

Σωφρ. Χατζησαββίδης. Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου του Παν. Κρήτης, σ. 153-164 (Α' τόμος)

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο.

Η γλώσσα είναι ένα σύνολο ετεροτήτων, διαφορών και αντιθέσεων, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν ένα οργανωμένο και συστηματοποιημένο δίκτυο- διαφορετικής υφής σε κάθε γλώσσα- με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες της γλώσσας να προσλαμβάνουν και να προσφέρουν νοήματα και να επικοινωνούν. Αυτό το οργανωμένο δίκτυο των σχέσεων ονομάζεται *δομή*. Με την έννοια αυτή η δομή θεωρείται ότι αποτελεί, μαζί με την ηχητική (ή τη γραπτή) εικόνα των γλωσσικών στοιχείων και τη σημασία τους, εκ των ουκ άνευ συστατικό στοιχείο. Είναι επόμενο, λοιπόν, η εκμάθηση μιας γλώσσας να μην περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση των λέξεων και των σημασιών τους, αλλά και στη μάθηση της δομής της.

Στην κλασική αρχαιότητα η δομή της γλώσσας δεν αποτελούσε αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία της Γραμματικής (και του Συντακτικού), με μια ανάλογη μορφή με τη σημερινή, θα πρέπει να άρχισε να υιοθετείται στην εκπαίδευση μετά την έκδοση του έργου του Διονύσιου του Θράκα με τίτλο “Γραμματική τέχνη”. Η Γραμματική αυτή διαμόρφωσε τους επόμενους αιώνες, μέχρι και τον 20ο, μια

γραμματική παράδοση, η οποία είχε τα εξής χαρακτηριστικά: α) ρυθμιστικός χαρακτήρας, β) σύνδεση της Γραμματικής με τα θεωρούμενα ως πρότυπα γραπτά κείμενα και γ) σύνδεση με το λογοτεχνικό λόγο. Πάνω σε αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν και οι Ρωμαίοι Γραμματικοί αλλά και η εκπαίδευση των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Με το πνεύμα αυτό ήταν φυσικό η έμφαση κατά τη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού να δίνεται στη μικροδομή, κάτι που ως θεωρία και πρακτική συνεχίστηκε σχεδόν σε όλη την Ευρώπη μέχρι και τη δεκαετία του 1960.

Η μακρά αυτή παράδοση γραμματικής ανάλυσης και διδασκαλίας της δομής των γλωσσών παγίωσε και τη χρήση ενός συγκεκριμένου είδους εγχειριδίου διδασκαλίας της δομής της γλώσσας, τη Ρυθμιστική Γραμματική.

Τη δεκαετία του 1970 άρχισε να κάνει την εμφάνισή του ο όρος *επικοινωνιακή ικανότητα*, ο οποίος ως έννοια άλλαξε τη φιλοσοφία, με την οποία προσεγγίζεται διδακτικά η γλώσσα. Έγινε στροφή από την προσέγγιση της μορφολογικής πλευράς της γλώσσας στη προσέγγιση της επικοινωνιακής της πλευράς. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έγινε κατανοητό ότι δε είναι αρκετό να γνωρίζουν οι μαθητές μόνον ποια είναι τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία που απαρτίζουν μια πρόταση, αλλά προπαντός να γνωρίζουν να διακρίνουν τις διάφορες αξίες που παίρνει το εκφώνημα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές παραμέτρους που συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή συνθήκη (πομπός, δέκτης, προθέσεις, ύφος κτλ.). Κάτω από την επίδραση αυτών των απόψεων διαμορφώθηκαν διεθνώς διάφορες απόψεις, ορισμένες από τις οποίες υιοθετούν τον πλήρη αποκλεισμό της διδασκαλίας της γραμματοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας, ενώ άλλες δέχονται τη διδασκαλία της σε ένα περιορισμένο επίπεδο. Τέλος, υπάρχουν και θέσεις οι οποίες υιοθετούν τη διδασκαλία της γραμματικοσυντακτικής πλευράς της γλώσσας, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι η διδασκαλία η επικεντρωμένη στην επικοινωνιακή πλευρά προσφέρει έναν ελκυστικό τρόπο για τη διδασκαλία της μορφοσύνταξης.

Ειδικά, στην Ελλάδα, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε η πεποίθηση ότι η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού θα πρέπει να έχει έναν ανάλογο της διδασκαλίας των γνωστικών μαθημάτων χαρακτήρα, πεποίθηση η οποία διαμόρφωσε ένα διδακτικό μοντέλο προσέγγισης της δομής της νέας ελληνικής ανάλογο με το μοντέλο προσέγγισης των νεκρών γλωσσών. Το διδακτικό αυτό μοντέλο άρχισε να αμφισβητείται από τους ειδικούς και άρχισε να διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας της δομής της νέας ελληνικής, το οποίο ολοκληρώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, το οποίο έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού εντάσσεται οργανικά στο μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής, β) η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων διαπλέκεται με αυτή των συντακτικών, γ) γίνεται προσπάθεια το υπό εξέταση γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο να συνδεθεί με το αρχικό κείμενο της ενότητας, δ) μονάδα διδασκαλίας θεωρείται η πρόταση, ε) διδάσκεται μόνο η μικροδομή, στ) η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού γίνεται με ασκήσεις δομιστικού τύπου (συμπλήρωση κενών, μετασχηματισμοί, αντικαταστάσεις), ζ) το υλικό προέρχεται από διάφορες πηγές, η) τα βιβλία Γραμματικής και Συντακτικού χρησιμοποιούνται στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο ως βιβλία αναφοράς, θ) στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο χρησιμοποιείται η γραμματική μεταγλώσσα και ι) στο Γυμνάσιο χρησιμοποιείται ορολογία της σύγχρονης Γλωσσολογίας (φώνημα, μόρφημα κτλ.).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, ορισμένες εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της δομής της γλώσσας, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της δομής της

γλώσσας μέσω της χρήσης της σε πραγματικές και εικονικές συνθήκες επικοινωνίας. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η διδασκαλία της δομής δεν είναι αναγκαίο να γίνεται με γραμμική σειρά, αλλά κατά περίπτωση και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το Φθινόπωρο του 1998, δημοσιεύτηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 1998), το οποίο έγινε, με μικρές διαφοροποιήσεις, νόμος του ελληνικού κράτους το Φεβρουάριο του 1999 (ΦΕΚ 93/10-2-1999). Μέχρι στιγμής το Πρόγραμμα αυτό δεν έγινε αντικείμενο ευρύτερου επιστημονικού διαλόγου. Από τα τέσσερα δημοσιευμένα κείμενα που αναφέρονται σε αυτό τα δύο αποτελούν παρουσιάσεις του ίδιου του Προγράμματος (Μπασλής & Παπαρίζος 1998, Παπαρίζος 1999) και τα άλλα δύο αποτελούν κριτικές προσεγγίσεις από παιδαγωγική (Κωτούλας & Σύφαντος 1999) και κοινωνικοπαιδαγωγική σκοπιά (Γρόλλιος 1999). Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση του τομέα της διδασκαλίας της δομής της ελληνικής γλώσσας, όπως εμφανίζεται στο εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών, από την πλευρά κυρίως της Γλωσσολογίας και της Γλωσσοπαιδαγωγικής.

Από μια πρώτη ανάγνωση του δημοσιευμένου στο Φ.Ε.Κ. κειμένου διαπιστώνεται ότι ο τομέας της δομής παίρνει διάφορες ονομασίες (δομή, Γραμματική, σύστημα, Γραμματική του συστήματος) και διάφορες διαβαθμίσεις (γραμματική της λέξης, γραμματική της πρότασης, γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας), ότι υποστηρίζεται από βιβλίο σχολικής Γραμματικής, ότι προτείνονται καινοφανείς για το δάσκαλο σκοποί της διδασκαλίας (δομή, λειτουργία) και μια μεθοδολογία, η οποία αποφεύγει τη γραμμική σειρά του παραδοσιακού μοντέλου και δίνει έμφαση στην παρατήρηση και στη χρήση, αλλά δε δίνει απάντηση στο πώς. Τόσο η διδακτική μεθοδολογία της δομής της νέας ελληνικής όσο και η σκοποθεσία αντιμετωπίζονται, κατά τη γνώμη μου, από τους συντάκτες του κειμένου αρκετά επιφανειακά, με αποτέλεσμα να δημιουργεί πολλές ασάφειες στον αποδέκτη εκπαιδευτικό. Από την άλλη, το περιεχόμενο της “διδασκτέας ύλης” της δομής στο Δημοτικό Σχολείο δεν ορίζεται σαφώς, αλλά δίνεται ένα γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο υποχρεούται να κινηθεί ο δάσκαλος και να ασκήσει τους μαθητές του τόσο στη μικροδομή όσο και στη μακροδομή του νεοελληνικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές που γίνονται στη γνώση του συστήματος της γλώσσας (σ. 1528), στον εντοπισμό συντακτικών, λεκτικών, ορθογραφικών κτλ. λαθών (σ. 1534), στα σωστά από γραμματική και συντακτική άποψη γραπτά (σ. 1537), στην παραπομπή σε πίνακες κλίσης (σ. 1538), στη χρήση κειμενικών δεικτών (σ. 1539), στη συνειδητοποίηση των σημασιολογικών σχέσεων (σ. 1543), στους περιορισμούς στη διδασκαλία της γραμματικής του συστήματος και της κλίσης (σ. 1550), καθώς και στην ύπαρξη συνοπτικού, εύχρηστου και μεθοδικού εγχειριδίου σχολικής γραμματικής για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών (σ. 1551) συνθέτουν ένα σύνολο από ετερογενή φαινομενικά στοιχεία και μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία δεν προσφέρουν στο δάσκαλο της γλώσσας μια σαφή φιλοσοφία, η οποία θα του επιτρέψει να καθορίσει τη δική του μεθοδολογία και να αναλάβει πρωτοβουλίες για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση. Η φαινομενική αυτή ετερογένεια και η ασάφεια στην αντιμετώπιση της μεθοδολογίας φαίνεται να αίρεται μερικώς από την προσεκτική ανάγνωση ορισμένων παραγράφων, οι οποίες εντάσσονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο κάτω από τους τίτλους που σχετίζονται με τους σκοπούς της διδασκαλίας της δομής. Έτσι, στην αρχή υποστηρίζεται ότι ο μαθητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η δυνατότητα παραγωγής αποτελεσματικού λόγου και κατάλληλου για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας μπορεί να διευρυνθεί, όταν γνωρίζει και το σύστημα της γλώσσας του (σ. 1528), ενώ στο τμήμα της Γραμματικής τονίζεται ως σκοπός της διδασκαλίας της δομής η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και λειτουργίας της γλώσσας με τη βοήθεια της διαίσθησης και πρακτικής εφαρμογής κανόνων-για την Α΄ και Β΄ τάξη-(σ.

1545) και η πρακτική συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας σε επίπεδο επικοινωνίας, κειμένου, πρότασης και λέξης-για τη Γ΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη-(σ. 1546). Στα τρία αυτά σκοποθετικού χαρακτήρα αποσπάσματα είναι καλό να σταθούμε αρχικά στις τρεις διαφορετικές διατυπώσεις του παιδαγωγικού ζητούμενου και, στη συνέχεια, σε ένα δεύτερο στάδιο, στο προς μετάδοση και εσωτερίκευση εκ μέρους των μαθητών διδακτικό αντικείμενο. Το παιδαγωγικό ζητούμενο στο πρώτο απόσπασμα, που έχει από τη φύση του γενικότερη και σφαιρικότερη λειτουργία από τα άλλα δύο είναι η μάθηση, στο δεύτερο η συνειδητοποίηση και στο τρίτο η πρακτική συνειδητοποίηση. Τα τρία αυτά αποσπάσματα, λόγω της θέσης τους μέσα στο κείμενο και λόγω της λειτουργίας τους δεν είναι ισοβαρή. Το πρώτο περιλαμβάνει τα άλλα δύο. Έτσι, η συνειδητοποίηση και η πρακτική συνειδητοποίηση αποτελούν ένα είδος υποσυνόλου της μάθησης. Μετά από αυτά, η απορία που δημιουργείται είναι η έννοια με την οποία ορίζεται η μάθηση στο κείμενο. Μάθηση, σύμφωνα με έναν παλιό αλλά λειτουργικό ορισμό, είναι “η μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς που προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης” (Καυάλης 1984:201). Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ελέγξιμη και σε πολύ μεγάλο μέρος μετρήσιμη, αφού το μαθησιακό προϊόν είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτό από ένα τρίτο άτομο. Αντίθετα, η συνειδητοποίηση, στην καθημερινή τουλάχιστον επικοινωνία, χρησιμοποιείται με την έννοια της μη εύκολα ελέγξιμης επίγνωσης κατακτημένων ήδη γνώσεων, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Όσο για το επίθετο που μπαίνει στο τρίτο απόσπασμα, πρακτική, δίνει το δικαίωμα να εννοηθεί ότι στις Α΄ και Β΄ τάξεις η συνειδητοποίηση θα είναι θεωρητική. Αν με τη (θεωρητική) συνειδητοποίηση αφήνεται να εννοηθεί, όπως αμυδρά φαίνεται στους στόχους και το περιεχόμενο-ενδεικτικές δραστηριότητες, ότι πρόκειται για άσκηση πάνω στη δομή της γλώσσας με μικρή αναφορά στην απαραίτητη ορολογία της γραμματικής μεταγλώσσας και με την πρακτική συνειδητοποίηση αντίστοιχα η αναφορά στην ορολογία της γραμματικής μεταγλώσσας, η διαφοροποίηση παραμένει στον αναγνώστη προβληματική, γιατί ο διαχωρισμός είναι αδύνατος και επομένως ασαφής, ο δε λόγος του κειμένου κατασκευάζει την αντίληψη περί δύο ειδών συνειδητοποίησης της δομής μιας γλώσσας. Η δομή όμως μιας μητρικής για τους μαθητές γλώσσας αποτελεί ένα προϊόν κατακτημένο ήδη από την προσχολική ηλικία και η (θεωρητική) συνειδητοποίηση, έτσι τουλάχιστον όπως αφήνεται να γίνει αντιληπτό, δεν μπορεί παρά να γίνει και με αναφορά στη μεταγλωσσική ορολογία. Όσον αφορά, τώρα, το προς μετάδοση και μάθηση διδακτικό αντικείμενο, καθορίζεται στο πρώτο απόσπασμα, που είναι και το σφαιρικότερο και γενικότερο, ως όλη η ύλη της παραδοσιακά ονομαζόμενης Γραμματικής και του Συντακτικού, αφού παρενθετικά διευκρινίζεται ότι με τον όρο “σύστημα της γλώσσας” εννοείται η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία (σ. 1528), ενώ στα δύο άλλα αποσπάσματα καθορίζεται ως διδακτέο αντικείμενο, για μεν την Α΄ και Β΄ τάξη, τα βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας (σ. 1545), για δε τις Δ΄ έως και ΣΤ΄ τάξη η δομή και η λειτουργία της γλώσσας σε επίπεδο επικοινωνίας, κειμένου, πρότασης και λέξης (σ. 1546). Αναγνωρίζεται, λοιπόν, εδώ ρητά ότι η ελληνική γλώσσα, όπως και κάθε γλώσσα, αποτελεί ένα σύνολο, που έχει μια συγκεκριμένη δομή και λειτουργία, και αυτό που καλείται να διδάξει ο δάσκαλος είναι η δομή, δηλαδή οι γραμματικοί και οι συντακτικοί κανόνες, και η λειτουργία της γλώσσας, που δεν είναι άλλη από την επικοινωνία. Εδώ προφανώς οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών είχαν κάτι άλλο στη σκέψη τους. Γνωρίζει ο κάθε μνημένος στην επιστήμη της σύγχρονης Γλωσσολογίας ότι δομή μιας γλώσσας είναι το δίκτυο των σχέσεων και των κανονικοτήτων που τη διέπουν και ότι τα γλωσσικά στοιχεία που συμμετέχουν επιτελούν ορισμένες λειτουργίες. Άρα, με την έννοια αυτή, το ζητούμενο προς διδασκαλία δεν είναι η δομή και η λειτουργία της γλώσσας ως αφηρημένες οντότητες, όπως αφήνεται να εννοηθεί από τη διατύπωση του κειμένου, αλλά η δομή ως δίκτυο σχέσεων στον παραδειγματικό και στο συνταγματικό άξονα και η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων που συνεχονται και διαπλέκονται στους άξονες αυτούς· και οι άξονες αυτοί λειτουργούν στη γλώσσα τόσο σε επίπεδο

λέξης και πρότασης όσο και σε επίπεδο κειμένου. Ερμηνεύοντας με την έννοια αυτή τη δομή και τη λειτουργία οδηγούμαστε φυσιολογικά στην ερμηνεία του όρου “σύστημα” με τη σωστική έννοια, δηλαδή ως ένα σύνολο από στοιχεία που διέπονται από σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν ένα πλέγμα. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι, σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα στο κείμενο του Προγράμματος Σπουδών, το προς μετάδοση και μάθηση αντικείμενο της δομής αποτελεί το όλο σύστημα της ελληνικής γλώσσας σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο, η δε μάθηση και η συνειδητοποίηση (θεωρητική ή πρακτική) αποτελούν τους σκοπούς της διδασκαλίας.

Μια πλειάδα από επιμέρους στόχους εξειδικεύει τους σκοπούς της διδασκαλίας της δομής, ορισμένοι από τους οποίους αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αναφέρονται επιλεκτικά οι σημαντικότεροι από αυτούς, με σκοπό να ελεγχθεί στη συνέχεια η ερμηνεία που δόθηκε στο σκοπό και στη “διδασκτέα ύλη”.

Για την Α΄ και Β΄ τάξη αναφέρεται ότι ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να τονίζει, να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί μεταγλωσσική ορολογία, να εξοικειώνεται με απλές προτάσεις, να κατανοεί το ρόλο του ρήματος, να χρησιμοποιεί υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο, και να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στην ανάγνωση τους φθόγγους και τους συνδυασμούς τους.

Για την Γ΄ έως και την Στ΄ τάξη αναφέρεται ότι ο μαθητής στο τέλος του Δημοτικού θα πρέπει να είναι σε θέση να διαπιστώνει τις νοηματικές σχέσεις κειμένου-ενότητας-παραγράφου-πρότασης, να αναγνωρίζει, να συνθέτει προτάσεις και να συνειδητοποιεί ότι η πρόταση λειτουργεί ως μονάδα επικοινωνίας, να αναγνωρίζει τα γλωσσικά στοιχεία, να εσωτερικεύει κλιτικά σχήματα, να συνειδητοποιεί το μορφολογικό πλούτο της ελληνικής γλώσσας, να αναγνωρίζει τα μορφήματα, να διακρίνει και να χρησιμοποιεί σπάνια γλωσσικά στοιχεία και να διαπιστώνει ότι το επίπεδο ύφους αποτελεί συνάρτηση της περιστασης επικοινωνίας.

Παρατηρεί ο προσεκτικός αναγνώστης ότι στους επιμέρους στόχους χρησιμοποιούνται ένδεκα διαφορετικά ρήματα, από τα οποία αυτά που παρουσιάζονται περισσότερες από μία φορές είναι, κατά συχνότητα εμφάνισης, τα εξής: *χρησιμοποιεί, αναγνωρίζει, διαπιστώνει, συνειδητοποιεί, τονίζει, κατανοεί, διακρίνει*. Από μία φορά εμφανίζονται τα ρήματα *εξοικειώνεται, αναλύει, συνθέτει, εσωτερικεύει*. Μια κατηγορία από αυτά τα ρήματα αναφέρεται σε δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής (*τονίζει, χρησιμοποιεί, διακρίνει, αναγνωρίζει, διαπιστώνει, αναλύει, συνθέτει*) και μια άλλη στην εσωτερικεύση προϋποθέσεων για την αποτελεσματική χρήση του λόγου (*κατανοεί, εξοικειώνεται, συνειδητοποιεί, εσωτερικεύει*). Αυτός ο διττός χαρακτήρας των ρημάτων της στοχοθεσίας θα μπορούσε κατ’ αρχήν να δώσει μια ερμηνεία για τη διπλή κατηγοριοποίηση των σκοπών σε (θεωρητική) και πρακτική συνειδητοποίηση. Η ύπαρξη όμως και των δύο κατηγοριών ρημάτων κάτω και από τους δύο διαφορετικούς σκοπούς δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο. Άρα, σύμφωνα με τους συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών, η διδασκαλία της δομής είτε μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένους τομείς στη δημιουργία προϋποθέσεων και σε άλλους στην απόκτηση δεξιοτήτων είτε αφήνονται επίτηδες ορισμένες προϋποθέσεις να καλλιεργηθούν σε ανώτερη σχολική βαθμίδα, ώστε να γίνουν δεξιότητες. Πάντως, είτε πρόκειται για το ένα είτε για το άλλο, δε φαίνεται μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών να συνδέεται ρητά η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής με τη χρήση αποτελεσματικού λόγου, κάτι που τονίζεται με έμφαση στη σελίδα 1550 με τα εξής λόγια: “Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας”.

Η όλη ανάλυση, ο σχολιασμός και η κριτική που προηγήθηκαν δείχνουν ότι οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών έχουν μια οργανωμένη σε δύο (ή και σε τρία) επίπεδα αντίληψη για τη διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο· ένα επίπεδο που αφορά την εκμάθηση από τους μαθητές των κανονικοτήτων που διέπουν τη δομή της νέας ελληνικής, την απόκτηση από τους μαθητές των προϋποθέσεων εκείνων που θα τους επιτρέψουν να παράγουν αποτελεσματικό προφορικό και γραπτό λόγο, τη σύλληψη του συστήματος της νέας ελληνικής ως αφηρημένης αλλά οργανωμένης οντότητας, που αφορά τη δομή και τις σχέσεις που τη διέπουν σε μικροεπίπεδο (μικροδομή) και ένα άλλο επίπεδο, που αφορά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και σχέσεων που διέπουν τη δομή της νέας ελληνικής, την απόκτηση από τους μαθητές ορισμένων δεξιοτήτων σχετικών με τη δομή της νέας ελληνικής που αφορά τη χρήση της κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας και τη σύλληψη του συστήματος της νέας ελληνικής ως αφηρημένης αλλά οργανωμένης οντότητας, που αφορά τη δομή και τις σχέσεις που τη διέπουν σε μακροεπίπεδο (μακροδομή). Τα δύο όμως αυτά επίπεδα με τα επιμέρους στοιχεία που παρουσιάζουν, συχνά συγχέονται μέσα στο κείμενο του Προγράμματος Σπουδών, ώστε να δημιουργείται κάποια σύγχυση και στο μνημένο ακόμη αναγνώστη, όπως τονίστηκε και στην αρχή του κειμένου αυτού. Χρειάζεται λοιπόν μια σαφής διάκριση αυτών των επιπέδων στον τομέα της στοχοθεσίας, για να αποσαφηνιστεί και η φιλοσοφία των μεθοδολογικών αρχών, με τις οποίες θα γίνουν επιτεύξιμοι οι στόχοι. Είναι προφανές ότι οι μεθοδολογικές αρχές κατανοούνται μόνο με τη σαφή διατύπωση των στόχων και αντίστροφα. Σ' αυτό όμως δε βοηθούν ούτε οι μεθοδολογικές αρχές, που αναφέρονται ειδικά για τη “γραμματική” στη σελίδα 1550. Εκεί διευκρινίζεται ότι ο δάσκαλος διδάσκοντας γλώσσα διδάσκει γραμματική σε τρία επίπεδα (επίπεδο λέξης, επίπεδο πρότασης και επίπεδο κειμένου και επικοινωνίας) και ότι μεθοδολογικά ακολουθείται η εξής σειρά: α) παρατήρηση, β) διαπίστωση, γ) χρήση, δ) συμπέρασμα, ε) σχηματοποίηση συμπεράσματος (τύπος, σχήμα, πίνακας), με σκοπό ο μαθητής “να ανάγει σε αυτό κάθε μεταγενέστερη γραμματική εμπειρία” (sic) (σ. 1550). Στο πλαίσιο αυτής της μεθοδολογικής αρχής επαγωγικού χαρακτήρα τονίζεται η φυσική διαδικασία εξαγωγής του συμπεράσματος, προτείνεται η με μέτρο χρήση της ορολογίας και προωθείται η παραπομπή σε βιβλία αναφοράς (Γραμματική, Συντακτικό). Η ίσως αναγκαστική λιτότητα που χαρακτηρίζει το κείμενο σε συνδυασμό με μια δόση υποβόσκουσας ατολμίας αλλά και με την προτεινόμενη συγκεκριμένη διδακτική πορεία (πέντε βήματα) αναιρεί για την εκπαίδευση την ευαγγελιζόμενη φυσική πορεία και οδηγεί σε “έξυπνες” παραδοσιακού τύπου πρακτικές διδασκαλίες της δομής της νέας ελληνικής, οι οποίες μπορεί να ήταν πιο ευχάριστες ως διαδικασία για τους μαθητές, δε στόχευαν όμως στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και στη συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας. Για να καταστούν επιτεύξιμοι αυτοί οι στόχοι, οι οποίοι αποτελούν-φραστικά τουλάχιστον-και στόχοι του Προγράμματος Σπουδών, θα πρέπει να δοθεί ευκαιρία ανάδυσης της γνώσης που έχουν οι μαθητές για τις σχέσεις που διέπουν τη δομή της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής, αφού πρόκειται για μητρική γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί διδακτικά να αρχίσει κανείς από το τρίτο σημείο (χρήση) της προτεινόμενης σειράς στη διδακτική διαδικασία, να δοθεί η ευκαιρία να διευκρινιστούν και να αναλυθούν διαπιστώσεις που έκαναν οι μαθητές στη γλώσσα τους, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να αρχίσει η διδακτική διαδικασία από το δεύτερο σημείο (διαπίστωση) ή ακόμη και από το πέμπτο σημείο (σχηματοποίηση συμπεράσματος). Ανεξάρτητα από τη σειρά, η οποία εν μέρει αποτελεί ψευδοπρόβλημα, εκείνο που οπωσδήποτε μπορεί να καλλιεργηθεί είναι μια κριτική στάση απέναντι στις σχέσεις που διέπουν τη δομή της γλώσσας· και τότε θα έρθει ως επακόλουθο και η εκμάθηση της ορολογίας αλλά και η αναζήτηση συμβουλών στα βιβλία αναφοράς.

Κλείνοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι σχολίασα και έκρινα ένα θεσμικό κείμενο που πρόκειται-προφανώς- να αποτελέσει στο μέλλον το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η διδασκαλία της νέας ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο, και το έκανα με επίγνωση ότι-σύμφωνα με τις Γενικές Αρχές και κατευθύνσεις του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών- “τα προγράμματα θα πρέπει να είναι ευέλικτα και όχι πολύ αναλυτικά” και ότι “η προτεινόμενη ευελιξία και περιορισμένη αναλυτικότητα, ωστόσο, δεν αναιρεί αλλά αντίθετα ενισχύει την ανάγκη αναζήτησης κάποιων “σταθερών”(standards) γνωστικών στοιχείων, που θα πρέπει να έχει αφομοιώσει ο μαθητής σε κάθε μάθημα και σε κάθε λέξη” (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. σ. 11) αλλά και με ευθύνη απέναντι στην επιστημονική κοινότητα.

Ούτως ή άλλως, το πλαίσιο αρχών που αφορά τη διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής έχει σε γενικές γραμμές ένα χαρακτήρα εντελώς διαφορετικό από αυτόν που είχαν στο παρελθόν όλα τα Προγράμματα διδασκαλίας της νέας ελληνικής του Δημοτικού Σχολείου και ταυτίζεται σε γενικές γραμμές με τις αντιλήψεις και τις αρχές από τις οποίες διέπεται η εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση με τίτλο “Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας” (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997), αλλά κινδυνεύει-λόγω της αντιφατικότητας και της αναγκαστικής λιτότητας σε ορισμένα σημεία- να ερμηνευθεί ως διδασκαλία παραδοσιακού τύπου, εμπλουτισμένη με παιδαγωγικού χαρακτήρα πρακτικές.

Για να γίνει η κριτική που προηγήθηκε περισσότερο κατανοητή, προχωρώ αμέσως παρακάτω στο τελευταίο βήμα της πρότασής μου, σε μια ενδεικτική διδακτική δραστηριότητα, που αφορά τη διδασκαλία του οριστικού άρθρου σε μικρή τάξη (Β΄ ή Γ΄) του Δημοτικού Σχολείου.

ΤΟ ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΑΡΘΡΟ

1. α. Γίνεται μια συζήτηση για τις πινακίδες που βλέπουν οι μαθητές στους δρόμους. Αναφέρονται μερικές, όπως για παράδειγμα ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ ΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ, ΜΗΝ ΠΕΤΑΤΕ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ κτλ. Οι μαθητές αναφέρουν τις πινακίδες που βλέπουν συνήθως, σε ποια σημεία τις βλέπουν και τι σημαίνει η κάθε μία από αυτές.

β. Μοιράζεται μια σελίδα με φωτογραφίες κατασκευασμένων (όχι αυθεντικών) πινακίδων, ορισμένες από τις οποίες έχουν άρθρο πριν από το ουσιαστικό (π.χ. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ ΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ) και άλλες στις οποίες δεν υπάρχει το άρθρο (π.χ. ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ ΚΑΠΝΙΣΜΑ) και ζητείται από τους μαθητές να χρωματίσουν με ένα χρώμα της αρεσκείας τους αυτές που θεωρούν σωστές.

γ. Οι μαθητές αναφέρουν τις πινακίδες που χρωμάτισαν και εξηγούν γιατί τις θεωρούν σωστές.

δ. Εξηγείται ότι αυτό που κάνει τις τρεις πινακίδες να είναι σωστές είναι η ύπαρξη του άρθρου.

ε. Δίνεται η κλίση του άρθρου και στα τρία γένη. Οι μαθητές γράφουν στα τετράδιά τους. Δίνεται ως εργασία στο σπίτι ένα μικρό κείμενο, στο οποίο θα υπογραμμίσουν τα άρθρα.

2. α. Μοιράζεται μια σελίδα με φωτογραφίες κατασκευασμένων (όχι αυθεντικών) πινακίδων, ορισμένες από τις οποίες έχουν άρθρο πριν από το ουσιαστικό (π.χ. ΜΗΝ ΠΕΤΑΤΕ ΤΑ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ) και άλλες στις οποίες δεν υπάρχει το άρθρο (π.χ. ΜΗΝ ΠΕΤΑΤΕ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ) και ζητείται από τους μαθητές να χρωματίσουν με ένα χρώμα της αρεσκείας τους αυτές που θεωρούν σωστές.

β. Οι μαθητές αναφέρουν τις πινακίδες που χρωμάτισαν και εξηγούν γιατί τις θεωρούν σωστές.

γ. Εξηγείται ότι αυτό που κάνει τις τρεις πινακίδες να είναι σωστές είναι η απουσία του άρθρου.

δ. Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες και ζητάμε:

ι) από την πρώτη ομάδα να γράψει μια πινακίδα, η οποία να απευθύνεται στους μαθητές και να ζητά να μη λερώνουν τα θρανία, ιι) από τη δεύτερη ομάδα να γράψει μια πινακίδα, η οποία να απευθύνεται σε δασκάλους και μαθητές και να ζητά να χτυπούν την πόρτα πριν μπουν στην αίθουσα, ιιι) από την τρίτη ομάδα να γράψει μια πινακίδα, η οποία να απευθύνεται στους μαθητές και να ζητά να φροντίζουν την καθαριότητα της αυλής του σχολείου και ιιιι) από την τέταρτη ομάδα να γράψει μια πινακίδα, η οποία να απευθύνεται στους επισκέπτες του σχολείου και να πληροφορεί για την τάξη, η οποία βρίσκεται μέσα στην αίθουσα.

3. α. Γίνεται επεξεργασία των κειμένων-πινακίδων που έγραψαν οι μαθητές.

β. Γίνεται συζήτηση για τις θέσεις στις οποίες πρέπει να τοποθετηθεί η κάθε πινακίδα.

γ. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναρτήσει την πινακίδα της ομάδας του στη θέση που αποφασίστηκε.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γρόλλιος, Γ. (1999) “Το νέο πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο”, Εκπαιδευτική Κοινότητα (51), σ. 38-45

Καψάλης, Αχ. (1984) Παιδαγωγική Ψυχολογία.-Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωτούλας, Β. & Σύφαντος Ν. (1999) “Από το παλιό στο νέο και τανάπαλιν: πρώτες παρατηρήσεις και σχόλια πάνω στο Πρόγραμμα Σπουδής της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο”, Εκπαιδευτική Κοινότητα (51), σ. 32-37

Μήτσης, Ναπ. (1996) Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.-Αθήνα: Gutenberg.

Παπαρίζος Χρ. (1999) “Το νέο Πρόγραμμα σπουδής της γλώσσας στο Δημοτικό”, στο Χρ. Τσολάκης (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Δ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο (Πρακτικά).- Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ. 271-277.

Παπαρίζος Χρ. & Μπασλής Γ. (1998) “Το νέο πρόγραμμα Σπουδής της γλώσσας στο Δημοτικό”, Γλώσσα 46, σ. 68-74.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (1998) Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε.Π.Π.Σ.]. Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.-Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φ.Ε.Κ. 93/10-2-1999, τεύχος 2^ο (1999). Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σωφρ. (1997) Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή.-Θεσσαλονίκη: Κώδικας.