ συντηρητικά (πβ ιστορική ορθογραφία), κατανοεί απόλυτα ότι η πιο φυσική έκφραση της γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος και επομένως σ’ αυτόν πρέπει να δώσει προτεραιότητα η γλωσσολογική έρευνα (λειτουργική προτεραιότητα).

Η γνώση αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη γλωσσολογική θεώρηση του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο. Κι ο λόγος είναι ότι η μακρόχρονη γλωσσική μας ιστορία μάς κληροδότησε αρκετές αναχρονιστικές και δουλικές συμπεριφορές όσο αφορά θέματα γραφής και “ορθογραφίας”. Ευτυχώς τα τελευταία χρόνια η προτεραιότητα του προφορικού λόγου αποτελεί και επίσημα τον άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας ήδη από το Δημοτικό Σχολείο. Το Αναλυτικό του Πρόγραμμα θέτει ως βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος “να συνεχιστεί και στο σχολείο ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας”¹². Και τα βιβλία για το δάσκαλο σύμφωνα με αυτήν την προτροπή επαναλαμβάνουν συχνά ότι “η προφορική επικοινωνία, ως ομιλία και ακρόαση, πρέπει να έχει κεντρική θέση στο σχολείο, όπως έχει και στη ζωή”¹³.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης θεώρησης των φαινομένων της γλώσσας είναι η συγχρονική σε αντιδιαστολή προς τη διαχρονική μελέτη¹⁴. Όταν ένα γλωσσικό στοιχείο το μελετούμε συσχετίζοντάς το με άλλα που συνυπάρχουν στο ίδιο γλωσσικό σύστημα και κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, το μελετούμε συγχρονικά. Διαχρονικά το μελετούμε όταν το εξετάζουμε στην εξέλιξή του, δηλ. την αρχή, τις διάφορες μεταβολές του κλπ. Για τον Saussure, τον εισηγητή και αυτής της διάκρισης, επικρατέστερη είναι η συγχρονική θεώρηση ως η μόνη πραγματικότητα για τη γλωσσική κοινότητα. Γι αυτό και προτείνει όλα τα μέρη του γλωσσικού συστήματος να εξετάζονται στη “συγχρονική τους αλληλεγγύη”¹⁵.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως ότι διδάσκουμε στο σχολείο πρέπει πρώτα-πρώτα να είναι αληθινό και να ανταποκρίνεται στη διαμορφωμένη σήμερα γλωσσική πραγματικότητα. Η σχολική γραμματική οφείλει να περιγράφει συγχρονικά την κοινή νεοελληνι-

12. βλ. σχετικά το Πρωτοδικό Λύταγμα 449/83 για το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

13. πβ και Βουγιώκας 1994, 59-60.

14. βλ. Saussure 1979, 114-136, καθώς επίσης και Μπαμπινιώτης 1980, 37-53, 27-31.

15. Saussure 1979, 122.

κή και σε σπάνιες περιπτώσεις να καταφεύγει σε διαχρονική εξέταση και προσφορά ιστορικών στοιχείων. Αυτό σημαίνει ότι θα αποφεύγει να ασχολείται με γλωσσικά στοιχεία που σήμερα δεν έχουν καμιά λειτουργική αξία, έστω κι αν παλιότερα λειτουργούσαν έτσι. Δε μπορούμε να μιλάμε πια για μακρά, βραχεία και δίχρονα φωνήεντα στη νέα ελληνική γλώσσα, για διρθόγγους οι, αι, ει, για διπλό ζ, για ευκτική έγκλιση, για απαρέμφατο κλπ¹⁶. Η προτεραιότητα της συγχρονικής περιγραφής προκύπτει και από το γεγονός ότι η ιστορική (διαχρονική) γνώση δεν επηρεάζει καθόλου τη συγχρονική χρήση της γλώσσας. Η γνώση π.χ. της ετυμολογίας της λέξης ποταμός (< το ρήμα αρχαίο ελληνικό ρήμα πίπτω) καθόλου δεν επηρεάζει τη χρήση της λέξης από τους Νεοέλληνες (πβ. ποτάμι, ποταμός, ποταμάκι κλπ)¹⁷.

Σύμφωνα με όσα εκτέθηκαν παραπάνω, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε μια συγχρονική περιγραφή, στην οποία θα αποτυπώνεται η πραγματική λειτουργία του γλωσσικού συστήματος. Ο συντάκτης μιας τέτοιας γραμματικής, που πρέπει να είναι ενήμερος και εξοικειωμένος με τις γλωσσολογικές μεθόδους, θα πρέπει να ανακαλύψει και να αποκαλύψει στη συνέχεια στους μαθητές τις κεντρικές και βασικές δομές του γραμματικού συστήματος. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι, όταν η διδασκαλία της ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας θα φώτιζε και θα συμπλήρωνε τη συγχρονική θεώρηση, αυτή δε θα πρέπει να αποκλείεται.

Για τη σύγχρονη γλωσσολογία ασφαλώς μια από τις κύριες –αν όχι η κυριότερη– λειτουργίες της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή¹⁸. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας ανταλλάσσουν εκφωνήματα κάθε φορά που θέλουν να μεταδώσουν το ένα στο άλλο εμπειρίες, πληροφορίες, επιθυμίες κλπ. Κατά την ανταλλαγή αυτή αλλάζουν διαδοχικά ρόλους (πομπός - δέκτης) χρησιμοποιώντας ως βασικό μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα. Το γλωσσικό μάθημα, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να εξυπηρετεί αυτήν ακριβώς την ανάγκη αλλαγής ρόλων. Για άλλη μια φορά έτσι δικαιώνεται η χρήση του διαλόγου, καθώς αυτός βρίσκεται και πάλι στο προσκήνιο και χρησιμοποιείται για την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας. Αν η γλωσσική διδασκαλία δε συντελείται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (άρα διαλόγου), η εφαρμογή όλων των άλλων αρχών της γλωσσολογίας δεν έχει κανένα πρακτικό αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό στα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού αναφέρεται ότι το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας κάνοντας χρήση όλων των μορφών προφορικής επικοινωνίας, που είναι η “διαλογική, η μονολογική, η συζήτηση και η δραματοποίηση”¹⁹.

Κι ενώ όλοι σήμερα συμφωνούν ότι η γλωσσολογία πρέπει να μπει στην υπηρεσία του σχολείου, εδώ ακριβώς τίθεται ένα βασικό και θεμελιώδες ερώτημα που αντιμετωπίζει ο γλωσσολόγος-παιδαγωγός: γλωσσολογία, ναι, αλλά ποια γλωσσολογία; Γιατί αυτή με τις διάφορες τάσεις και σχολές²⁰: δομική ή μετασχηματιστική, λειτουργική ή γενετική, περιγραφική ή ρυθμιστική, συγχρονική ή διαχρονική δεν αποτελεί διδακτική μέθοδο, αλλά αυτό που καλούμαστε να κάνουμε είναι: να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό μπορούν μερικές από τις κατακτήσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας να συμβάλουν στο να δημιουργή-

16. πβ και Τομπαϊδής 1985, 164

17. πβ και Τομπαϊδής 1985, 222-3

18. πβ και Μπαμπινιώτης 1980, 27 κ.ε.

19. βλ. και Βουγιούκας 1994, 60

20. βλ. και Μπαμπινιώτης 1980, 21-24

σοιμε ένα διδακτικό μοντέλο περισσότερο αποτελεσματικό. Για να το πετύχουμε αυτό, δεν πρέπει να επιλέξουμε τον επικίνδυνο δρόμο της αποδοχής μιας μόνο γλωσσολογικής θεωρίας, αλλά κρίνεται απαραίτητο, επιτακτικό και σκόπιμο να δημιουργήσουμε ένα συγκεκριμένο από ό,τι θετικό έχει να μας δώσει κάθε σύγχρονη γλωσσολογική σχολή και τάση, χωρίς να απορρίψουμε και μερικές αρχές της παραδοσιακής γραμματικής που, με κατάλληλη ανανέωση και τοποθέτηση σε νέες βάσεις, θα μπορούσαν να περιληφθούν στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Έτσι η μεθοδολογία του αμερικανικού δομισμού²¹ καθώς και διάφορες έννοιες που προτείνονται από αυτόν (corpus, κατανομή, άμεσα συστατικά) θα μπορούσαν πολύ να βοηθήσουν το έργο του δασκάλου και να αποδειχθούν σημαντικά στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας. Ακόμα η αναγωγή στη βαθιά δομή, η βασική φράση (kernel sentence / phrase), η έννοια του μετασχηματισμού της γενετικής-μετασχηματιστικής θεωρίας καθώς και η προβολή των δυναμικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων που προτείνει η λειτουργική σχολή του Παρισιού θα μπορούσαν να διευκολύνουν πολύ το έργο του δασκάλου της γλώσσας.

Μετά από αυτή τη γενική θεώρηση των δύο διαφορετικών αντιλήψεων στην αντιμετώπιση των γλωσσικών θεμάτων και της γλωσσικής διδασκαλίας προχωρούμε στην αντιπαράθεσή τους πάνω σε τρία συγκεκριμένα θέματα.

Πρώτο θέμα

α. Η παραδοσιακή γραμματική

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη δεν υπάρχουν επίπεδα γλώσσας, ούτε διαφορετικές χρήσεις, αλλά η γλώσσα θεωρείται ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύστημα²². Η αντίληψη αυτή είναι φυσική για την παραδοσιακή γραμματική, γιατί αυτή ασχολείται όχι με το τι πραγματικά λέμε αλλά με το τι πρέπει να λέμε²³. Το σχολείο καταδικάζοντας όλες τις γεωγραφικές και κοινωνικές γλωσσικές μορφές, που συχνά χρησιμοποιούνται ευρύτατα, αποδέχεται και στη συνέχεια επιβάλλει μια πρότυπη γλώσσα με συγκεκριμένους και σταθερούς κανόνες λειτουργίας. Η πρότυπη αυτή γλώσσα είναι προσανατολισμένη προς τη γλώσσα των δοκίμων συγγραφέων μιας εποχής συνήθως περασμένης και δεν έχει καμιά σχεδόν σχέση με τη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα. Η γλωσσική αυτή μορφή ονομάζεται αυθαίρετα και με μεγάλο βαθμό αφαίρεσης “κοινή”, θεωρείται ομοιόμορφη και ομοιογενής, στην πραγματικότητα όμως καταντάει μια τυποποιημένη γλωσσική μορφή χωρίς την ευελιξία, το δυναμισμό και την εκφραστικότητα της γλώσσας που πράγματι χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση των πολυποικίλων επικοινωνιακών αναγκών. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας “κοινής” γλώσσας οδηγεί αναπόφευκτα στη δημιουργία μιας σχολικής γραμματικής νόρμας με άτεγκτους, μονοκόμματος και αλύγιστους γραμματικούς κανόνες, οι οποίοι διδάσκονται και προς τους οποίους απαιτείται εξοικείωση και συμμόρφωση σε κάθε χρήση λόγου και κάτω από οποιοδήποτε περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό περιορίζεται η μελέτη της γλώσσας σε ένα της μόνο επίπεδο –και μάλιστα το πιο συστηματικό–, κι αν λάβουμε υπόψη μας τη χρονική απόσταση της γραμματικής από τη φυσική γλώσσα της κοινότητας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η

21. για τις σύγχρονες γλωσσολογικές σχολές και τάσεις βλ. Μπαμπινιώτης 1980, 174-204 και ειδικότερα το βιβλίο του Γ. Μπαμπινιώτη Γλωσσολογικές σχολές και τάσεις, Αθήνα, 1985

22. πβ Lyons 1968, 42-44, Μπαμπινιώτης 1980, 147-150, Φιλιππάκη 1992, 26-27, Χαράλαμπος Χατζησαφίδης 1997, 29-34

23. πβ και Τομπάιδη 198, 75 κ.ε.

γλώσσα που μιλούσαν τα παιδιά και η γλώσσα που δίδασκε το σχολείο ήταν δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα.

Ο μαθητής τώρα με την είσοδό του στο σχολείο δεν ξεκινούσε από μια γλωσσική μορφή γνωστή σ' αυτόν αλλά από μια άγνωστη, γεγονός που μετέτρεπε το μάθημα από μια ζωντανή διαδικασία σε μια ξερή απομνημόνευση τύπων, πράγμα που τίποτε ουσιαστικό δεν πρόσφερε στο μαθητή. Μάλιστα ο μαθητής αναγκάζοταν σχεδόν να δεχτεί ότι ο τρόπος, με τον οποίο εκφραζόταν ως τότε και που δεν του δημιουργούσε κανένα πρόβλημα επικοινωνίας, ήταν ακατάλληλος και έπρεπε να τον εγκαταλείψει, αν ήθελε να παίξει σωστά το ρόλο του μαθητή και αργότερα του μορφωμένου. Στην πράξη όμως αυτός εξακολουθούσε να χρησιμοποιεί εκτός σχολείου τη γλώσσα που μιλούσε και επιχειρούσε –χωρίς πάντοτε επιτυχία– να αλλάξει γλωσσικό ένδυμα κάθε φορά που έμπαινε στην τάξη. Έτσι όμως, νιώθοντας ξένος προς το γλωσσικό πρότυπο του σχολείου, έφτανε στο σημείο να αναστείλει τη φυσική του επιθυμία για ομιλία και, ενώ στη καθημερινή του συναναστροφή επικοινωνούσε με το περιβάλλον του αβίαστα και αυθόρμητα, στη σχολική τάξη έχανε αυτή του τη ζωντάνια και δεν αφήνονταν ούτε να μιλήσει ούτε να γράψει ελεύθερα. Κι όλα αυτά από το φόβο του τι θα πει και κυρίως πώς θα το πει, καθώς αν δεν το έλεγε “σωστά”, είχε ως συνέπεια την επίτληξη ή και την τιμωρία. Η κατάληξη είναι σε όλους μας γνωστή. Μετά από δώδεκα ολόκληρα χρόνια γραμματικής διδασκαλίας ο απόφοιτος της μέσης εκπαίδευσης αδυνατούσε να διατυπώσει σωστά και καθαρά τις σκέψεις του και στον προφορικό λόγο και στο γραπτό λόγο.

β. Η σύγχρονη γλωσσολογία

Για τη νεότερη γλωσσολογία κάθε φυσική γλώσσα δεν αποτελεί ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο. Ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας επικρατεί βέβαια η αντίληψη ότι ο καθένας μιλάει όπως οι άλλοι, μια και όλοι μιλούν την “ίδια γλώσσα”²⁴. Σ' αυτό συντελεί πρώτα-πρώτα η αίσθηση ότι υπάρχει αμοιβαία συνεννόηση. Η συνεννόηση όμως αυτή είναι σχετική, καθώς ο βαθμός της συνεννόησης και εξαρτάται και από καθαρά γλωσσικούς αλλά και από εξωγλωσσικούς παράγοντες. Ο δεύτερος λόγος που καθυστερεί την παραπάνω αίσθηση είναι η ύπαρξη σε κάθε οργανωμένη γλωσσική κοινότητα μιας επίσημης κωδικοποιημένης γλώσσας με γραπτή μορφή και που η χρήση της περιβάλλεται με γόητρο μπροστά στα μάτια των ομιλητών. Η σταθερότητα και ομοιογένεια αυτής της γλωσσικής μορφής δημιουργεί τη λαθεμένη αντίληψη για σταθερότητα και ομοιογένεια της γλώσσας γενικά.

Η γλωσσική πραγματικότητα όμως δεν έχει καμιά σχέση με την τεχνητή ομοιομορφία της επίσημης γραπτής γλώσσας. Δεν υπάρχουν ούτε δύο άτομα που να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ή που να χρησιμοποιούν και να κατανοούν το ίδιο ακριβώς λεξιλόγιο. Καμιά κοινότητα δεν είναι γλωσσικά ομοιογενής²⁵. Αντίθετα, αυτό που χαρακτηρίζει μια γλώσσα δεν είναι η ομοιογένεια αλλά η ποικιλία.

Η ύπαρξη αυτής της γλωσσικής ποικιλίας προσδιορίζεται από γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η έλλειψη συχνής επαφής ανάμεσα σε πληθυσμούς που κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές προκαλεί διαφοροποίηση στη γλώσσα των αντίστοιχων πληθυσμών. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται γλωσσικές ποικιλίες, οι διάλεκτοι ή τοπικά ιδιώματα. Οι διαφοροποιήσεις στη γλώσσα των διάφορων ομάδων που αποτελούν τον πληθυσμό μιας γεωγραφικής περιοχής και που αποδίδονται σε κοινωνικούς κυρίως

24. βλ. και Χαριλαμπίδης- Χατζηκαφβίδης 1997, 38

25. πβ. και Lyons 1995, 44-47.

λόγους ευθύνονται για τη δημιουργία των κοινωνικών ποικιλιών, των κοινωνικών διαλέκτων²⁶.

Η ανάγκη συνεννόησης μεταξύ των ομάδων που είναι γεωγραφικά διασκορπισμένες ή κοινωνικά διαφοροποιημένες οδηγεί στη διαμόρφωση μιας γλώσσας κοινής συνεννόησης, της λεγόμενης “κοινής”. Η ανάγκη για τη διαμόρφωση κοινής γλώσσας γίνεται πιο επιτακτική όταν οι διάφορες αυτές κοινωνικές και γεωγραφικές ομάδες συνενώνονται και απαρτίζουν ένα οργανωμένο κράτος. Η μορφή που παίρνει τελικά αυτή η επίσημη κωδικοποιημένη γλώσσα, που είναι βέβαια γραπτή, δεν είναι παρά μια από τις γλωσσικές ποικιλίες που αποτελούν τη γλώσσα κοινής συνεννόησης, ίσως την πιο καταξιωμένη πολιτικά, οικονομικά ή κοινωνικά, όχι όμως κατανάγκη και την περισσότερο χρησιμοποιούμενη.

Κι αυτή όμως η κοινή γλώσσα εμφανίζεται κοινωνικά και γεωγραφικά διαφοροποιημένη καθώς τα τοπικά ιδιώματα και οι κοινωνικές διάλεκτοι παρεμβάλλονται στην κοινή και τη διαφοροποιούν. Οι Βόρειοι Έλληνες για παράδειγμα χρησιμοποιούν συντάξεις όπως: να σε πω, να με κάνεις ένα δώρο ή μορφολογικούς τύπους σε -ουμε (π.χ. κάνουμε) στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, ενώ οι Νότιοι αντίστοιχα: να σου πω, να μου κάνεις ένα δώρο, ή μορφολογικούς τύπους σε -ομε (π.χ. κάνομε). Απ’ την άλλη μεριά διάφορες κοινωνικές ομάδες (νεοί, περιθωριακοί, κτίστες, γιατροί), θέλοντας να διακρίνονται από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα, να δηλώνουν την ιδιαιτερότητά τους και να μη γίνονται κατανοητοί από τους άλλους, όταν συζητούν εσωτερικά θέματα της ομάδας τους, χρησιμοποιούν την κοινή λίγο ως πολύ διαφοροποιημένη.

Η γλωσσική ποικιλία, όμως, που έχει και τη μεγαλύτερη αξία για τη γλωσσική διδασκαλία είναι αυτή που προκύπτει από την προσαρμογή του ομιλητή στην περίπτωση επικοινωνίας. Ο καθένας μας καθημερινά αναπτύσσεται και δρα μέσα σε πολλούς και ποικίλους χώρους παίζοντας διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους σε μια συνεχή εναλλαγή. Μέσα στην οικογένεια δρα ως πατέρας ή μητέρα, σύζυγος, γιος ή κόρη. Στην κοινωνία, ανάλογα με τη δομή της και τον κύκλο της δραστηριότητάς του, ο καθένας μας συμπεριφέρεται ως προϊστάμενος ή υπάλληλος, πωλητής ή αγοραστής, δάσκαλος ή μαθητής, γαμπρός ή άρρωστος κλπ²⁷. Αυτό που αποκαλούμε περίπτωση επικοινωνίας αποτελείται τελικά από μια σειρά στοιχεία, από τα οποία άλλα είναι στοιχεία του φυσικού και κοινωνικού περιγύρου, όπου συντελείται η γλωσσική επικοινωνία (όπως για παράδειγμα ο τόπος, ο χρόνος, οι συνομιλητές) και άλλα βρίσκονται στο μυαλό των συνομιλητών (συναίσθηματική κατάσταση, νοοτροπία, απόψεις και ιδέες).

Όλα αυτά προσδιορίζουν και διαμορφώνουν το είδος και τη μορφή της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε γλωσσική επικοινωνία είναι εξολοκλήρου κοινωνικά προσαρμοσμένη. Η προσαρμογή αυτή του λόγου στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας διαμορφώνει αυτό που ονομάζουμε “επίπεδο ύψους”²⁸, που δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας τρόπος ομιλίας ή γραφής, ο οποίος συνδέεται με μια ορισμένη δραστηριότητα και διαφέρει από όλους τους άλλους και στο λεξιλόγιο, αλλά συχνά και στη μορφολογία και στη φωνολογία. Για παράδειγμα όχι μόνο το λεξιλόγιο αλλά και η φωνολογία και η σύνταξη είναι διαφορετικές, όταν αστείευομαστε μεταξύ μας και όταν κάνουμε μαθημα Ιστορίας. Δεν πρέπει βέβαια να νομίσει κανείς ότι ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα

26. πβ Hudson 1980, 38-48 και Μπαμπινιώτης 1980, 69

27. πβ και Μπαμπινιώτης, ό.π.

28. πβ. Hudson 1980, 48-55

ύψους που χρησιμοποιεί ο κάθε ομιλητής υπάρχουν στεγανά· συχνά τα διάφορα ύψη διαπλέκονται. Έτσι σε μια διάλεξη π.χ., όπου η γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό τυπικότητας, μπορεί ο ομιλητής να παρεμβάλλει οικείες εκφράσεις ή λέξεις της καθημερινής γλώσσας²⁹. Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί πιο άνετη ατμόσφαιρα επαφής με τον ακροατή ή γίνεται περισσότερο κατανοητός.

Ένας επαρκής ομιλητής μιας γλώσσας διακρίνεται από δύο χαρακτηριστικά:
α. σε τι βαθμό γνωρίζει το σύστημα της γλώσσας του, πόσο δηλ. κατέχει τις διακρίσεις που κάνει η γλώσσα στα διάφορα επίπεδα (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και τους κανόνες που διέπουν την αξιοποίηση αυτών των διακρίσεων τόσο στο συνταγματικό όσο και στο παραδειγματικό επίπεδο.

β. πόσο μπορεί να προσαρμόζει το λόγο του στις περιστάσεις επικοινωνίας. Ένας επαρκής ομιλητής ξέρει πότε να μιλάει, πότε όχι, για τι να μιλάει και με ποιον και με ποιο τρόπο. Κοντολογίς επιτελεί μια σειρά από επιτυχείς λεκτικές πράξεις, ανάλογα προς τις περιστάσεις, και γνωρίζει αντίστοιχα να εκτιμάει ανάλογες συμπεριφορές των συνομιλητών του. Η γλωσσική πρακτική ασκείται στα πλαίσια της κοινωνικής δομής, όπου μιλιέται η γλώσσα, και βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες της επικοινωνίας (π.χ. “δε μιλάμε έτσι στο μπαμπά”, “πες πρώτα καλημέρα”, “δεν είναι ευγενικό” κλπ)³⁰.

Από όλα αυτά συνάγεται ότι αυτοί που μιλούν την “ίδια” γλώσσα εφαρμόζουν στην πράξη ένα ενιαίο και αφηρημένο εσωτερικό σύστημα (“λόγος”), το οποίο ως δομή επιτρέπει πολλούς σχηματισμούς, από απλούς ως και πολύπλοκους, από τους οποίους όμως πολλοί –και κυρίως οι πιο πολύπλοκοι– δε χρησιμοποιούνται είτε επειδή η παρουσία τους δεν είναι απαραίτητη στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας, είτε επειδή οι ομιλητές δεν κατέχουν το σύστημα της γλώσσας τους σε βάθος, με αποτέλεσμα οι εκφραστικές τους δυνατότητες να σταματούν σε ένα ορισμένο σημείο και επομένως πρέπει να καλλιεργηθούν. Άρα η γλώσσα ως έμπρακτη εφαρμογή, ως υλοποίηση των αρχών ενός συστήματος το οποίο προσφέρει κάθε φορά στον ομιλητή τη δυνατότητα της επιλογής κάποιων στοιχείων (φωνητικών, λεξιλογικών ή συντακτικών) μεταξύ πολλών άλλων τα οποία θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση τους, παρουσιάζει μια ποικιλία αξιολογική.

Η αναμρισιβήτητα αυτή πραγματικότητα, η ύπαρξη δηλαδή διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων επικοινωνίας, υποδεικνύει στο σχολείο μια αναπροσαρμογή των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Αν το σχολείο περιοριζόταν να διδάξει την κατάκτηση μόνο της κοινής, της κωδικοποιημένης γραπτής μορφής της γλώσσας, αυτό θα αποτελούσε ανεπιτηρητη συρρίκνωση του αντικειμένου της γλωσσικής διδασκαλίας. Από την άλλη μεριά το φάσμα της γλωσσικής ποικιλίας (τοπικές και κοινωνικές διάλεκτοι) είναι τόσο ευρύ, ώστε θα ήταν απόλυτα αδύνατο για το σχολείο να αποδοθεί σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Άρα θα πρέπει να αποφασίσει ποιες γλωσσικές μορφές και με ποια κριτήρια θα περιλάβει κατά προτεραιότητα στη γλωσσική διδασκαλία.

Καταρχήν δε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι κατά τη διδασκαλία θα υποβαθμίσουμε το ενδιαφέρον μας για τη “φροντισμένη” γλώσσα. Μια τέτοια αντίληψη ίσως δεν είναι ρεαλιστική, τη στιγμή μάλιστα που η “φροντισμένη” γλώσσα έχει κατοχυρωθεί κοινωνικά και φαίνεται όλοι να θεωρούν ότι η κατοχή της αποτελεί προϋπόθεση για τη

29. πβ «να προκάνουμε» ή «Γιώργο, χίσαμε»

30. πβ και Φραγκουδάκη 1987, 147 κ.ε.

μελλοντική επαγγελματική επιτυχία και την κοινωνική ένταξη του κάθε μέλους της κοινωνίας. Συνεπώς το σχολείο πρέπει να διδάξει πρώτα αυτήν τη νόρμα, την κοινά χρησιμοποιούμενη γλώσσα, για να γίνει κατανοητή και η κάθε παρέκκλιση από αυτήν. Εκείνο όμως στο οποίο πρέπει να συμφωνήσουμε, είναι ότι η γλώσσα αυτή θα πάψει να έχει την αποκλειστικότητα και να μονοπωλεί το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας σε βάρος όλων των άλλων γλωσσικών χρήσεων. Υπάρχουν περιστάσεις επικοινωνίας –και είναι στατιστικά οι περισσότερες, που απαιτούν διαφορετική γλωσσική έκφραση. Εξάλλου, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι κι αυτή η φροντισμένη γλώσσα, όπως προαναφέραμε, δεν είναι μονολιθική, αλλά παρουσιάζει προσαρμοστικότητα ανάλογα με το χρήστη, το θέμα, τις περιστάσεις κλπ.

Αυτό στο οποίο κυρίως πρέπει να δώσει έμφαση η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο και να μάθει ο μαθητής είναι η ικανότητά του να αλλάζει επίπεδο ύψους ανάλογα με τις ανάγκες και η επαρκής δεξιότητα χωρίς δυσκολία στις πολλαπλές όψεις της επικοινωνίας και στους διαφορετικούς συνομιλητές. Όταν το παιδί έρχεται στο σχολείο, είναι εξοικειωμένο με ορισμένα επίπεδα ύψους της προφορικής μόνο γλώσσας: εδώ συντελείται η συστηματική επαφή και εξοικείωσή του με τη γραπτή γλώσσα. Το σχολείο είναι συνεπώς υποχρεωμένο να διευρύνει τις δυνατότητες προφορικής έκφρασης του μαθητή και να τον βοηθήσει στην κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας. Με τη συστηματική του παρέμβαση θα τον βοηθήσει να μάθει να εκμεταλλεύεται τις πολλές και ποικίλες δυνατότητες έκφρασης που του προσφέρει η γλώσσα, για να κάνει κάθε φορά τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές και να πετυχαίνει όσο γίνεται αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Αυτό θα το πετύχει το σχολείο δημιουργώντας συνθήκες που θα προκαλέσουν τη γραπτή ή προφορική χρησιμοποίηση της γλώσσας για ποικίλα θέματα και σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αναπτύξουν δραστηριότητες, να θέσουν προβλήματα και να συζητήσουν για τη λύση τους³¹. Η διοργάνωση για παράδειγμα μιας έκθεσης ζωγραφικής θα έδινε στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν μορφές λόγου απαραίτητες για τις ανάγκες της συγκεκριμένης δραστηριότητας (π.χ. αίτηση για παραχώρηση του απαιτούμενου χώρου, ανακοίνωση για τα μέσα ενημέρωσης, αφίσα κλπ). Σημαντικές είναι για τους μαθητές οι γλωσσικές ωφέλειες που προκύπτουν από τέτοιου είδους δραστηριότητες: εμπλουτίζεται το γλωσσικό τους όργανο με τη φρασεολογία που απαιτείται για τη διεκπεραίωση αυτών των δραστηριοτήτων με τον τρόπο αυτό η γλώσσα παύει να είναι ένα νεκρό σώμα και αντικείμενο προς συζήτηση και μετατρέπεται σε ευπροσάρμοστο εργαλείο αναζήτησης νέων γνώσεων με άπειρες δυνατότητες.

Μια τέτοια γλωσσική διδασκαλία δεν ασχολείται με κάποια αφηρημένα μορφολογικά φαινόμενα, αλλά συντελεί στη δημοσυχική γλωσσική παραγωγή για την έκφραση όλο και περισσότερων πραγματικών αναγκών. Ο δάσκαλος επινοεί προγράμματα κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών κρίνοντας την καταλληλότητα της γλωσσικής έκφρασης από την αποτελεσματικότητά της στη γλωσσική επικοινωνία. Έχει πάντα συνείδηση ότι η νόρμα έχει κατανόηση χαρακτήρα επιλογής και πρέπει να την εφαρμόζει με ένα λογικό τρόπο κι όχι ζητώντας άτεγκτη συμμόρφωση με κάποιους κανόνες που βρίσκει σε μια γραμματική. Γιατί ξέρει ότι η γραμματική ακολουθεί την κοινή χρῆ-

31. πβ και την πρόταση των Χαβαλιμπόπουλου-Χατζηοιβίδη 1997, 59-119 για τη «λειτουργική» χρήση της γλώσσας.

ση και την περιγράφει, δεν μπορεί, δεν επιτρέπεται με κανένα τρόπο να τη ρυθμίζει και να τη βιάζει. Ένα παιδί μπορεί και πρέπει να καταλάβει ότι η κοινή χρήση είναι π.χ. πηγαίνω στο σχολείο, πηγαίνω στο σπίτι, αλλά ότι στην κοινή ομιλία λέμε –και δεν είναι λάθος– πηγαίνω σχολείο, πηγαίνω σπίτι³² (πβ. και λατινικά: Venio Romam).

Είναι φυσικό ότι μια τέτοια γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί παρά να ξεκινά και να στηρίζεται στις γνώσεις που ήδη διαθέτουν οι μαθητές. Για το σκοπό αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμα και διγλωσσοί δάσκαλοι σε περιοχές με έντονες διαλεκτικές διαφοροποιήσεις, π.χ. ποντιακά χωριά. Πρέπει να γραφούν και να βελτιώνονται συνεχώς ειδικά σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη συστηματική τροποποίηση του λόγου, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το σκοπό της συνομιλίας, για να έχει την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα. Τα εγχειρίδια αυτά θα ανθολογούν στοιχεία από όλα τα σχολικά βιβλία, από όλα τα λογοτεχνικά είδη, από τη διοικητική γλώσσα, την οικονομία, την τεχνολογία, τον αθλητισμό, τη μουσική, τη ζωγραφική. Θα χρησιμοποιούν λόγο αντλημένο από όλες τις κοινωνικές ομάδες και ηλικίες, από την πολιτική, το στρατό, την “πιάτσα”, από τις τοπικές και ατομικές ποιικιλίες, απομαγνητοφωνημένο καθημερινό προφορικό λόγο, κείμενα “υψηλού” ύψους, όπως είναι τα εκκλησιαστικά, κλπ. Με τον τρόπο αυτό θα διευρυνθεί το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών και θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την κατάλληλη στάση απέναντι στις διάφορες γλωσσικές κλίμακες. Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θα είναι να οδηγήσει τους μαθητές στην παρατήρηση και διαπίστωση της λειτουργίας των διαφόρων γλωσσικών στοιχείων και στην εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων³³.

Δεύτερο θέμα

α. Η παραδοσιακή γραμματική

Πρωταρχικό πρόβλημα κάθε γραμματικής είναι η κατηγοριοποίηση των στοιχείων του λόγου σε ομοειδείς κατά το δυνατόν τομείς, ώστε να είναι δυνατή στην πράξη η περιγραφή τους. Οι τομείς αυτοί ονομάζονται επίπεδα, όρος με τον οποίο νοούνται τα επίπεδα ανάλυσης του γραμματικού υλικού, της γραμματικής δομής μιας γλώσσας. Τα επίπεδα στα οποία αναλύεται η γλώσσα από την παραδοσιακή - σχολική γραμματική είναι τρία: το φθογγολογικό, το τυπολογικό (ή τυπικό) και το ετυμολογικό. Η σύνταξη και το λεξιλόγιο τοποθετούνται έξω από τα όρια της γραμματικής. Η συντακτική και σημασιολογική δομή, που είναι δύο βασικά συστατικά της γλώσσας, θεωρήθηκε ότι αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερης εξέτασης από ειδικούς κλάδους, το συντακτικό και το λεξικό. Η θεώρηση αυτή, που οφείλεται στη στενή αντίληψη της γραμματικής που την περιορίζει στα στενά όρια της λέξης, παραμερίζοντας την πρόταση, και που δίνει έμφαση στον τύπο της λέξης παρά στη σημασία της, είχε τις ακόλουθες δύο επιπτώσεις:

Πρώτα - πρώτα η τριμερής διαίρεση που αναφέραμε δεν υιοθετήθηκε από την παραδοσιακή γραμματική για συγκεκριμένους θεωρητικούς λόγους, και αυτό δείχνει ότι η γλωσσική ανάλυση δεν είχε προχωρήσει σε λεπτότερες και ειδικότερες διακρίσεις. Έτσι το καθένα από τα διάφορα επίπεδα της γραμματικής διάκρισης που κάνει η παραδοσιακή γραμματική ανάλυση περιλαμβάνει στοιχεία που η νεότερη γραμματική ανάλυση τα εξετάζει σε ιδιαίτερα επίπεδα, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση και αλληλοεπικάλυψη

32. πβ και «πιάμε πλατεία»...

33. Χαριλαμπόπουλος-Χατζησφβίδης 1997, 74-77

των επιπέδων. Για παράδειγμα:

Το τυπολογικό της παραδοσιακής γραμματικής εξετάζει στοιχεία, τα οποία στη νεότερη γραμματική ανάλυση αποτελούν αντικείμενο εξέτασης της μορφολογίας (π.χ. οι ονομαστικές ή ρηματικές καταλήξεις), της μορφοφωνολογίας (π.χ. η εναλλαγή των ρηματικών θεμάτων: γραφ-ο, γραφ-σο) και της σύνταξης (π.χ. οι γραμματικές κατηγορίες του χρόνου, της έγκλισης, του ποιού ενέργειας κλπ). Ακόμα στο ετυμολογικό επίπεδο εξετάζονται στοιχεία που ανήκουν στη μορφολογία και τη σημασιολογία (π.χ. οι παραγωγικές καταλήξεις). Επίσης δημιουργούνταν σύγχυση μεταξύ φωνής και διάθεσης του ρήματος, καθώς η πρώτη αφορά το τυπολογικό και η δεύτερη τη σημασιολογία και τη σύνταξη.

Η σημαντικότερη, όμως, επίπτωση αυτής της αντίληψης είναι ότι ευνοεί την κατάτμηση του λόγου στα έσχατα συστατικά του (π.χ. τα μορφήματα) και κάποτε πέρα από αυτά (π.χ. θεματικός χαρακτήρας). Με αυτόν τον περιορισμό στην παραδειγματική μόνο διάσταση της γλώσσας η παραδοσιακή γραμματική επέμενε στην εξέταση των μεμονωμένων λέξεων-στοιχείων κοριοτοποιώντας έτσι την πρόταση και εξαρθρώνοντας τους μηχανισμούς και τις λειτουργίες της γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό διδάσκονταν στον μαθητή οι τύποι και τα συστατικά τους (θέμα - κατάληξη - χαρακτήρας - πρόσφυμα κλπ) και η διδασκαλία εκτρέπονταν σε στοιχεία χωρίς λειτουργική –που θα πει: διακριτική, διαφοροποιητική– αξία και συγκέντρωνε το ανατομικό και μικροσκοπικό της ενδιαφέρον σε απομονωμένες μορφές, σαν να λειτουργούν τα στοιχεία του λόγου ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Έτσι όμως ο μαθητής, αντί να μειναι στη δομή της γλώσσας του με μία διαδικασία καθαρά δημιουργική, ήταν υποχρεωμένος να αποστηθίζει κανόνες και εξαιρέσεις, πράγματα που ελάχιστα –ή και καθόλου– τον βοηθούσαν στη συνειδητοποίηση του συστηματικού χαρακτήρα και στη δημιουργική χρήση της γλώσσας του. Και η γραμματική έπαιρνε ένα χαρακτήρα γνωστικό, που της έδινε την κατεύθυνση “η γραμματική για τη γραμματική” με αποτέλεσμα να διδάσκεται και να εξετάζεται όπως και όλα τα άλλα μαθήματα. Πόσοι όμως από μας μπορούν να βεβαιώσουν ότι, όταν γράφουν ή –πολύ περισσότερο– όταν μιλούν, καταφέρνουν να βρουν την καταλληλότερη λεκτική διατύπωση επιστρατεύοντας τους γραμματικούς κανόνες που κάποτε διδάχτηκαν; Ή ποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι οι ανώνυμοι δημιουργοί του εύστοχου λόγου των δημοτικών τραγουδιών ή οι αρχαίοι Έλληνες κλασικοί συγγραφείς που έγραψαν έργα θαυμαστής γλωσσικής τελειότητας διδάχτηκαν κάποτε από κάποιον γραμματική και συντακτικό; Τέλος, γιατί ο ερευνητής μιας γλώσσας, ενώ σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα ανακαλύπτει και διατυπώνει τους κανόνες της, δεν καθίσταται παρόλα αυτά επαρκής ομιλητής της γλώσσας αυτής; Αγνοώντας αυτές τις αναμφισβήτητες πραγματικότητες η γλωσσική διδασκαλία στόχευε σε μια άψυχη, τυπική και χωρίς νόημα γνώση, η οποία μόνο αποστροφή δημιουργούσε στο μαθητή.

β. Η σύγχρονη γλωσσολογία

Η νεότερη γλωσσολογία ξεκινώντας από την επισήμανση ότι τα επίπεδα της γραμματικής ανάλυσης που έκανε η παραδοσιακή γραμματική συγχέονταν και αλληλοεπιπλέονταν και αποσκοπώντας στη λεπτομερέστερη δυνατή εξέταση των διαφόρων συστατικών της γλώσσας, προχώρησε στον καθορισμό ειδικότερων και περισσότερων επιπέδων γραμματικής δομής της γλώσσας. Χωρίς να αναφερθούμε στις επιμέρους διαφορές των γλωσσολογικών σχολών –φυσιολογικές εξάλλου, μπορούμε να πούμε γενικά ότι η γραμματική δομή της γλώσσας αναλύεται στα παρακάτω επίπεδα:

- 1) φωνητικό: εξετάζει τη φωνητική δομή της γλώσσας, τους φθόγγους.
- 2) φωνολογικό: αναζητά τη φωνολογική δομή της γλώσσας, τα φωνήματα.

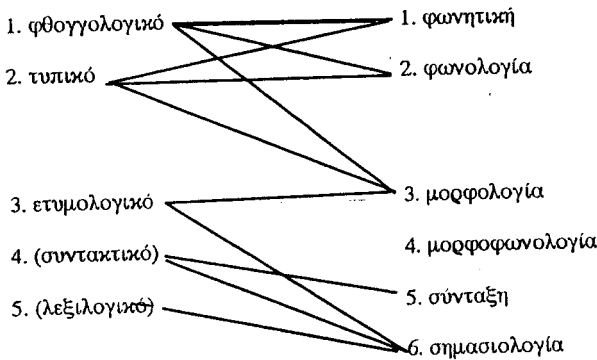
3) μορφολογικό: ασχολείται με τη μορφολογική δομή της γλώσσας, τα μορφήματα.

4) μορφοφωνολογικό: ερευνά τις φωνολογικές αλλαγές που παρατηρούνται στα όρια μορφημάτων.

5) συντακτικό: παρακολουθεί το μηχανισμό με τον οποίο συνάπτονται οι λέξεις σε μεγαλύτερες ενότητες (φράσεις, προτάσεις, κλπ.) και τις σχέσεις που προκύπτουν.

6) σημασιολογικό: μελετά τις σημασίες των λέξεων, φράσεων, προτάσεων.

Η διάκριση αυτή των επιπέδων ξεκαθάρισε αρκετά πράγματα, καθώς ό,τι π.χ. η παλιότερη γραμματική εξέταζε στο λεγόμενο φθογγολογικό επίπεδο κατανεμήθηκε σε τρία χωριστά επίπεδα: το φωνητικό, το μορφολογικό και το μορφοφωνολογικό. Η σύγχυση αυτή των γραμματικών επιπέδων από την παραδοσιακή γραμματική αποτυπώνεται παραστατικά στο σχήμα³⁴:



Η μεγάλη όμως επανάσταση της σύγχρονης γλωσσολογίας υπήρξε το ότι εγκατέλειψε τη στενή αντίληψη της παραδοσιακής γραμματικής ότι η γλώσσα είναι λέξεις και εισήγαγε νέους όρους όπως: δομή και λειτουργία³⁵, γεγονός που επέτρεψε τη μελέτη ευρύτερων από τη λέξη γλωσσικών ενοτήτων με κοσμογονικές κυριολεκτικά συνέπειες για τη μελέτη της γλώσσας και τη γλωσσική διδασκαλία. Ο Fr. Bresson δίνει μια εποπτική εικόνα της δομής: “πέντε πρόσωπα, απλώς σαν πέντε πρόσωπα, αποτελούν ένα σύνολο. Όταν θεωρούμε πως έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους, τότε λέμε ότι αποτελούν δομή”.

Σύμφωνα με τη νεότερη γλωσσολογία γραμματική μονάδα στις ζωντανές γλώσσες δεν είναι η λέξη αλλά η φράση. Παντού, στην καθημερινή ομιλία, στη λογοτεχνία, στην επιστήμη, η λέξη δε συναντιέται μόνη της, αλλά βρίσκεται και λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο. Έτσι από τον Saussure και μετά, αλλά προπάντων με τη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Noam Chomsky, το κέντρο βάρους της γλωσσολογικής ανάλυσης και έρευνας μετατοπίστηκε στην πρόταση, σε σημείο μάλιστα που η νεότερη γλωσσολογία να ονομάζεται συλλήβδην ως “γλωσσολογία της πρότασης”³⁶. Το πρώτο χαρακτηριστικό που κατάκτησε και διακήρυξε ο Saussure ήταν ότι στη γλώσσα κανένα στοιχείο της δεν υπάρχει, δεν νοείται και δεν κατανοείται μόνο του. Αυτή η αντίληψη βοήθησε τους γλωσσολόγους να εισαγάγουν στη μελέτη της γλώσσας τις έννοιες της δομής και της λειτουργίας. Σύμφωνα μ’ αυτές:

34. βλ. Μπαμπινιώτης 1980, 152-156

35. Lyons 1968, 53 κ.ε.

36. πβ! Μπαμπινιώτης 1985, 36

“Λέμε ότι ένα σύνολο γλωσσικών δεδομένων έχει δομή, όταν είναι δυνατό, με βάση κάποιο ορισμένο χαρακτηριστικό, να αποτελεστεί ένα σύστημα από κανόνες που περιγράφουν συγχρόνως τα στοιχεία αυτού του συνόλου και τις σχέσεις τους, ξεκινώντας από τα απλά ως ένα βαθμό πολυπλοκότητας”³⁷. Να ένα παράδειγμα:

Τα αρσενικά ουσιαστικά στα νέα ελληνικά λήγουν σε -ς στην ονομαστική του ενικού, ενώ στη γενική δεν έχουν -ς: το αντίθετο ισχύει για τα θηλυκά, π.χ.: ο ουρανός - του ουρανού // η καρδιά - της καρδιάς. Αυτή η δομή λειτουργεί τόσο σταθερά για όσους έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική –έτσι και χωρίς οι ίδιοι να το συνειδητοποιούν, ώστε όποιο γλωσσικό στοιχείο δεν εντάσσεται στα πλαίσια αυτής της δομής να μη γίνεται αποδεκτό. Γι αυτό το λόγο τα θηλυκά σε -ας, που παρουσιάζουν τα δομικά χαρακτηριστικά των αρσενικών και όχι των θηλυκών, δεν μπόρεσαν να ενταχθούν στο γλωσσικό σύστημα του λαού και να αφομοιωθούν απ’ αυτόν. Έτσι εξηγούνται τα “λάθη”: δε θυμάμαι σε ποια οδός μένεις ή μένω στην οδός τάδε. Το ότι όμως δεν πρόκειται για λάθος αλλά για αδυναμία του Νεοέλληνα να εντάξει τα ουσιαστικά αυτά στο γλωσσικό του σύστημα, αποδεικνύεται από το ότι κανείς, όσο “αγράμματος” κι αν είναι, δε θα πει ποτέ του: μένω στο δρόμοσ τάδε³⁸.

Ενώ τα στοιχεία έχουν μονάχα ιδιότητες, η δομή είναι ένα σύστημα που λειτουργεί σύμφωνα με νόμους και συντηρείται και πλουτίζεται με τη λειτουργία αυτών των νόμων. Δηλαδή μια δομή είναι ένα σύστημα που έχει τα χαρακτηριστικά της ολότητας, του μετασχηματισμού και της αυτορρύθμισης³⁹.

α. ολότητα: Ένα σύνολο από ετερόκλητα στοιχεία δεν έχει δομή. Έχουν δομή τα στοιχεία, τα οποία έχουν όλες εκείνες τις σχέσεις που χαρακτηρίζουν ένα οργανικό σύνολο (σχέσεις εξάρτησης, ταξινόμησης, ιεραρχικής κατάταξης κλπ). Με την έννοια αυτή τα φωνήματα της ΝΕ γλώσσας ή τα μέλη της Κυβέρνησης αποτελούν δομή καθώς κατανέμονται κατά ορισμένους τρόπους, έχουν αξία και επιτελούν ορισμένες λειτουργίες. Ούτε τα φωνήματα της ΝΕ, ούτε τα μέλη της Κυβέρνησης χωριστά, αλλά ούτε και το σύνολό τους αποτελούν δομή: δομή και σύστημα αποτελούν οι σχέσεις των στοιχείων αυτών μεταξύ τους. Το όλο είναι απλώς το αποτέλεσμα των σχέσεων αυτών.

β. μετασχηματισμός: Εφόσον οι σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων απαρτίζουν τη δομή, κατανοείται εύκολα ο ρόλος του μετασχηματισμού σ’ αυτήν. Το γλωσσικό σύστημα εξεταζόμενο διαχρονικά παρουσιάζει εξελικτικότητα, δεν είναι στατικό και αμετακίνητο. Έτσι ολόκληρο το σύστημα των σε -μι ρημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας μεταδομήθηκε, μετασχηματίστηκε, πήρε χωακχηριστικά άλλης δομής (των σε -ω ρημάτων), αλλά δε χάθηκε λεξικά:

| | | |
|----------|--------|--------|
| ίστημι | έστησα | στήνω |
| δείκνυμι | έδειξα | δείχνω |
| σβέννυμι | έσβησα | σβήνω |

Επίσης τα παλιά τριτόκλιτα μεταδομήθηκαν ήδη στην αλεξανδρινή εποχή σύμφωνα με τα πρωτόκλιτα:

| | | |
|---------|---------------|-----------|
| ο πατήρ | τον πατέρα(ν) | ο πατέρας |
| η νύξ | την νύκτα(ν) | η νύκτα |

γ. αυτορρύθμιση: Κάθε είδους αλλαγή σε μια δομή μας φέρνει μέσα στο όλο που αυτή

37. βλ. Τομπαϊδής 1985, 178

38. πβ. Τομπαϊδής 1985, 178-9

39. βλ. Τομπαϊδής 1985, 179-181, 216-219

αποτελεί, οι αλλαγές δηλαδή περιλαμβάνουν στοιχεία που διατηρούν τους νόμους της. Τα νέα στοιχεία που έρχονται στη δομή με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης δεν διαταράσσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής. Στα ΝΕ π.χ. τα λόγια θηλυκά σε -ος εντάχθηκαν με τρεις τρόπους: α) η Ζάκυνθος - της Ζακύνθου > η Ζάκυνθο - της Ζάκυνθος, β) η άμμος - της άμμου > ο άμμος - του άμμου, η βάσανος > το βάσανο, η πλάτανος > ο πλάτανος, γ) η οδός > ο δρόμος.

Ότι η γλώσσα είναι ένα οργανωμένο σύνολο στοιχείων –θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς– το ξέρουμε και από την παραδοσιακή γλωσσολογία. Η διαφορετική αντίληψη του στρουκτουραλισμού έγκειται στο ότι τώρα αναγνωρίζεται η προτεραιότητα της δομής απέναντι στο γλωσσικό στοιχείο, το οποίο εξετάζεται πάντα μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δομής, δηλαδή εξετάζονται οι σχέσεις του στοιχείου με τα άλλα στοιχεία του ίδιου συστήματος. Παράδειγμα, ο ορισμός του φωνήματος. Η ύπαρξη ενός φθόγγου δεν είναι από μόνη της ικανή για την αναγνώρισή του ως φωνήματος. Ο φθόγγος είναι μια φυσική πραγματικότητα αντιληπτή απ' τις αισθήσεις, για να αναγνωριστεί, όμως, ως φώνημα πρέπει μέσα στη δομή μιας γλώσσας να βρίσκεται σε ορισμένες σχέσεις με τους άλλους φθόγγους και να επιτελεί ορισμένες λειτουργίες. Ένας φθόγγος μπορεί σε μια δομή να είναι φώνημα, σε μια άλλη όμως όχι. Π.χ. οι φθόγγοι l και l στην ελληνική γλώσσα είναι αλλόφωνα του φωνήματος /l/: /belas/ - /belas/ “μπελάς”, ενώ στα Κουτσοβλάχικα είναι δύο διαφορετικά φωνήματα: /lau/ “πλένω” - /lau “παίρνω”.

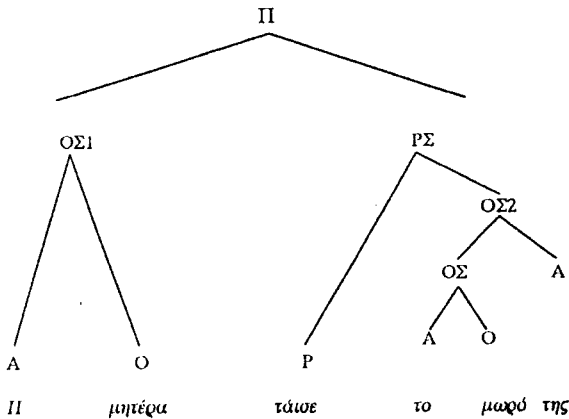
Εκείνο όμως που αποτελεί την κύρια ουσία των γλωσσικών στοιχείων είναι η λειτουργία τους μέσα στο λόγο, δηλαδή ο διακριτικός - διαφοροποιητικός τους ρόλος που τους δίνει τελικά και τη γλωσσική τους αξία. Γιατί η αξία ενός γλωσσικού στοιχείου βρίσκεται πέρα από την ύλη που το απαρτίζει (φθόγγος ή γραμάμμα) ή από τα συστατικά του (φώνημα ή μόρφημα) στον τρόπο που αυτό συσχετίζεται με τα άλλα στοιχεία της γλώσσας και λειτουργεί μαζί τους μέσα στο γλωσσικό σύστημα.

Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία της γλώσσας κανένα γλωσσικό στοιχείο δεν πρέπει να παρέχεται χωρίς την ανάλογη λειτουργική αιτιολόγησή⁴⁰. Για παράδειγμα, πρέπει να είναι σε θέση ο μαθητής να εξηγήσει γιατί υπάρχουν διπλοτυπίες ή διαφοροποιήσεις στη γλώσσα, φαινόμενο που συναντιέται άλλωστε σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες στον κόσμο. Η αντίθεση π.χ. λαϊκό - λόγιο εξηγεί τις διπλοτυπίες της κούραςης, αλλά της Κυβερνήσεως, του ομίλου, του προσώπου, αλλά του ανήφορου, του σίδερου. Θα παρατηρήσει δηλαδή ότι οι λαϊκές λέξεις χρησιμοποιούν την κατάληξη -ης αντί της λόγιας -εως (κανείς δε θα έλεγε *της κουράσεως): επίσης ότι οι λαϊκές προπαροξύτονες λέξεις έχουν την τάση να διατηρούν τον τόνο σε όλους τους τύπους εκεί που βρίσκεται στην ονομαστική, ενώ οι λόγιες τον κατεβάζουν στην παραλήγουσα από επίδραση του νόμου της τρισυλλαβίας, που στηριζόταν στη διάκριση των συλλαβών ως προς την ποσότητά τους, μια διάκριση που σήμερα έχει χαθεί.

Παλιότερα στη γλωσσική διδασκαλία διδάσκονταν μεμονωμένοι τύποι που ποτέ τους δεν εμφανίζονταν μόνοι, αλλά πάντα μαζί με κάποιο άλλο γλωσσικό στοιχείο. Το άρθρο π.χ. (ο, η, το, τους, τις κλπ) δεν έχει κανένα λόγο να απομονώνεται από τη φυσική του θέση, που είναι μαζί με το ουσιαστικό: ο ουρανός, η εικόνα, το θρανίο. Η ανάγκη για παρουσίαση των γλωσσικών στοιχείων με τη συγκεκριμένη λειτουργική τους παρουσία κι όχι με την αφηρημένη γραμματική μορφή τους επιβάλλει να διδάσκουμε επίσης το επίθετο μαζί με το ουσιαστικό (όχι ο γαλάζιος, η γαλάζια, το γαλάζιο αλλά ο γαλάζιος ουρα-

νός, η γαλάζια θάλασσα, το γαλάζιο χρώμα), τις εγκλίσεις μέσα σε λειτουργικά παραδείγματα (όχι τρέχω, όταν φύγω, έλα, αλλά ο Γιώργος τρέχει, όταν φύγεις θα μου λείψεις, έλα να φάμε μαζί το μεσημέρι).

Στο συντακτικό επίπεδο η θεώρηση αυτή επιβάλλει την αντίληψη ότι εκφραστική μονάδα είναι το σύνολο λέξεων⁴¹. Έτσι ο λόγος δεν κατατέμνεται μέχρι τα έσχατα συστατικά του (τις λέξεις), αλλά εξετάζονται τα σύνολα λέξεων ως μονάδες οργανικές και λειτουργικές. Αποφεύγεται με τον τρόπο αυτό η παλιότερη γλωσσική περιγραφή που έδινε σε καθαρά γραμμική μορφή το ένα στοιχείο δίπλα στο άλλο με αρκετές γραμματικές πληροφορίες (κλίση, πτώση, έγκλιση, χρόνος κλπ), χωρίς όμως να προσεγγίζει την όλη δομή και κατασκευή της πρότασης. Η πρόταση Η μητέρα τάισε το μωρό της δίνει μια σειρά από ισοδύναμες λέξεις, αν αναλυθεί με τον παραδοσιακό τρόπο, η ανάλυση όμως της πρότασης αυτής στα άμεσα συστατικά⁴² της και η θεωρία των λεκτικών συνόλων αναδεικνύει την ιεραρχική της δομή: Η πρόταση αποτελείται από δύο άμεσα συστατικά, το ονοματικό σύνολο (ΟΣ1) (Η μητέρα) και το ρηματικό σύνολο (ΡΣ) (τάισε το μωρό της). Με τη σειρά τους το ονοματικό σύνολο (ΟΣ1) αποτελείται από ένα άρθρο (Α) (η) και ένα ουσιαστικό (Ο) (μητέρα), και το ρηματικό σύνολο (ΡΣ) από ένα ρήμα (Ρ) (τάισε) και ένα ονοματικό σύνολο (ΟΣ2) (το μωρό της). Το ΟΣ2 αναλύεται κι αυτό σε ένα ονοματικό σύνολο (ΟΣ) (το μωρό) και μια αντωνυμία (Α) (της). Παραστατικά η διαδικασία αυτή μπορεί να αποδοθεί με το κλαδικό διάγραμμα του σχήματος:



Στην παραστατική αυτή περιγραφή φαίνεται πώς μια πρόταση χωρίζεται σε λεκτικά σύνολα και πώς αυτά στη συνέχεια αναλύονται στα συστατικά τους, ποια είναι η δομή και ποια η εξάρτηση του ενός από το άλλο. Φαίνονται ακόμα οι ιεραρχικές σχέσεις, π.χ. το ΟΣ δεσπάζει στα Α και Ο, το ΡΣ αντίστοιχα στα στοιχεία που βρίσκονται κάτω από το κλαδί του. Φαίνεται τέλος ποια στοιχεία δεν αποτελούν ένα συστατικό καθώς δεν μπορούν να συνδεθούν σε κανένα κλαδί που να δεσπάζει πάνω τους. Π.χ. τα ΟΣ1 και ΡΣ συνδέονται μόνο ως προς το ότι αποτελούν την πρόταση (Π) και αυτή μόνο δεσπάζει πάνω τους. Η ανάλυση αυτή δείχνει χωρίς αμφιβολία αυτό που υποστήριξαν οι δομικοί

41. πβ. Τομπαΐδης 1985, 167

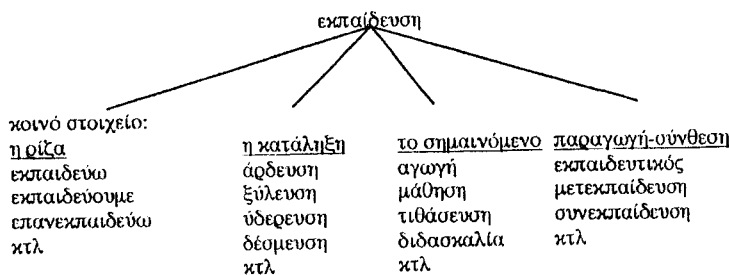
42. πβ. Φιλιππάκη 1992, 115

γλωσσολόγοι, ότι δηλ. “μια πρόταση δεν είναι απλώς ένα κορδόνι με λέξεις στη σειρά σαν τις χάντρες στο κομπολόι, αλλά μια ιεραρχία κατασκευών προσαρμοσμένων σε άλλες ευρύτερες κατασκευές”.

Ένα άλλο παράδειγμα που δείχνει την εμμονή της σύγχρονης γλωσσολογίας στην προτεραιότητα της δομής είναι το ακόλουθο: στη φράση Η αγωνία μου είναι μεγάλη το στοιχείο *αγωνία* παίρνει σημασία μόνο σε σχέση με τα στοιχεία με τα οποία συνυπάρχει στη φράση, τα συμφραζόμενά του, καθώς και σε σχέση με άλλες γλωσσικές μονάδες που θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση του στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Πρόκειται για τις σχέσεις μέσω των οποίων η στρουκτουραλιστική ανάλυση ορίζει τα γλωσσικά στοιχεία και οι οποίες είναι δύο ειδών⁴³:

Από τη μια μεριά είναι οι συνταγματικές σχέσεις. Μέσα στην ομιλία οι λέξεις συνάπτουν μεταξύ τους, λόγω της αλυσιδωτής τους σύνδεσης, σχέσεις που στηρίζονται στο γραμμικό χαρακτήρα της γλώσσας⁴⁴, ο οποίος αποκλείει τη δυνατότητα να προφέρει κανείς δύο στοιχεία ταυτόχρονα. Τα στοιχεία αυτά παρατάσσονται το ένα ύστερα από το άλλο πάνω στην “αλυσίδα του λόγου” (speech chain). Οι συνδυασμοί που έχουν ως χαρακτηριστήρα την έκταση μπορούν να ονομαστούν συντάγματα, όρος που δεν πρέπει να συγχέεται με τη σύνταξη· η σύνταξη δεν είναι παρά ένα μέρος της μελέτης των συνταγμάτων. Το σύνταγμα αποτελείται πάντοτε από δύο ή περισσότερες διαδοχικές μονάδες (π.χ. ξεγράφω, μαζί σας, το τελευταίο ταξίδι, ο γιος μου είναι μουσικός, αν έρθεις θα φάμε μαζί). Κάθε όρος ενός συντάγματος δεν αποκτάει την αξία του παρά μόνο επειδή αντιτίθεται σε ό,τι προηγείται και σε ό,τι ακολουθεί ή και στα δύο μαζί.

Από την άλλη είναι οι παραδειγματικές σχέσεις. Έξω από την ομιλία, οι λέξεις συνδυάζονται στη μνήμη, επειδή παρουσιάζουν κάτι κοινό, και σχηματίζονται έτσι ομάδες που στο εσωτερικό τους κυριαρχούν σχέσεις πολύ διαφορετικές. Έτσι π.χ. η λέξη *εκπαίδευση* κάνει να έρθουν στο μυαλό μας ασυνείδητα ένα πλήθος άλλες λέξεις (*εκπαιδευτώ, επανεκπαιδευώ, άρδευση, ξύλευση, αγωγή, μάθηση*): από τη μια ή την άλλη πλευρά όλες αυτές οι λέξεις έχουν μεταξύ τους κάτι το κοινό. Βλέπουμε ότι οι παρατάξεις αυτές είναι εντελώς διαφορετικές από τις πρώτες (τα συντάγματα). Αυτές δε στηρίζονται στην έκταση· έχουν την έδρα τους στον εγκέφαλο. Αποτελούν μέρος αυτού του εσωτερικού (θησαυρού που συνιστά τη γλώσσα⁴⁵ στο κάθε άτομο. Οι σχέσεις αυτές ονομάζονται συνειρμικές ή συνδυετικές (*rappports memoriels, associatifs*) ή, όπως τελικά αργότερα επικράτησε, παραδειγματικές (*paratigmatiques*)⁴⁶:



43. βλ. Saussure 1979, 162-173

44. βλ. Saussure 1979, 104

45. βλ. Μπαμπινιώτης 1980, 54 κ.ε.

46. βλ. Τομπαιδής 1992, 36-8

Η συνταγματική σχέση είναι in praesentia⁴⁷: στηρίζεται πάνω σε δύο ή περισσότερους όρους το ίδιο παρόντες σε μια πραγματική σειρά. Αντίθετα η παραδειγματική / συνειρμική σχέση συνδέει όρους in absentia⁴⁸ σε μια ενδεχόμενη μνημονική σειρά. Από τη διπλή αυτή άποψη μια γλωσσική μονάδα μπορεί να συγκριθεί με ένα συγκεκριμένο μέρος ενός οικοδομικού, π.χ. έναν κίονα. Ο κίονας βρίσκεται από τη μια μεριά σε ορισμένη σχέση με τη βιασική δοκό την οποία υποστηρίζει. Αυτή η συναρμογή των δύο μονάδων που είναι εξίσου παρούσες μέσα στο χώρο μάς επιβάλλει να σκεφτούμε τη συνταγματική σχέση. Από την άλλη μεριά, αν ο κίονας αυτός είναι π.χ. δωρικού ρυθμού, προκαλεί τη νοητική σύγκριση με άλλους ρυθμούς (ιωνικό, κορινθιακό κλπ.), που είναι στοιχεία όχι παρόντα μέσα στο χώρο· η σχέση αυτή είναι παραδειγματική / συνειρμική.

Αυτό το στοιχείο της λειτουργικότητας μέσα στη γλώσσα είναι που έχει μεγάλη αξία, γιατί δηλώνει ποιο στοιχείο είναι γλωσσικό, χρησιμοποιείται δηλαδή από τον ομιλητή εσκεμμένα στη θέση αυτή, για να μεταδώσει κάτι στο συνομιλητή του. Κάθε τέτοια μονάδα εντάσσεται σε μονάδα ανώτερου επιπέδου της οποίας αποτελεί συστατικό. Κατανοούμε έτσι ότι η οργάνωση των διαφόρων γλωσσικών στοιχείων είναι ιεραρχική, όχι γραμμική. Ενδιαφερόμαστε στο σημείο αυτό όχι να περιγράψουμε τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία παραθέτοντας το ένα δίπλα στο άλλο γραμμικά και ισοδύναμα, αλλά να βρούμε την ιεραρχική τους εξάρτηση και τον υπάλληλο, υπαγωγικό τους χαρακτήρα και να αποκαλύψουμε με αυτόν τον τρόπο και να ταξινομήσουμε τα ανώτερα (γενικά) στοιχεία και τα κατώτερα (εξαρτημένα, υπαγόμενα) σε μια υπάλληλη ιεραρχία.

Η έννοια του συντάγματος εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα της γραμματικής περιγραφής της γλώσσας⁴⁹:

α. φωνολογικό: Τα φωνήματα /a,e,r,m/ συντάσσονται με τον τρόπο που ορίζεται από τους φωνολογικούς κανόνες της γλώσσας υπό τους συνδυασμούς /rema/, /mepa/, /erma/, /arpe/ και χρησιμεύουν για να δηλώσουν τα σημασιόμενα “ρέμα”, “μέρα”, “έρμα”, “αρμέ”.

β. μορφολογικό: Συνταγματικές είναι και οι σχέσεις των μορφημάτων που συνθέτουν μια λέξη: π.χ. /e.l.i.s.e/ “έλυσε” ≠ /s.e.l.i.e/ “σ’ έλυε” ≠ */e.s.i.l.e/ ≠ */e.s.i.e.l/, ή {li} λεξικό μόρφωμα, {-s-} τέλειο ποίον ενέργειας, [-e] παρελθόν χρόνος κλπ.

γ. συντακτικό: Η έννοια του συντάγματος εφαρμόζεται όχι μόνο στις λέξεις αλλά και στις ομάδες λέξεων, στις σύνθετες μονάδες κάθε διάστασης και κάθε είδους (λέξεις σύνθετες, παράγωγες, μέλη φράσης, φράσεις ολόκληρες). Στη φράση π.χ.

Ο μαθητής έλυσε το πρόβλημα συνταγματικές είναι οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των στοιχείων ο και μαθητής (προσδιορίζον - προσδιοριζόμενο στο σχηματισμό της ονοματικής φράσης), μεταξύ των στοιχείων ο μαθητής και έλυσε (σχέση υποκειμένου, ΟΦ, και ρήματος, ΡΦ), μεταξύ του έλυσε και το πρόβλημα (σχέση αντικειμένου και ρήματος), κλπ

δ. σημασιολογικό: Η φράση Οι πράσινες έννοιες κοιμούνται με μανία, η οποία είναι και φωνολογικά και μορφολογικά αλλά και συντακτικά ορθή, δε θεωρείται γραμματικά αποδεκτή από το νεοέλληνα ομιλητή. Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν σημασιολογικοί περιορισμοί που δεν επιτρέπουν τη συνταγματική παρουσία λέξεων όπως π.χ. έννοιες (-έμφυχο) και κοιμούνται (που θέλει υποκείμενο +έμφυχο), κλπ.

47. βλ. Μπαμπινιώτης, 1980, 136

48. βλ. Μπαμπινιώτης, 1980, 137

49. βλ. και Μπαμπινιώτης, 1980, 136

Επομένως, όταν μιλάμε για συνταγματικές σχέσεις, εννοούμε μια ποικιλία σχέσεων με κοινό χαρακτηριστικό τη συνεμφάνιση των σχετικών στοιχείων και τη συνδυαστικότητα τους. Επίσης έμφαση δίνεται στους παράγοντες της κατανομής (distribution) και του περιβάλλοντος (environment). Το τι προηγείται και τι ακολουθεί κάθε στοιχείο έχει βαρύνουσα σημασία για την εξέταση των συνταγματικών σχέσεων.

Στις παραδειγματικές σχέσεις εκείνο που έχει σημασία είναι όχι η συνδυαστικότητα των στοιχείων αλλά η υποκαταστασιμότητα (substitutability). Κάθε γλωσσικό στοιχείο θεωρείται ότι από κοινού με ένα σύνολο άλλων στοιχείων μπορεί να καταλαμβάνει μια ορισμένη θέση μέσα σε ένα σύνταγμα, να επιτελεί δηλαδή ορισμένη λειτουργία. Το σύνολο των στοιχείων τα οποία μπορούν να εμφανιστούν το ένα αντί του άλλου στην ίδια θέση, να επιτελούν δηλαδή την ίδια λειτουργία, θεωρείται ότι αποτελούν (γλωσσικό) παράδειγμα. Έτσι π.χ. μιλάμε για το μορφολογικό παράδειγμα του ονόματος ή του ρήματος εννοώντας αντίστοιχα το σύνολο των ονοματικών ή ρηματικών τύπων που συνδέονται μεταξύ τους με μια ορισμένη ομοιότητα (π.χ. έχουν κοινό θέμα, ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία κλπ.) και διαφοροποιούνται σε άλλα σημεία (π.χ. έχουν διαφορετικά ληκτικά μορφήματα, ή επιτελούν διαφορετική μορφοσυντακτική λειτουργία)⁵⁰:

| | | | |
|--------|--------|----------|----------|
| log-os | λόγος | trex-o | τρέχω |
| log-u | λόγου | trex-is | τρέχεις |
| log-o | λόγο | trex-i | τρέχει |
| log-i | λόγοι | trex-ume | τρέχουμε |
| log-on | λόγων | trex-ete | τρέχετε |
| log-us | λόγους | trex-un | τρέχουν |

Οι συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις μπορούν να παρασταθούν με ένα διέξονικό σύστημα. Οι λέξεις και οι ομάδες λέξεων συνδυάζονται μεταξύ τους γραμμικά, για να σχηματίσουν φράσεις. Λέμε τότε ότι συνδυάζονται πάνω σε έναν οριζόντιο άξονα που ονομάζεται "συνταγματικός άξονας" (axe syntagmatique). Ο κάθετος άξονας σχηματίζει τα παραδείγματα και ονομάζεται "παραδειγματικός άξονας" (axe paradigmaticque). Ο συνταγματικός είναι ο άξονας της συνύπαρξης των γλωσσικών στοιχείων και ο παραδειγματικός ο άξονας των ισοδυναμιών (και γι αυτό των εξαιρέσεων), π.χ.⁵¹

| | | |
|-------------|--------------|---------------------------|
| Ο | ηθοποιός | έδωσε παράσταση |
| Ένας | | |
| Αυτός ο | | |
| Ένας νεαρός | | |
| Ο | ηθοποιός | έδωσε παράσταση |
| | τραγουδιστής | |
| | θίασος | |
| | ταυρομάχος | |
| Ο | ηθοποιός | έδωσε παράσταση |
| | | ακριβοπληρώθηκε |
| | | έκανε ωραία εμφάνιση |
| | | χειροκροτήθηκε έντονα κλπ |

50. βλ. και Μπαμπινιώτης, 1980, 138

51. πβ. Τσολάκης 1985, 46

Η ανάλυση αυτή δεν ενδιαφέρεται μόνο για τις λέξεις αλλά και για τις ομάδες λέξεων. Η ομάδα ο ηθοποιός (ονοματικό σύνταγμα ή Ο.Φ.) συνδυάζεται συνταγματικά με την ομάδα έδωσε παράσταση (ρηματικό σύνταγμα ή Ρ.Φ.). Τα παραδείγματα αυτών των συνταγμάτων είναι και αυτά συντάγματα. Αυτό φαίνεται στα ακόλουθα σχήματα όπου το ένα δείχνει παραδείγματα του ονοματικού συντάγματος και το άλλο του ρηματικού:

| | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Ο ηθοποιός | έδωσε παράσταση |
| Το θέατρο | |
| Το τσίρκο | |
| Η τάξη του Δημήτρη | |
| Αυτός ο τραγουδιστής που σου αρέσει | |
| | |
| Ο ηθοποιός | έδωσε παράσταση |
| | τρώνει το γλυκό του |
| | είναι στο καμαρίνι του |
| | είναι σίγουρος ότι θα πετύχει |
| | κλπ |

Αν συνεχίσει κανείς αυτήν τη λεπτολόγο ανάλυση, μπορεί να δημιουργήσει παραδειγματικές σχέσεις για όλα τα στοιχεία. Αυτός ο τρόπος θεώρησης μας επέτρεψε να κάνουμε με πολλές προόδους στην περιγραφή των γλωσσών. Τα γλωσσικά στοιχεία ομαδοποιούνται σε παραδειγματικές τάξεις και καθένα από τα στοιχεία αυτών των τάξεων συνδυάζεται με άλλα για να σχηματίσουμε φράσεις.

Η παραπάνω θεωρητική αντίληψη έχει τις συγκεκριμένες διδακτικές της εφαρμογές με άμεσα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Κατά τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού διδάσκονται παράλληλα και διαπλεκόμενα όλα τα φαινόμενα της γλώσσας, γραμματικά και συντακτικά, όπως εξάλλου διαπλέκονται και στον καθημερινό λόγο οι γραμματικές μορφές των λέξεων και οι συντακτικές δομές του λόγου. Η κατάκτηση της γλώσσας επιχειρείται με την πρακτική χρησιμοποίησή της. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία απαγκιστρώνεται από την τακτική του τεμαχισμού και της κονιορτοποίησης της γλώσσας μέσα από κάθε είδους ασκήσεις που δίνουν γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά όχι γνώση της γλώσσας. Τη θέση του κατακερματισμού την παίρνει η σφαιρική προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη γλωσσική πράξη στα πλαίσια τόσο των γλωσσικών, όσο και των εξωγλωσσικών παραγόντων, που την προσδιορίζουν και μέσα στα οποία λειτουργεί. Μία πρόταση, δηλαδή μία ευρύτερη γλωσσική ενότητα παίρνει την αξία της μόνο στα πλαίσια του κειμένου (προφορικού ή γραπτού), στο οποίο ανήκει, και μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες που την προκάλεσαν.

Η κινητική αυτή και όχι στατική διδασκαλία βοηθά το μαθητή να κατανοεί και να παράγει την κίνηση του λόγου και της σκέψης. Η καθημερινή γλωσσική διδασκαλία απαλλάσσεται από την προσπάθεια να διδάξει στο μαθητή καταλήξεις και ανώμαλα ρήματα και επικεντρώνεται στην επιδίωξη να παράγει ο μαθητής συνεχή λόγο, προφορικό και γραπτό. Με τον τρόπο αυτό συνηθίζει να μιλά απλά, εύστοχα, με ακρίβεια και πληρότητα. Γιατί τώρα δε ζητιέται από το μαθητή, όπως άλλοτε, να δίνει μονολεκτικά –που θα πει: χωρίς λόγο– τη μορφή κάποιου γραμματικού τύπου, αλλά του ζητιέται να περιγράψει, να διηγείται, να κρίνει, να συγκρίνει, κι όπου μπορεί να συμπεραίνει. Έτσι ο μαθητής δείχνει ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία, γιατί εισάγεται πραγματικά στην κατάκτηση των μηχανισμών της γλώσσας του καθώς και στην εκμετάλλευση των εκφραστικών της δυνατοτήτων.

Τρίτο θέμα

α. Η παραδοσιακή γραμματική

Για να συμπληρώσουμε τη λανθασμένη εικόνα που είχε η παραδοσιακή γραμματική για τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αναφερθούμε σύντομα στον ελληνοκεντρισμό και τον λατινοκεντρισμό της, που επηρέασαν άμεσα και τη μέθοδο διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών. Ο γραμματικός αυτός ελληνοκεντρισμός - λατινοκεντρισμός πηγάζει από την αντίληψη ότι η αρχαία ελληνική και κατά δεύτερο λόγο η λατινική γλώσσα είναι οι βασιλίσσειες των γλωσσών, οι τέλειες και μοναδικές γλώσσες, ένα ιδεώδες πρότυπο γλώσσας, που ενσαρκώνει τις γενικές λογικές αρχές που διέπουν ολόκληρη την ανθρώπινη γλώσσα. Σύμφωνα μ' αυτές λοιπόν είναι ανάγκη να περιγραφόνται, να αναλύονται, να αξιολογούνται και να κατηγοριοποιούνται όλες οι άλλες. Η λανθασμένη αυτή αντίληψη επιδεινώνεται από την εννοιολογική προσπέλαση της γλώσσας που υπολανθάνει στη θεωρία αυτή. Πρόκειται για την άποψη ότι η δομή της ανθρώπινης γλώσσας εκφράζει υποχρεωτικά ορισμένες "έννοιες" (notions) -γι αυτό και εννοιολογική (notional)⁵²-, οι οποίες θα πρέπει να αναζητηθούν και να περιγραφούν κατά τη γραμματική ανάλυση οποιασδήποτε γλώσσας. Έτσι, για παράδειγμα, αναζητούνται στην αγγλική η δοτική της λατινικής και της αρχαίας ελληνικής ή η ευκτική της αρχαίας ελληνικής. Η εννοιολογική αυτή θεώρηση της γραμματικής υπήρξε για πολλούς αιώνες ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη της γραμματικής θεωρίας. Την καθήλωσε με τα δεσμά του ελληνοκεντρισμού και του λατινοκεντρισμού σε μια στατική μελέτη των γλωσσών του κόσμου. Αυτή η αντίληψη αποτελεί τη βάση της όλης επιχειρηματολογίας για την επαναφορά της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο και στο Γυμνάσιο.

β. Η σύγχρονη γλωσσολογία

Στη στείρα αυτή τακτική ήρθαν αντιμέτωποι οι δομικοί γλωσσολόγοι, οι οποίοι έστρεψαν το ενδιαφέρον στις παραμελημένες ως τότε ζωντανές γλώσσες και κυρίως τις εξωτικές. Από τη μελέτη αυτών των γλωσσών διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν κανόνες καθολικής εφαρμογής. Δεν υπάρχουν π.χ. μέρη του λόγου που να ισχύουν για όλες τις γλώσσες του κόσμου, αλλά πρέπει για κάθε μια απ' αυτές να ξεχωρίζουμε τις γραμματικές τάξεις ως συνάρτηση των ιδιαίτερων ομοιοτήτων τους. Αυτή η διαπίστωση κλόνισε την καθολικότητα της λατινικής γραμματικής και ταυτόχρονα οδήγησε στην εγκατάλειψη της εννοιολογικής προσπέλασης της γλώσσας αντικαθιστώντας την με τη μορφολογική (formalistic)⁵³ προσέγγιση των γλωσσικών φαινομένων.

Την καθολιστική αντίληψη των παλιότερων για τη γλώσσα αντικατέστησε ένας γλωσσικός σχετικισμός. Τις υπερβολές στις οποίες οδηγήθηκε η μορφολογική αυτή αντίληψη για τη γλώσσα περιόρισε σημαντικά η γενετική-μετασχηματιστική γραμματική θεωρία που, χωρίς να μειώσει τη σπουδαιότητα των τύπων, έδωσε έμφαση στις καθολικές δομές (universalia)⁵⁴ της ανθρώπινης γλώσσας. Έτσι η γραμματική σπουδή της γλώσσας με τον συγκεκριμένο αυτό, που επιχείρησε η γενετική-μετασχηματιστική γραμματική, επανήλθε σε

52. βλ. Lyons 1968, 134, Μπαμπινιώτης, 1980, 143-145

53. βλ. Μπαμπινιώτης, 1980, 143-145

54. βλ. Μπαμπινιώτης, 1980, 33, 202, Φιλιππάκη 1992, 206-208

μια νέα σύλληψη της καθολικότητας της γλώσσας, που δεν είναι, ούτε εννοιολογική με την παλιά σημασία του όρου, ούτε, και εντελώς μορφολογική.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη είχε περιοριστεί σε μια άγονη, τυπική και άχρηστη γραμματική γνώση και η γλωσσική διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε κάτω από την αντίληψη αυτή, είχε αρνητικές συνέπειες στην όλη πνευματική ανάπτυξη του μαθητή. Και δε μπορούσε να γίνει διαφορετικά, γιατί η γραμματική με τη μορφή που προσπαθήσαμε να δείξουμε είναι δημιουργήμα των αλεξανδρινών γραμματικών, όχι για να μελετήσουν τη σύγχρονη τους ελληνική γλώσσα, την οποία άλλωστε περιφρονούσαν, αλλά για να μελετήσουν και κατανοήσουν τα κλασικά κείμενα που ήταν γραμμένα σε μια γλώσσα ήδη νεκρή. Δεν είναι όμως δυνατό μια μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για μια νεκρή γλώσσα –αδιάφορο αν με επιτυχία και εκεί ή όχι– να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, κάτω από εντελώς άλλες συνθήκες και με διαφορετικούς στόχους.

Κάτω από τη νέα αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία η γλώσσα γίνεται στα χέρια των παιδιών ένα παιχνίδι, ένα εύπλαστο υλικό πάνω στο οποίο επενεργώντας με την υποκατάσταση, τους μετασχηματισμούς, τις απαλοιφές και τις προσθήκες θα διαπιστώσουν μόνοι τους την ευκαμψία, την ευλυγισία, την πλαστικότητα και τις άπειρες συνδυαστικές δυνατότητες που μας προσφέρει, κατακτώντας έτσι το γλωσσικό τους όργανο σε όλα τα επίπεδα και τους βαθμούς συστηματικότητας με τους οποίους εμφανίζεται, οξύνοντας ταυτόχρονα τη σκέψη τους και τις διανοητικές τους ικανότητες. Είναι σαφές ότι τα πλεονεκτήματα της νεότερης θεώρησης αυτού του προβλήματος συλλογικά μόνο μπορούν να αξιοποιηθούν με τη συνεργασία γλωσσολόγων, ψυχολόγων, παιδαγωγών και δασκάλων και με στόχο την κατά το δυνατό καλύτερη κατάκτηση και χρήση των μηχανισμών της μητρικής γλώσσας από το μαθητή.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βουγιούκας Αριστείδης, Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 1994, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Hudson R.A., Sociolinguistics, Cambridge, 1980, Cambridge University Press
- Lyons John, Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge, 1968
- Lyons John, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, Αθήνα, 1995, Πατάκης
- Martinet André, Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη, 1976
- Μήτσης Ναπολέον, "Γλωσσική ποικιλία: Παιδαγωγικές συνέπειες", Αθήνα, Λόγος και Πράξη 25, 1985
- Μήτσης Ναπολέον, "Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη", Αθήνα, Λόγος και Πράξη 30, 1986
- Mounin Georges, Κλειδιά για τη Γλωσσολογία, Αθήνα, 1984
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα, 1980
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα, 1984
- Μπαμπινιώτης Γεώργιος, "Γλωσσολογία και Διδασκαλία της γλώσσας", Αθήνα, Σεμινάριο (Φιλολόγων) 5, 1985

- Ντίνας Κωνσταντίνος, "Νεότερη Γλωσσολογία και Σχολική Γραμματική", Θεσσαλονίκη, Σεμινάριο Φιλολογικών μαθημάτων, 1987
- Παπαρίζος Χρήστος, Επικοινωνιακή προσέγγιση, Αθήνα, 1990
- Saussure Ferdinand de, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, Αθήνα, 1979, Εκδόσεις Παπαζήση
- Σετάτος Μιχάλης, "Η λειτουργική διαμόρφωση του λόγου και η διδασκαλία της", Θεσσαλονίκη 1987, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ 47
- Τομπαΐδης Δημήτριος, Γλωσσογραφία, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1985
- Τομπαΐδης Δημήτριος, "Ο στρουκτουραλισμός στην υπηρεσία της γλωσσικής διδασκαλίας", Αθήνα, Σεμινάριο (Φιλολόγων) 5, 1985
- Τσολάκης Χρήστος, "Για μια Λειτουργική Γραμματική", Αθήνα, Λόγος και Πράξη 3, 1976
- Τσολάκης Χρήστος, "Το πρόβλημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας", Αθήνα, Σεμινάριο (Φιλολόγων) 2, 1983
- Τσολάκης Χρήστος, "Η γλωσσική διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική", Σεμινάριο (Φιλολόγων) 5, 1985
- Φιλιππάκη-Warburton Ειρήνη, Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία, Αθήνα, 1992
- Φράγκος Χρήστος, "Εισήγηση για τις μεθόδους διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας", Αθήνα, Εισηγήσεις ΚΕΜΕ, 1976
- Φραγκουδάκη Άννα, Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, 1987, Οδυσσεάς
- Χαραλαμπίδης Αγαθοκλής, "Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας", Θεσσαλονίκη, Συναντήσεις του Τομέα Γλωσσολογίας ΑΠΘ, 1984
- Χαραλαμπίδης Αγαθοκλής, "Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας", Αθήνα, Γλώσσα 16

Επανόρθωση

Κατά τη δημοσίευση του άρθρου του Κώστα Ντίνα, «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: δύο διαφορετικές θεωρήσεις», στο προηγούμενο τεύχος του περιοδικού (Μακεδόν, εβδομο τεύχος, φθινόπωρο 2000, σελ. 83-106) παραλείφθηκαν εκ παραδρομής οι παραπομπές στο άρθρο του Αγαθοκλή Χαραλαμπίδου «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», Αθήνα, 1985, Γλώσσα 9. Για την αποκατάσταση της αλήθειας πρέπει να γίνουν οι εξής προσθήκες:

- α) Για τα στοιχεία που αφορούν τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας (σσ. 84-5) πρέπει να γίνει αναφορά στο Χαραλαμπίδου 1985, 42 και 46.
- β) Για τη στάση του σχολείου απέναντι στην «κοινή» πρότυπη γλώσσα και τις συνέπειες που αυτή έχει για το μαθητή (σσ. 89-90) βλ. Χαραλαμπίδου 1985, 40.
- γ) Για το χειρισμό της «φροντισμένης» γλώσσας από την πλευρά του σχολείου (σσ. 92-93) πβ Χαραλαμπίδου 1985, 46.
- δ) Για την ανεπάρκεια της γραμματικής γνώσης να οδηγήσει στη σωστή γλωσσική χρήση (σ. 95) βλ. Χαραλαμπίδου 1985, 41-42, και τέλος
- ε) Για την πρώτη παράγραφο των συμπερασμάτων (σ. 105) βλ. και Χαραλαμπίδου 1985, 42.

Ο συγγραφέας ζητεί συγγνώμη για τις παραλείψεις.