

Γραμματική και παιδεία

Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton

University of Reading

Περίληψη

Σκοπός μου στην εισήγηση αυτή είναι να υποστηρίξω ότι η μελέτη της γραμματικής συμβάλλει σημαντικά στη μόρφωση και την καλλιέργεια του ανθρώπου και ότι αφαιρώντας τη διδασκαλία της γραμματικής από το σχολείο στερούμε τα παιδιά από μια πλούσια πηγή γνώσης και σοφίας.

1. Εισαγωγικά

Πριν μπω στις λεπτομέρειες της τοποθέτησής μου, θα ήθελα να διαλευκάνω ορισμένες κεντρικές ιδέες των οποίων η κατανόηση μας δίδει τις βάσεις της περαιτέρω επιχειρηματολογίας μας. Ας ξεκινήσουμε από τον όρο ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ, που ετυμολογικά συνδέεται με τη λέξη ΓΡΑΜΜΑ. Η λέξη ΓΡΑΜΜΑ παραπέμπει σε σημάδι ορατό που δημιουργήθηκε από κάποιο ανθρώπινο ον με σκοπό να αναπαραστήσει, να πραγματώσει οπτικά, ένα φωνολογικό στοιχείο μιας γλώσσας. Τα φωνολογικά στοιχεία τα οποία συλλαμβάνουμε μόνο ακουστικά, τα λέμε φωνήματα ενώ τα ορατά σημάδια που συνδέονται με τα φωνήματα τα λέμε γράμματα η γραφήματα. Ούτε τα φωνήματα ούτε τα γραφήματα έχουν έννοια (σημασία). Π.χ. τα τέσσερα γράμματα *χ-ε-ρ-ι* συμβολίζουν τους τέσσερις φθόγγους μέσα στη ενότητα της λέξης 'χέρι'. Στην ιδανική περίπτωση τα γράμματα, λοιπόν, αποτελούν τα ορατά σύμβολα της προφορά μιας γλώσσας που έχει αλφαβητικό σύστημα, και οι ενότητες που αποτελούνται από το συνδυασμό των φωνημάτων και των αντίστοιχων γραμμάτων είναι οι λέξεις. Υπάρχουν και οι ενδιάμεσες ενότητες, που είναι τα μορφήματα /*χερ- ακι*/. Τα μορφήματα, όπως και οι λέξεις, έχουν έννοια.

Η γλώσσα, όμως, δεν εξαντλείται από τα στοιχεία αυτά, δηλαδή τα φωνήματα, γραφήματα, μορφήματα και λέξεις. Αυτά είναι τα στοιχεία με τα οποία χτίζονται οι μεγαλύτεροι συνδυασμοί, οι φράσεις και οι προτάσεις. Π.χ. ο συνδυασμός /*to xeri mu ronai*/ είναι μια πλήρης και σωστή πρόταση της ελληνικής, ενώ ο συνδυασμός */*to xeri*

ponai mu/ δεν αποτελεί σωστό συνδυασμό, γιατί καταπατάει τον κανόνα της ελληνικής γραμματικής ο οποίος ορίζει ότι η κτητική αντωνυμία ακολουθεί την ονοματική φράση που προδιορίζει. Είναι δε σημαντικό το ότι η λανθασμένη αλληλουχία /το χερι πονάει μου/ είναι κατανοητή αλλά η γραμματική της δομή είναι λανθασμένη. Αυτό δείχνει ότι γραμματική και σημασιολογία δεν είναι το ίδιο πράγμα. Εμείς θα ασχοληθούμε με τη γραμματική με τη στενή έννοια, που ορίζεται ως σύστημα στοιχείων και κανόνων. Οι κανόνες καθορίζουν τους σωστούς συνδυασμούς των φωνημάτων, μορφημάτων και λέξεων στη διαμόρφωση σωστών φράσεων και προτάσεων.

2. Η γραμματική κατά τους Αλεξανδρινούς χρόνους

Αν δούμε το θέμα ιστορικά, θα διαπιστώσουμε ότι σε μια εποχή που ο άνθρωπος δεν είχε ακόμα ανακαλύψει τη γραφή, η γλώσσα λειτουργούσε μόνο προφορικά-ακουστικά. Και είναι αξιοσημείωτο ότι τα ομηρικά έπη διαιωνίζονταν με το να τα απομνημονεύουν οι τραγουδιστές, ώστε να μπορούν να τα μεταφέρουν ο ένας στον άλλο και από τη μια εποχή στην άλλη. Αυτό ίσχυε μέχρι που επεκτάθηκε η χρήση της γραφής και τα έπη του Ομήρου, και όχι μόνο αυτά, καταγράφηκαν. Επομένως, από την εποχή που ανακαλύφθηκε η γραφή προστέθηκε στη έκφραση της γλώσσας και η οπτική διασταση και η γλώσσα βρίσκει έκφραση τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Μπορούμε τώρα να θέσουμε το ερώτημα αν η γραμματική αφορά τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Και μόνο η λέξη ‘γραμματική’ δείχνει καθαρά ότι η γραμματική εθεωρείτο ότι είχε να κάνει με τον γραπτό λόγο. Εξάλλου, ενώ, πριν πάνε τα παιδιά στο σχολείο, μαθαίνουν τραγουδάκια προφορικά, με το που μπαίνουν στην τάξη, τους δίνει ο δάσκαλος ένα βιβλίο με ωραίες έγχρωμες εικόνες και μεγάλα γράμματα. Έτσι, είναι αναπόφευκτο ότι θα δημιουργηθεί η αντίληψη πως η γραμματική έχει να κάνει με τα γράμματα, και ακόμη ότι τα γράμματα που πάνω τους στηρίζεται η παιδεία όλη και όχι μόνο η γραμματική, δίνουν τη μόρφωση (διαμόρφωση) του ανθρώπου. Αυτή η λανθασμένη αντίληψη ότι η γραμματική στηρίζεται αποκλειστικά στον γραπτό λόγο φαίνεται και στα παρακάτω. Η παράδοση του λαού μας μας λέει

<Άνθρωπος αγράμματος ξύλο απελέκητο>.

Είναι ξεκάθαρο εδώ, λοιπόν, ότι η λέξη *γράμματα* σημαίνει γενικά την παιδεία. Χαρακτηριστικό είναι και το τραγούδι.

<Εγώ γράμματα δεν έμαθα και στο σχολειό δεν πήγα αλλά ξέρω πως 2+2 κάνουν 4 και πως τα φωνήεντα είναι επτά..>

Ο απλός αυτός στίχος τα λέει όλα. Το γεγονός ότι ο τραγουδιστής πιστεύει πως τα φωνήεντα της Ελληνικής είναι επτά, δείχνει ότι λειτουργεί μέσα στον γραπτό λόγο όπου έχουμε όντως 7 γραφήματα *ι, η, υ, ε, α, ο, ω*, που προφέρονται ως φωνήεντα, ενώ στον προφορικό έχουμε μόνο τέσσερα (πέντε αν προσθέσουμε το δίψηφο 'ου' που συμβολίζει το φωνήεν /u/). Ας το πούμε και λίγο διαφορετικά. Με την όραση, μέσα σε γραπτά κείμενα, διαφοροποιούμε και αναγνωρίζουμε 7 γραφήματα και αυτό μας οδηγεί στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι η ελληνική γλώσσα έχει 7 φωνήεντα.

Το συμπέρασμα αυτό απορρέει από το γεγονός ότι κατά τους ελληνοιστικούς χρόνους που αναπτύχθηκε η γραμματική, η γλώσσα που αποτελούσε το αντικείμενο της γραμματικής, ήταν η γραπτή γλώσσα. Αυτή η ιδέα οδήγησε στη υπόθεση ότι η γραπτή γλώσσα αποτελεί την αυθεντική ελληνική ενώ ο προφορικός λόγος θεωρήθηκε, και ακόμα θεωρείται, λανθασμένος, ατελής και 'έκφραση της γλώσσας των αμόρφωτων. Η έμφαση που είχε δοθεί για πολλά χρόνια και ακόμα υπάρχει, σε κάποιο βαθμό, στον γραπτό λόγο είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ο προφορικός λόγος ανάξιος μελέτης.

Μια ακόμη σημαντική συνέπεια της έμφασης που δίνεται στον γραπτό λόγο, ήταν η ιδέα ότι αφού τα στοιχεία και οι κανόνες της γραπτής γλώσσας θεωρούνταν τα πιο σωστά, έπρεπε να πάρουμε από αυτά τους κανόνες της γραμματικής και με τους κανόνες αυτούς ως πυξίδα, να διορθώσουμε και την προφορική γλώσσα. Με αυτό το σκεπτικό οι κανόνες της γραμματικής του γραπτού λόγου αποβαίνουν ρυθμιστικοί και όχι, όπως θα έπρεπε, περιγραφικοί. Τα κείμενα στα οποία βασίζονταν η ανάλυση της δομής της ελληνικής γραμματικής ήταν αρχαιότερα κατά πολύ από τη γραμματεία της ελληνοιστικής εποχής. Αυτό μας δείχνει ότι οι έννοιες γραπτός-προφορικός λόγος, ρυθμιστική-περιγραφική γραμματική, διαχρονική-συγχρονική περιγραφή, προέρχονται από ιστορικές συγκυρίες

Η γνώση της γραμματικής της κλασσικής γλώσσας βοηθούσε τους Αλεξανδρινούς στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων. Π.χ. να διορθωθούν παλιά κείμενα που είχαν φθαρεί με το πέρασμα του χρόνου αλλά και με βάση τη γραμματική αυτή να διδαχθούν οι

σύγχρονοί τους την κλασική ελληνική που ήταν πια για τους Αλεξανδρινούς μια γλώσσα άγνωστη και ξένη.

Πρέπει να προσθέσουμε ότι η μελέτη της γραμματικής κατά τους κλασσικούς χρόνους δεν γινόταν μόνο από πρακτικούς προβληματισμούς αλλά εμπνέει επίσης και έρευνες φιλοσοφικές. Και οι δυο μεγάλοι μας φιλόσοφοι, ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, ερεύνησαν τη γλώσσα, γιατί την έβλεπαν ως την έκφραση του νου και αντανάκλαση της σκέψης (λόγος–λογική). Π.χ. ο Πλάτωνας ρωτούσε ποιά είναι η σχέση της γλώσσας με την ουσία των πραγμάτων. Είναι η σχέση αυτή αυθαίρετη ή φυσική και αναγκαία?. Ο Πλάτωνας, επίσης, έθεσε και το πρόβλημα της κατάκτησης της γλώσσας, ρωτώντας πώς με τόσο φτωχή εμπειρία μαθαίνουν τα παιδιά το πολύπλοκο σύστημα της γλώσσας σε τόσο μικρή ηλικία και με τόση ταχύτητα, και μάλιστα περνώντας από όμοια στάδια εξέλιξης. Η απάντηση του Πλάτωνα ήταν ότι τα παιδιά γεννιούνται εξοπλισμένα με μια καθολική, έμφυτη γλωσσική δομή η οποία ενεργοποιείται και διαμορφώνεται ως προς τις λεπτομέρειες και ιδιοσυγκρασίες της συγκεκριμένης γλώσσας, όταν το παιδί εκτεθεί σε γλωσσικά δεδομένα. Ο Αριστοτέλης διαπίστωσε ότι οι λέξεις ανήκουν σε κατηγορίες (μέρη του λόγου) όπως το όνομα, το ρήμα, το επίθετο, την αιτιατική πτώση, και ότι οι κατηγορίες αυτές ήταν συγχρόνως κατηγορίες της γλώσσας και κατηγορίες του νου. Βλέπουμε ότι τα κίνητρα των φιλοσόφων δεν είναι πρακτικά, όπως ήταν για τους Αλεξανδρινούς, αλλά ανθρωποκεντρικά. Ηλπίζαν ότι από τη γλώσσα και το σύστημα στοιχείων και κανόνων που την υποβαστάζουν, θα αποκτούσαν γνώση για τη φύση του ανθρώπινου νου.

Υστερα από αυτές τις λίγες παρατηρήσεις για την πρώτη γραμματική που εμφανίστηκε κατά τους ελληνιστικούς χρόνους, αναρωτιέμαι πώς είναι δυνατόν ή γλωσσική ικανότητα που έχουμε αποκλειστικά εμείς ως άνθρωποι, και που την ανακαλύψαμε και την καλλιεργήσαμε πρώτοι εμείς ως Έλληνες, με την ιστορία της, τις πολλαπλές διαστάσεις και χρήσεις της, να μην αποτελεί ένα από τα κεντρικότερα μαθήματα στην Παιδεία μας. Στο επόμενο μέρος της ομιλίας μου θα επανέλθω πάλι στο ερώτημα αυτό αφού παρουσιάσω πιο πρόσφατες θεωρίες για τη γλώσσα και τη γραμματική.

3. Δομισμός

Μετά από την παραδοσιακή γραμματική εμφανίζεται η γλωσσολογική θεωρία του δομισμού - τυπικό παράδειγμα ο Bloomfield με το *Language* (1933). Η θεωρία αυτή προτείνεται από γλωσσολόγους που προσπαθούσαν να αποκαλύψουν τη γραμματική των νέων λαών της Ευρώπης και της Αφρικής που είχαν διαμορφωθεί ως νέα έθνη. Δεν είχαν ούτε γραπτή παράδοση ούτε αλφάβητο αλλά γρήγορα οι γλωσσολόγοι ανακάλυψαν ότι και ο προφορικός λόγος βασίζεται πάνω σε γραμματικό σύστημα στοιχείων και κανόνων. Τις γλώσσες αυτές, καθώς και όλες τις γλώσσες, μπορούσαν πλέον να τις προσεγγίσουν και να τις μελετήσουν με νέα εργαλεία, όπως πχ το μαγνητόφωνο. Επίσης, με τη χρήση του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου είχαν τον τρόπο να καταγράψουν την άγνωστη γλώσσα, να τη μελετήσουν, να τη συστηματοποιήσουν και να τη διδάξουν στους κατοίκους της χώρας ως την εθνική τους γλώσσα. Αποτέλεσμα ήταν η απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο και η έμφαση στον προφορικό λόγο και στη συγχρονική κατάσταση της γλώσσας, και λιγότερο στη διαχρονική της εξέλιξη.

Ο δομισμός αντιπροσωπεύεται από διάφορες σχολές αλλά το κοινό και σημαντικό τους χαρακτηριστικό είναι η υιοθέτηση της εμπειρικής μεθοδολογίας. Οι οπαδοί της δομικής παράδοσης θεωρούσαν ότι η μάθηση της γλώσσας γίνεται με τρόπο εμπειρικό. Δηλαδή, το παιδί έρχεται σε επαφή με τα φωνολογικά δεδομένα της γλώσσας του περιβάλλοντός του και πάνω σε αυτά εφαρμόζει απαγωγικές, αναλυτικές διαδικασίες και σιγα σιγά εξάγει τα στοιχεία και τους κανόνες της. Με τον εμπειρικό αυτό τρόπο η γραμματική ως γνώση της γλώσσας έρχεται από έξω και μαθαίνεται ως μια επίκτητη ικανότητα.

4. Γενετική γραμματική

Η Γενετική Γραμματική, που έχει κυριαρχήσει στη γλωσσολογική θεωρία τα τελευταία 50 χρόνια (Chomsky, 1957 *Syntactic Structures*), αποτελεί αντίδραση κατά του αυστηρού δομισμού. Η αντίδραση αυτή αφορά τη 'γνώση' της γλώσσας του ιθαγενούς, φυσικού ομιλητή. Είδαμε ότι κατά τη θεωρία του Πλάτωνα η γνώση της μητρικής γλώσσας δεν διδάσκεται από δασκάλους με μεθόδους που εφαρμόζονται σε γλωσσικά δεδομένα με τρόπο αυστηρά εμπειρικό. Αντίθετα, κατά τον Πλάτωνα, όπως και κατά τον Chomsky, ο άνθρωπος γεννιέται εξοπλισμένος με μια έμφυτη γλωσσική δομή που είναι κοινή σε όλους

τους ανθρώπους και ονομάζεται καθολική γραμματική. Η δομή αυτή ενεργοποιείται, όταν το παιδί έρθει την κατάλληλη ώρα σε επαφή με γλωσσικά δεδομένα. Τα δεδομένα της γλώσσας στην οποία εκτίθεται το παιδί, παρέχουν όχι μόνο την ενεργοποίηση της καθολικής δομής αλλά και τις λεπτομέρειες και τα ιδιοσυγκρατικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γλώσσας. Βλέπουμε ότι η τοποθέτηση της Γενετικής Γραμματικής ως προς τη γνώση και την κατάκτηση της γλώσσας είναι ανθρωποκενρική και πολύ όμοια με εκείνη του Πλάτωνα.

Υπάρχουν πολλές μαρτυρίες που δείχνουν ότι ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας έχει μια τέτοια εσωτερικευμένη γλωσσική γνώση. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί πρώτα μικρές απομονωμένες λεξούλες (*μαμά, μπαμπά*) κλπ., σταδιακά μετά μικρούς συνδυασμούς λέξεων (*μπεμπι νανι*) και μετά, σε χρόνο που φαίνεται πολύ λίγος, μπορεί να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο πλήθος σωστά δομημένων προτάσεων κατάλληλων για τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Οι προτάσεις που χρησιμοποιεί ο φυσικός ομιλητής χωρίς καμιά δυσκολία είναι στην πλειονότητά τους νεόπλαστες. Ο ομιλητής δε χρειάζεται να τις έχει δει ή ακούσει ποτέ πριν. Ο ομιλητής μπορεί ακόμη να κάνει κρίσεις και να σχολιάζει τη γλώσσα, χωρίς να έχει ποτέ του ακούσει παρόμοια σχόλια. Παραθέτω ένα διάλογο ανάμεσα στην κόρη μου και την εγγονή μου περίπου 2 ετών.

Η εγγονή μου <Mama, where is daddy?>

Η κόρη μου <He went to Miami>

Η εγγονή μου <To your ami or to my ami?>

Η εγγονή μου δεν ήξερε το όνομα της πολης των ΗΠΑ Μιαμι αλλά ήξερε κιόλας αρκετά πράγματα για τη γλώσσα, ώστε να αναλύσει μορφολογικά τη λέξη αυτή στα στοιχεία των κτητικών αντωνυμιών 'my' και 'your' που τα ανεγνώριζε, ακολουθούμενα από το άγνωστο ως λέξη 'ami' κάνοντας προφανώς την υπόθεση ότι το 'ami' είναι κάποιο ουσιαστικό, αφού είναι εδώ συνδυασμένο με τα κτητικά 'my' και 'your'. Αυτό το πολύ μικρό παράδειγμα και πάρα πολλά άλλα μας δείχνουν ότι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας δε φαίνεται να διδάσκεται συνειδητά από γονείς ή δασκάλους αλλά αποτελεί ωρίμανση μιας έμφυτης γνώσης. Μπορεί το παιδί να μην ξέρει να εξηγήσει το γιατί, ούτε

να χρησιμοποιήσει τη μεταγλώσσα μιας γραμματικής θεωρίας αλλά, όσο ωριμάζει γλωσσικά, συνειδητοποιεί τι είναι σωστό και τι λάθος. Η υποσυνείδητη αυτή γλωσσική γνώση αποτελεί την «εσωτερικευμένη γραμματική» της μητρικής γλώσσας..

Ας επιστρέψουμε τώρα στο ερώτημα αν η συνειδητή διδασκαλία της γραμματικής, με την αυστηρή έννοια του όρου, ως μέρη του λόγου και κανόνες των συνδυασμών τους (φωνολογία, μορφολογία (κλίση και παραγωγή), σύνταξη και σημασιολογία), διευκολύνει και βελτιώνει τη χρήση της γλώσσας. Για να δώσουμε απάντηση σε αυτό πρέπει να πάρουμε υπόψη μας τα εξής. Από τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει και ακόμη αντιμετωπίζουν οι γλωσσολόγοι στην προσπάθειά τους να καθορίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας, γίνεται φανερό πόσο πολύπλοκο και σύνθετο είναι το κάθε γραμματικό σύστημα. Εντούτοις, το σύστημα αυτό φαίνεται να κατακτάται από το παιδί πολύ νωρίς και πολύ γρήγορα, ανεξάρτητα από τον βαθμό νοημοσύνης του και σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Chomsky 1965 και αλλού)

Οι παραπάνω παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, αφού το παιδί έχει κατακτήσει τη γλώσσα του, που σημαίνει ότι έχει κατακτήσει τη γραμματική της, ήδη σε προσχολική ηλικία, η διδασκαλία της γραμματικής στο σχολείο δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό. Υπενθυμίζουμε ότι 'γραμματική' είναι η εσωτερικευμένη γλωσσική γνώση και συγχρόνως η συνειδητή αναφορά στη γνώση αυτή. Τι λόγο μπορεί να έχει, λοιπόν, η διδασκαλία της περιγραφής της γλωσσικής γνώσης σε μαθητές που ήδη κατέχουν τη γνώση αυτή; Εξάλλου, μπορεί κανείς να προτείνει ότι ακόμη και αν αποδειχθεί ότι το παιδί, όταν αρχίζει το σχολείο, δεν έχει ακόμη κατακτήσει όλες τις δομικές λεπτομέρειες της μητρικής του γλώσσας, είναι σίγουρο ότι θα τις κατακτήσει και αυτές με τον ίδιο τρόπο φυσικά και αβασάνιστα από τη συνεχή επαφή του με τα γλωσσικά δεδομένα.

Για να γίνω πιο σαφής, το παιδί των 6 ή 7 ετών χρησιμοποιεί σωστά τους χρόνους του ρήματος, δεν κάνει λάθη στη συμφωνία προσώπου και αριθμού, χρησιμοποιεί σωστά τις αντωνυμίες, τον ενικό και τον πληθυντικό των ονομάτων κτλ. Τα λάθη που κάνουν τα παιδιά στην ηλικία απο 2-6 ετών, δεν είναι τυχαία και αυθαίρετα αλλά προέρχονται από την επέκταση ενός σχήματος, συνήθως του πιο ομαλού, σε άλλους τύπους κατ' αναλογία. Η Κατή (1984) αναφέρει τη χρήση του 'ανεβούσα' αντί του 'ανέβαινα', 'καθαράει' αντί του 'καθαρίζει' κτλ. Τα «αναπτυξιακά» (όπως τα ονομάζουν) αυτά λάθη επιβεβαιώνουν τη

λειτουργία γραμματικών κανόνων. Η γνώση του ρηματικού συστήματος ως εσωτερικευμένη, υποσυνείδητη γνώση, έχει ήδη κατακτηθεί ή θα κατακτηθεί πλήρως με τον ίδιο αβίαστο τρόπο. Το μόνο που χρειάζεται το παιδί είναι γλωσσικά δεδομένα και εξάσκηση με τη γλώσσα. Δεδομένα υπάρχουν παντού και στο σχολείο και έξω από αυτό.

Στον βαθμό που η θεωρία αυτή για τη γλωσσική γνώση και κατάκτηση είναι σωστή, και οι μαρτυρίες υπέρ αυτής είναι εντυπωσιακές (Pinker 1994/2000), το φυσικό συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά στο σχολείο δεν χρειάζονται γραμματική για να μάθουν να χειρίζονται τους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό το συμπέρασμα οδηγεί με τρόπο φυσικό στη θέση ότι το μάθημα της γραμματικής δεν έχει θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το επιχείρημα αυτό είχε όντως χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς στις δεκαετίες 1960 και 1970 στη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες, με αποτέλεσμα την απομάκρυνση της γραμματικής από την εκπαίδευση. Η επικρατούσα γνώμη ήταν ότι «most children cannot learn grammar and ...even to those who can it is of little value» [τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν γραμματική...και ακόμη και για εκείνα που μπορούν η αξία της είναι ελάχιστη] (Thompson, 1969). Μέσα από ένα τέτοιο πνεύμα η γραμματική θεωρήθηκε τουλάχιστον περιττή αν όχι και επιζήμια. Ένα βασικό επιχείρημα που διατύπωναν αρκετοί μάχιμοι εκπαιδευτικοί ήταν ότι, αφού το σύστημα της γλώσσας του ο μαθητής το κατέχει, το μόνο που θα του προσφέρει η διδασκαλία κανόνων γραμματικής, είναι μια αρκετά σύνθετη και δύσκολη ορολογία, μια μεταγλώσσα δηλαδή (όνομα, επίθετο, προσδιορισμός, δοτική, ποιητικό αίτιο, συμπληρωματικός δείκτης κ.ο.κ), η οποία είναι μάλλον άχρηστη.

Σήμερα, όμως, η αντίληψη για την έννοια και το ρόλο της γραμματικής στη γλωσσική αγωγή καθώς και για την εκπαιδευτική της χρησιμότητα αναθεωρείται. Παράλληλα, διαφαίνεται ένας ανανεωμένος ενθουσιασμός υπέρ της ιδέας ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται συστηματικά τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, με στόχο την ενσυνείδητη γνώση της δομής και της λειτουργίας της. Μάλιστα, η διδασκαλία της γραμματικής αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της νέας Στρατηγικής Εθνικού Γραμματισμού (DfEE1997) και του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα

των Αγγλικών (DfEE και QCA 1999)¹. Ένας από τους παράγοντες που οδήγησαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής, ήταν η συνειδητοποίηση ότι η έλλειψη γραμματικής παιδείας είχε αρνητικά αποτελέσματα στη χρήση της γλώσσας. Ένας άλλος παράγοντας ήταν το γεγονός ότι διάφορες μελέτες (Bateman and Zidonis, 1966, Elley, 1994, Herriman, 1994, Tomlinson, 1994 και άλλοι) έδειξαν ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Gale, 1967) μπορούν να μάθουν γραμματική οποιουδήποτε είδους (παραδοσιακή ή νεότερη), όταν αυτή διδάσκεται σωστά, με κατάλληλες δηλαδή μεθόδους και τεχνικές. Ο Hudson (2000: 1) αναφέρει ότι μαρτυρίες από την εξελικτική ψυχολογία δείχνουν ότι η συνειδητοποίηση μεταγλώσσας αρχίζει να αναπτύσσεται φυσικά στα παιδιά από την ηλικία μεταξύ των 5 και 7 ετών (Herriman, 1994). Επομένως, το επιχείρημα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν γραμματική μεταγλώσσα απορρίπτεται και η ερώτηση τώρα είναι κατά πόσο αξίζει να τη διδαχθούν.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, θα υποστηρίξω ότι η διδασκαλία της γραμματικής έχει να προσφέρει πολλά στην πνευματική ανάπτυξη και τον γραμματισμό του νέου ανθρώπου. Σημειώνω άλλη μια φορά ότι θα περιοριστώ στη γραμματική με τη στενή έννοια του όρου (στοιχεία και κανόνες φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας). Δεν θεωρώ ότι το ενδιαφέρον για τη γλώσσα εξαντλείται με τα αυστηρά δομικά αυτά στοιχεία ούτε προτείνω ότι αυτά και μόνο αξίζει να διδαχθούν. Απλά, θεωρώ ότι τα δομικά αυτά στοιχεία αποτελούν τον ελάχιστο και πιο κεντρικό γλωσσικό μηχανισμό ο οποίος πρέπει να αποτελεί απαραίτητο τμήμα οποιασδήποτε γραμματικής προσέγγισης και οποιασδήποτε περαιτέρω συνειδητής γλωσσικής ενασχόλησης.

5. Πρακτικά οφέλη από τη διδασκαλία της γραμματικής

Ας ξεκινήσουμε πρώτα από το ερώτημα τι θεωρούμε ότι πρέπει να ξέρει ο μαθητής που τελειώνει το σχολείο, για να μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική του κατάρτιση είναι ικανοποιητική. Το ελάχιστο που του ζητείται, είναι να κατανοεί χωρίς κόπο και να παράγει επίσης χωρίς κόπο προφορικό λόγο, δομημένο σωστά, με λεξιλόγιο κατάλληλο για τις επικοινωνιακές ανάγκες της ηλικίας του. Είδαμε πιο πάνω ότι τα στοιχεία αυτά ή τα

¹ Hudson (2001: 1)

κατέχει ήδη όταν έρθει στο σχολείο, ή τα μαθαίνει προοδευτικά με ένα τρόπο έμμεσο και φυσικό από την επαφή του με γλωσσικά δεδομένα στο επικοινωνιακό του περιβάλλον. Για τις ικανότητες αυτές, λοιπόν, δε χρειάζεται να διδαχθεί κανόνες γραμματικής και γενικά να ασχοληθεί ειδικότερα με τη δομή της γλώσσας του. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι άνθρωποι αγγράμματοι επικοινωνούν ικανοποιητικά, ότι υπάρχουν γλωσσικές κοινότητες των οποίων τα μέλη δεν παρακολουθούν σχολείο, ότι η δημοτική ποίηση αλλά και τα ομηρικά έπη δεν δημιουργήθηκαν από ανθρώπους με γραμματικές γνώσεις κλπ. Ποια μπορεί λοιπόν να είναι τα οφέλη της διδασκαλίας της γραμματικής;

5.1 Η φύση της γλώσσας και επικοινωνιακές περιστάσεις

Μια σημαντική προσφορά της γραμματικής είναι ότι μέσα από αυτή μυείται ο μαθητής στα χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας του. Εκτίθεται στη συστηματικότητα και τις κανονικότητές της, στην πολλαπλότητα των σχέσεων και διασυνδέσεων των στοιχείων της και στη δημιουργικότητα που παρέχουν οι κανόνες της. Π.χ. η σωστή παρουσίαση της γραμματικής της νέας ελληνικής θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι η σημερινή γλώσσα δεν στερείται συστηματικότητας και νομοτέλειας και, επομένως, δεν πρέπει να θεωρείται απόρροια φθοράς της αρχαίας. Όταν οι μαθητές δούνε χειροπιαστά μέσα από τη γραμματική της ότι η νέα ελληνική έχει δικό της αυτόνομο και αυτοτελές σύστημα, θα είναι λιγότερο επιρρεπείς στην προκατάληψη που εμφανίζει τη νέα γλώσσα ελλιπή, αποτέλεσμα φθοράς της αρχαίας και ότι μόνο μέσα από την αρχαία ελληνική θα μπορέσουμε να μάθουμε να χρησιμοποιούμε σωστά τη νέα ελληνική.

Μια άλλη θετική συνέπεια της συνειδητής παρουσίας της γραμματικής αφορά τη σωστή εκτίμηση της γλωσσικής νόρμας, της στάνταρντ, δηλαδή, γλώσσας². Οι κοινωνίες σήμερα, ιδιαίτερα αυτές που διαθέτουν εκπαιδευτικό σύστημα, και για τις οποίες τίθεται το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής, είναι κοινωνικά αλλά και γλωσσικά πολύ σύνθετες. Μεσα στα πλαίσια μιας τέτοιας κοινωνίας ακόμη και σχετικά μικρής σε πληθυσμό, όπως είναι η Ελλάδα, η γλώσσα αποκτά περισσότερες διαστάσεις και καλείται να ικανοποιήσει περισσότερες λειτουργίες. Μια σημαντική ανάγκη είναι να διδαχθεί η στάνταρντ γλώσσα. Η γλώσσα μας, όπως και άλλες γλώσσες, περιέχει τοπικές διαλέκτους

² Βλ. και Δενδρινού (2001).

οι οποίες διαφέρουν αρκετά από την επίσημη κοινή. Π.χ η έκφραση που θα χρησιμοποιήσει ένας Κρητικός όταν μιλάει τη διάλεκτό του, για να ρωτήσει το συνομιλητή του αν είναι καλά στη υγεία του είναι ‘ήντα κάνεις’ και όχι η πιο κοινή έκφραση ‘τι κάνεις’ ή ‘τί κάνετε;’. Θα πει ακόμη ‘ήδοκά του το’ και όχι ‘του το έδωσα’ κ.ο.κ. Το σχολείο οφείλει να διδάξει το λεξιλόγιο και τη δομή της νόρμας η οποία θα εξασφαλίσει καλύτερη και ευρύτερη επικοινωνία και θα ενισχύσει την κοινή γλωσσική ταυτότητα ανάμεσα σε όλους τους κατοίκους της Ελλάδας αλλά και εκείνους της διασποράς της. Για να διδάξουμε, όμως, τη στάνταρντ γλώσσα, πρέπει να αναφερθούμε σε γραμματικές κατηγορίες και σε μεταγλώσσα. Π.χ., σε σχέση με το παράδειγμά μας από την κρητική διάλεκτο, πρέπει να αναφερθούμε σε ερωτηματικές αντωνυμίες (*ποιος, ποια, ποιο, αλλά και τί* αντί του *ήντα*), σε ασθενείς, κλιτικές αντωνυμίες και στον κανόνα ότι στη στάνταρντ γλώσσα αυτές προηγούνται του ρήματος εκτός αν το ρήμα είναι στην προστακτική· συγκρίνετε τις φράσεις ‘του το έδωσε’ ‘δόσε τού το’.

Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι χρειάζεται ευαισθησία από το μέρος του εκπαιδευτικού και προσοχή, ώστε να μην αποκομίσει ο μαθητής την εντύπωση ότι η διάλεκτός του είναι υποδεέστερη και πρέπει να την απορρίψει αλλά ότι πρέπει να μπορεί να λειτουργεί και με τις δυο ποικιλίες ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Εξάλλου, ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός μπορεί κάλλιστα να υποδείξει στο μαθητή ότι και η τοπική διάλεκτος έχει συστηματικότητα και κανόνες. Αλλά και εδώ, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει το μαθητή στην κατανόηση της δομής της κοινής και στην σωστή αξιολόγηση της σχέσης της με τη διάλεκτό του, θα πρέπει να κάνει αναφορά σε γραμματικές κατηγορίες και δομικά σχήματα. Τα θέματα αυτά δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά με μια περιγραφή γενική και αφηρημένη. Ούτε είναι θέματα που πρέπει να αποφεύγουμε να τα συζητούμε στην τάξη. Το μάθημα της γραμματικής και ευρύτερα της γλώσσας παρέχει την καλύτερη ευκαιρία για να αποτραπούν τέτοιες προκαταλήψεις.

Η γλωσσική ποικιλία που έχει να αντιμετωπίσει ο νέος άνθρωπος, δεν εξαντλείται με τις γεωγραφικές διαλέκτους. Στην Ελλάδα επικρατούσε το φαινόμενο της διγλωσσίας όπου συνυπήρχαν δυο γλωσσικοί κώδικες, κάθε ένας με τις δικές του λειτουργίες. Το πρόβλημα της διγλωσσίας, βεβαίως, έχει πλέον λυθεί, αφού η πολιτεία, με τη γλωσσική μεταρύθμιση του 1976, αναγνώρισε ως επίσημη γλώσσα τη δημοτική, αλλά η συνύπαρξη των δύο

κωδίκων, της καθαρεύουσας και της δημοτικής πλάι πλάι για πάρα πολλά χρόνια άφησε μια γλώσσα πιο σύνθετη που περιέχει στοιχεία και από τη δημοτική και από τη λόγια μέσω της καθαρεύουσας.

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι η συνειδητή διδασκαλία των κλιτικών παραδειγμάτων συμπληρώνει τα κενά που πιθανόν να υπάρχουν στην εμπειρία του μαθητή. Να δούμε ένα ακόμη παράδειγμα. Η εμπειρία του νέου ανθρώπου θα του εμφανίσει δυο τύπους [του άρρωστου] και [του αρρώστου]. Για να μπορέσει να εξαγάγει μόνος του και μόνο μέσα από την επαφή του με τα δεδομένα τη σωστή γενίκευση για την κατανομή των δυο τύπων, θα χρειαστεί πολύ χρόνο. Η παρουσίαση ενός απλού κανόνα για τη διαφορά στον τονισμό των ουσιαστικών και των επιθέτων και η υπόδειξη ότι κάποια επίθετα χρησιμοποιούνται και ως ουσιαστικά θα του αποκαλύψει την κανονικότητα αυτή και θα τον οδηγήσει στη σωστή χρήση.

Επιστρέφοντας στο θέμα της διδασκαλίας της νόρμας πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως ένα σύστημα αυστηρό και κλειστό χωρίς επιλογές ή αποκλίσεις. Π.χ. χρησιμοποιούμε παράλληλα τον τύπο 'της κυβέρνησης' και 'της κυβερνήσεως', τον τύπο 'αγαπώ' και 'αγαπάω', το αναφορικό 'που' και το 'ο οποίος' κτλ. Σε πολλές περιπτώσεις ο ένας τύπος χρησιμοποιείται σε κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό ή κοινωνικό περιβάλλον, με κάποια διαφορετική σημασιολογική/πραγματολογική χροιά. Άλλοτε η επιλογή είναι θέμα συνήθειας ή και γούστου. Επίσης, κάποιες αποκλίσεις όπως 'των πεταλούδων' με ακινησία του τόνου (όπως συμβαίνει στα επίθετα) αντί του σωστού 'των πεταλουδών', που μπορεί και να θεωρηθούν λάθη, έχουν κάποια συστηματική αιτιολόγηση και, όπως σωστά παρατηρεί η Θεοφανοπούλου-Κοντού από την οποία προέρχεται και το παράδειγμα (1999:254), «Οι αποκλίσεις αυτές αποτελούν... ενδείξεις ως προς την ύπαρξη ασάφειας/αδιαφάνειας του συστήματος στο συγκεκριμένο σημείο, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για πιθανή μεταβολή σε επόμενη φάση της γλώσσας».

Τα φαινόμενα αυτά δεν οδηγούν στη θέση ότι η γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται αλλά μάλλον ενισχύουν την ανάγκη διδασκαλίας της. Μια συνειδητή παρουσίαση της γραμματικής δίνει την ευκαιρία να αναγνωριστούν τα φαινόμενα της πολυτυπίας που συνδέονται με υφολογικές διαστάσεις, της ελεύθερης επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικούς

τύπους αλλά και της απόκλισης, γιατί όλα αυτά δείχνουν ότι η γλώσσα συνδυάζει συστηματικότητα αλλά και κάποια ελαστικότητα.

Ένα άλλο είδος ποικιλίας προέρχεται από την επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελούμε ή το είδος του κειμένου που επεξεργαζόμαστε. Αλλιώς μιλάει (ή γράφει) ένας πολιτικός και αλλιώς ένας αστυνομικός, αλλιώς απευθυνόμαστε στον καθηγητή μας και αλλιώς στον κολλητό μας φίλο. Διαφορετικά εκφραστικά μέσα χρησιμοποιούμε, όταν γράφουμε ένα επίσημο γράμμα, και άλλα, όταν γράφουμε στους γονείς μας και τους περιγράφουμε τις διακοπές μας. Π.χ. σε μια επιστημονική περιγραφή γίνεται περισσότερη χρήση της παθητικής φωνής, ενώ η δομή αυτή σχεδόν αποφεύγεται στην καθημερινή φυσική ομιλία. Στην πραγματικότητα, όπως σωστά υποστηρίζουν οι οπαδοί της λειτουργικής γραμματικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι γλωσσικές επιλογές είναι πολλές, γιατί με αυτές εξυπηρετούνται πολλές ανάγκες επικοινωνίας. Επομένως, τα πιο προχωρημένα μαθήματα γλώσσας είναι σκόπιμο να στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες στο μαθητή προκειμένου να κατανοεί και να παράγει αποτελεσματικά πολλών διαφορετικών τύπων κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου – κείμενα τα οποία θα συναντήσει στο σχολικό αλλά και στο εξωσχολικό του περιβάλλον – κείμενα με το δικό τους λεξιλόγιο και γραμματική, με τη δική τους ρητορική δομή και επίπεδο ύφους κατά γένος ή είδος λόγου. Τη γνώση αυτή και τις ικανότητες αυτού του είδους δεν τις αποκτά κανείς τυχαία αλλά μέσα από συστηματική διδασκαλία κατά την οποία η ανάπτυξη της ενσυνείδητης κατανόησης σχετικά με τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας, δηλαδή η γραμματική, είναι απαραίτητη³.

Ελπίζω ότι από τα παραπάνω φάνηκε πως η διδασκαλία της γραμματικής αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για την περαιτέρω συνειδητοποίηση του μαθητή για το ποια είναι η φύση της γλώσσας του, ποια η σχέση της με τον ομιλητή και το γεωγραφικό και κοινωνικό του περιβάλλον, την επικοινωνιακή περίσταση και το είδος του κειμένου.

5.2 Γραμματική και τομείς του γραπτού λόγου

Αλλά η γνώση της γλώσσας περιλαμβάνει και τη σωστή χρήση του γραπτού λόγου. Θα εξετάσουμε τώρα το αν η γραμματική έχει να προσφέρει κάτι στον τομέα αυτό. Ας μην

³ Για το θέμα της «γλωσσικής επίγνωσης» βλ. Μπουτουλούση (2000).

ξεχνάμε ότι ο όρος ‘γραμματική’ σημαίνει ‘η τέχνη του γράφειν’ και ότι οι Αλεξανδρινοί που δημιούργησαν τον κλάδο αυτό θεωρούσαν τη γραμματική παιδεία απαραίτητη για την καλλιέργεια της γραπτής κυρίως έκφρασης.

Ένας από τους τομείς του γραπτού λόγου ο οποίος μπορεί να υποστηριχθεί άμεσα από τη διδασκαλία της γραμματικής, είναι η ορθογραφία. Ακόμη και από τα πρώτα μαθήματα γραφής που αφορούν την εκμάθηση των αλφαβητικών συμβόλων, αρχίζουμε να εισάγουμε το παιδί σε γλωσσολογική μεταγλώσσα. Η διδασκαλία δηλαδή της αλφαβήτου και της αντιστοιχίας γραφήματος και φθόγγου δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια μύηση σε στοιχεία και κανόνες του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας. Η ίδια η έννοια ‘φθόγγος’ είναι ένας γλωσσολογικός όρος. Και φυσικά η μύηση του παιδιού στη φωνολογική δομή δε σταματάει εδώ. Π.χ. για να εξηγήσουμε ότι η γραπτή απόδοση των συμπλεγμάτων /ks/ και /ps/ στα ελληνικά χρησιμοποιεί τα μονά γραφήματα ζ και ψ ενώ το /ts/ αποδίδεται με διπλό γράφημα, πρέπει να μιλήσουμε για σύμφωνα και για συμπλέγματα. Ενώ, για να εξηγήσουμε πού και πότε χρησιμοποιείται το ευφωνικό τελικό –ν, πρέπει να αναφερθούμε σε σύμφωνα διαρκή και μη διαρκή, σε φωνήεντα στην αρχή και το τέλος της λέξης αλλά και σε γραμματικές κατηγορίες όπως το άρθρο, η κλιτική (ασθενής αντωνυμία), η αιτιατική πτώση κ.ο.κ. Για να μάθει ο μαθητής αν πρέπει να βάλει τόνο σε μια ασθενή αντωνυμία ή όχι (π.χ. ‘ο φίλος μας’ αλλά ‘μάς καλέσανε’, ‘ο πατέρας μου μού είπε’ κλπ.), πρέπει να καταλάβει ποιες αντωνυμίες είναι κτητικές και ποιες είναι αντικείμενα ρήματος.

Ακόμη πιο σημαντική είναι η συμμετοχή των γραμματικών κατηγοριών και της μορφολογίας στην ορθογραφία των καταλήξεων, όπως φαίνεται καθαρά στα παρακάτω παραδείγματα.

Το βάζο - Το βάζω

Το ράφι - Το ράβει

Αυτό πίνεται πολύ - Δεν πρέπει να πίνετε πολύ

Φάγανε πολύ - Φάγανε πολλοί

Οι διαφορές στην ορθογραφία των παραπάνω παραδειγμάτων μπορεί να αιτιολογηθούν μέσα από τη γραμματική με τους εξής κανόνες:

Η κατάληξη των ουδετερων, και των αρσενικών και θηλυκών που λήγουν στο φθόγγο /-ο ή –os/, γράφονται με *ο*.

- Τα ουδέτερα που λήγουν στο φθόγγο /-i/, γράφονται με *ι*.
- Τα ρήματα που λήγουν στο φθόγγο /-ο/, γράφονται με *ω*.
- Οι καταλήξεις των ρηματικών τύπων του ενικού αριθμού και του τρίτου πληθυντικού της μεσοπαθητικής γράφονται με *αι*.
- Οι καταλήξεις του πρώτου και δεύτερου προσώπου του πληθυντικού της ενεργητικής γράφονται με *ε*.
- Το επίρρημα *πολύ* γράφεται με *υ*.
- Το αριθμητικό *πολλοί* γράφεται με *οι* κ.ο.κ.

Είναι φανερό ότι η ελληνική ορθογραφία είναι αρκετά δύσκολη ιδιαίτερα στην απόδοση των συλλαβικών στοιχείων, επειδή ο κάθε ένας από τους πέντε μόνο φθόγγους της προφοράς /i, e, a, o, u/ μπορεί να αποδοθεί με περισσότερα από ένα γραφήματα. Το πέρασμα από τη γραφή στην προφορά είναι εύκολο αλλά από την προφορά στη γραφή δεν υπάρχουν κανόνες που να βασίζονται στη φωνολογία, δηλαδή στο πώς ακούγονται οι φθόγγοι. Μπορούμε, όμως, να επικαλεστούμε κανόνες οι οποίοι ρυθμίζουν την ορθογραφία των γραμματικών καταλήξεων, όπως είδαμε πιο πάνω. Αλλά για τη διαμόρφωση τέτοιων κανόνων πρέπει να επικαλεστούμε τις γραμματικές κατηγορίες. Ο μαθητής εξοπλισμένος με τους κανόνες αυτούς θα μπορεί στην αρχή να ελέγχει τα γραπτά του και να κάνει διορθώσεις, μέχρις ότου η ορθογραφία τους γίνει κάτι το αυτόματο.

Η απομνημόνευση της ορθογραφίας της κάθε μιας λέξης χωριστά απαιτεί τεράστιο κόπο και πολύ ισχυρή οπτική μνήμη, την οποία δε διαθέτουν όλοι. Επομένως, όποιοι γενικοί κανόνες μπορούν να δοθούν, οι οποίοι αιτιολογούν την ορθογραφία, θα διευκολύνουν την εκμάθησή της. Αφού, λοιπόν, αυτό είναι μια πραγματικότητα, γιατί να μην την παρουσιάσουμε και στους μαθητές; Γιατί να μην τους κάνουμε κι αυτούς μέτοχους της ιδιότητας αυτής της γλώσσας μας, ιδιαίτερα όταν από την ηλικία των 6-7 ετών και πάνω ο μαθητής ζητάει κανόνες και εξηγήσεις; Σε εκείνους που πιθανόν προτείνουν ότι η ορθογραφία είναι κάτι το δευτερεύον και ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε τους κανόνες της, απαντούμε ότι μια αυθαίρετη ορθογραφία εμποδίζει την ταχεία αναγνώριση των λέξεων.

Ανορθόγραφες λέξεις πρέπει να διαβαστούν κάθε φορά, ώστε να τις αναγνωρίσουμε από την προφορά τους, πράγμα που κάνει την πρόσληψη γραπτού κειμένου δύσκολη. Εκτός από διευκόλυνση στην ανάγνωση επιτυγχάνεται, επίσης, η μείωση του βαθμού αυθαιρεσίας ανάμεσα στους φθόγγους και τα γραφήματα, πράγμα που αποτελεί ένα διαρκές αίτημα των χρηστών μιας γλώσσας. Μια σταθερή ορθογραφία διευκολύνει επίσης την ολοένα αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Στα παραπάνω παρουσιάσαμε κάποια από τα πρακτικά οφέλη της διδασκαλίας της γραμματικής αλλά και μιας ευρύτερης γλωσσικής ενασχόλησης. Στις επόμενες παραγράφους θα υποστηρίξουμε ότι ακόμη και αν δεν υπήρχαν τα πρακτικά οφέλη, η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να αποτελεί αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας, γιατί μέσα από αυτήν οδηγούμαστε σε μια βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης φύσης.

6. Γραμματική και διανοητική καλλιέργεια των μαθητών

Η συνειδητή εξέταση της γλώσσας, που οδήγησε στην αναγνώριση των γραμματικών κατηγοριών, ρήμα, όνομα κλπ., έγινε από Έλληνες φιλοσόφους. Ο Αριστοτέλης ενδιαφερόταν να ερμηνεύσει τις ιδιότητες της ανθρώπινης σκέψης και ο Πλάτωνας ήθελε να εξηγήσει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη γνώση. Και οι δυο πίστευαν ότι η γλώσσα ως όργανο της σκέψης και ως κλειδί της παρακαταθήκης της γνώσης θα μας αποκαλύψει τις ιδιότητες του ανθρώπινου νου. Πολλοί φιλόσοφοι από τότε εξέφρασαν παρόμοιες ιδέες όπως ο Καρτέσιος, ο Χούμπολτ και πάρα πολλοί άλλοι. Πιο πρόσφατα ο μεγάλος θεωρητικός της γλωσσολογίας Chomsky⁴ μας λέει ότι η γλώσσα ήταν και θα εξακολουθεί να είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη μελέτη της ανθρώπινης φύσης εξαιτίας του ότι αποτελεί μια μοναδικά ανθρώπινη ικανότητα, είναι μέρος της βιολογικής μας κληρονομιάς, όργανο της σκέψης και μέσο κοινωνικής έκφρασης. Τις σημαντικές αυτές ανθρώπινες ιδιότητες και ικανότητες μπορούμε να τις μελετήσουμε μέσα από τη γλώσσα, επειδή η γλώσσα προσφέρεται ως αντικείμενο μελέτης, ενώ η σκέψη δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Τα ερωτήματα που οφείλουμε να επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και των οποίων η απάντηση θα μας

⁴ Βλ., π.χ., Chomsky (1988).

οδηγήσει σε μια βαθύτερη γνώση της ανθρώπινης φύσης, συνοψίζονται από τον Chomsky (1988: 3) ως εξής (η απόδοση στα ελληνικά είναι της συγγραφέως):

- 1) Ποιο είναι το σύστημα της γνώσης της γλώσσας;
- 2) Πώς αναπτύσσεται το σύστημα αυτό (πώς κατακτάται η γνώση της γλώσσας); Το ερώτημα αυτό είναι σχετικό με εκείνο που θέτει ο Πλάτων (και αργότερα πάλι ο Russel) για το πώς αποκτούμε τη γνώση αυτή.
- 3) Πώς μεταφέρεται η γνώση αυτή στη χρήση της γλώσσας (προφορικό και γραπτό λόγο);
- 4) Ποιοι είναι οι φυσιολογικοί μηχανισμοί που αποτελούν τη βάση της γλωσσικής γνώσης και της χρήσης της γνώσης αυτής;

Για να προσεγγίσουμε το πρώτο και βασικό ερώτημα, που πάνω του στηρίζονται όλα τα άλλα, πρέπει να εξακριβώσουμε ποια είναι τα στοιχεία της γλωσσικής γνώσης και ποιές είναι οι δομικές τους σχέσεις. Πρέπει, δηλαδή, να ανακαλύψουμε τις γραμματικές κατηγορίες και τους κανόνες που εφαρμόζονται στους συνδυασμούς τους. Να σημειώσουμε ακόμη ότι οι γραμματικές κατηγορίες που προτάθηκαν πρώτα από τον Αριστοτέλη και μετά από τους Αλεξανδρινούς, δε θεωρούνται πια κατασκευάσματα των γλωσσολόγων αφού έχει αποδειχθεί ότι οι κατηγορίες αυτές έχουν μια αντικειμενική βιολογική πραγματικότητα. Π.χ. μελέτες σε αφασικούς έδειξαν ότι υπάρχει συγκεκριμένο κέντρο του εγκεφάλου στο οποίο εντοπίζονται τα ουσιαστικά, διαφορετικό από το κέντρο όπου εντοπίζονται τα ρήματα, και αυτό πάλι διαφορετικό από εκείνο που κατευθύνει τους συντακτικούς κανόνες κλπ. Οι μελέτες αυτές αποδεικνύουν τη βιολογική υπόσταση των στοιχείων της γραμματικής με τη στενή έννοια του όρου⁵.

Το θέμα της βιολογικής, ψυχολογικής και φιλοσοφικής σημασίας της γραμματικής είναι πολύ σημαντικό και δεν εξαντλείται με τις λίγες παρατηρήσεις εδώ. Ο χώρος όμως δε μας επιτρέπει να επεκταθούμε περισσότερο. Ωστόσο πρέπει να τονίσουμε ότι, αν η γλώσσα έχει απασχολήσει τόσο σοβαρά τους μεγαλύτερους φιλοσόφους από τη αρχαιότητα ως σήμερα και αν σήμερα η μελέτη της έχει επεκταθεί και σε κορυφαίους ανθρωπολόγους και

⁵ Βλ. τις εργασίες στον τόμο Miller (1973) και ιδιαίτερα το άρθρο του Norman Geschwind 'The brain and language'.

βιολόγους (Pinker, 1994, Calvin & Bikerton, 2000, κ.ά.), αυτό δείχνει ότι αποτελεί ένα αντικείμενο εξίσου –αν όχι περισσότερο– άξιο μελέτης, όσο η βιολογία, η φυσική, η γεωμετρία, κλπ. Αν, δηλαδή, πιστεύουμε ότι το παιδί ωφελείται από τα μαθήματα της φυσικής και της βιολογίας, με όλη τη σύνθετη μεταγλώσσα που προυποθέτουν οι κλάδοι αυτοί, θα ήταν τουλάχιστον περίεργο να θεωρούμε ότι η διδασκαλία της δομής και λειτουργίας της γλώσσας είναι περιττή ή, κατά την άποψη κάποιων, και επιζήμια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι εκτός από τη βιολογική, ψυχολογική και φιλοσοφική της πλευρά η κάθε συγκεκριμένη γλώσσα έχει και τις δικές της ιδιαιτερότητες που αντανakλούν κοινωνικές, πολιτιστικές και ιστορικές διαστάσεις. Λεπτομέρειες του λεξιλογίου αλλά και της γραμματικής της μας δείχνουν πώς ταξινομεί τον κόσμο. Π.χ. οι Εσκιμώοι έχουν περισσότερες από 10 λέξεις για το χιόνι και οι Κινέζοι για το ρύζι, η ελληνική έχει τη λέξη *φιλότιμο* που λείπει από άλλες γλώσσες κτλ. Διάφορες γλώσσες χρησιμοποιούν επιθήματα που διαφοροποιούν τα ονόματα ανάλογα με το γένος, αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο, άλλες ανάλογα με το σχήμα κτλ. Μπορούμε να προσθέσουμε ότι η πλούσια πολυτυπία της ελληνικής μας αποκαλύπτει τις ιστορικές της πηγές κ.ο.κ. Ύστερα από όλα αυτά που αναφέρθηκαν στις τελευταίες παραγράφους, μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι η μελέτη της γλώσσας πέρα από τα πρακτικά οφέλη που παρέχει, αποτελεί και μια πολύτιμη πηγή γνώσεων και σοφίας.

7. Επίλογος

Στο κείμενο αυτό εισηγήθηκα ότι η διδασκαλία της γραμματικής είναι απαραίτητη στη γενική παιδεία του νέου ανθρώπου. Έδωσα επιχειρήματα που δείχνουν ότι ο μαθητής θα αποκομίσει πρακτικά οφέλη από τη μελέτη της γλώσσας του. Συγκεκριμένα, υποστήριξα ότι ο μαθητής θα συνειδητοποιήσει τα στοιχεία του συστήματός της και με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσει παρυσσότερη επίγνωση και ευαισθησία που θα του επιτρέψει να χειρίζεται πιο σωστά και πιο αποτελεσματικά τη γλώσσα του στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο. Υποστήριξα, επίσης, ότι η γραμματική είναι απαραίτητη για τη γενικότερη διανοητική καλλιέργεια του μαθητή, αφού μέσα από αυτή θα οδηγηθεί σε μια βαθύτερη γνώση της ανθρώπινης φύσης αλλά και στην ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινωνίας και ιστορίας. Παρά το ότι επικεντρώθηκα στο θέμα της γραμματικής με τη στενή

έννοια του όρου, ως βασικό και απαραίτητο στοιχείο για οποιαδήποτε άλλη επέκταση σε ευρύτερη ενασχόληση με τη γλώσσα, εξέφρασα την άποψη ότι το μάθημα της γλώσσας πρέπει να περιέχει και λειτουργικές και επικοινωνιακές διαστάσεις: Κλείνοντας, θα πρέπει να τονίσω ότι η επιτυχής διδασκαλία της γραμματικής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων ιδιαίτερα σημαντική είναι η ύπαρξη σύγχρονων, επιστημονικά τεκμηριωμένων και ευαίσθητων περιγραφών του συγχρονικού γραμματικού συστήματος της ελληνικής. Ελπίζω ότι η γραμματική των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1997/1999) αποτελεί μια προσπάθεια προς αυτήν τη κατεύθυνση. Μάλιστα, η περαιτέρω επιστημονική μελέτη των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της ελληνικής θα επιτρέψει τη δημιουργία συμβατικού και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού για τη μελέτη και την εκμάθηση του γραμματικού μας συστήματος αλλά και για την ανάπτυξη λογισμικού που θα εξυπηρετεί την ορθότερη παραγωγή κειμένων με τη βοήθεια των υπολογιστών, οι οποίοι αρχίζουν και στον τόπο μας να αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής μας πραγματικότητας..

Κλείνω επαναλαμβάνοντας την απορία μου: Πώς είναι δυνατόν ή γλωσσική ικανότητα που έχουμε αποκλειστικά εμείς ως άνθρωποι, και που την ανακαλύψαμε και την καλλιεργήσαμε πρώτοι εμείς ως Έλληνες, με την ιστορία της, τις πολλαπλές διαστάσεις και χρήσεις της, να μην αποτελεί ένα από τα κεντρικότερα μαθήματα στην Παιδεία μας;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δενδρινού, Β. 2001. Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σελ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας-
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e3/e_1_thema.htm
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warburton, I. 1999. Γραμματική της ελληνικής γλώσσας (μτφρ. Β. Σπυρόπουλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 1999. Η ανατομία του λάθους. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα 1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της νεοελληνικής (δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας (Αθήνα, 29/11 - 1/12/1996) (σελ. 253-260). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατή Δ. 1984. Οι συντελεστικοί χρόνοι στην παιδική γλώσσα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.5.169'183. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριαδη.
- Μπουτουλούση, Ε. 2001. Γλωσσική Επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σελ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας-
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e4/e_3_thema.htm
- Pinker, S. 2000. Το γλωσσικό ένστικτο: πώς ο νους δημιουργεί τη γλώσσα (μτφρ. Ε. Μούμα). Αθήνα: Κάτοπτρο.

Ξενόγλωσση

- Bateman, D. R. & Zidonis, F. J. 1966. The Effect of a Study of Transformational Grammar on the Writing of 9th and 10th Graders. NCTE Research Report, No. 6. Champaign: National Council of Teachers of English.
- Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Holt.
- Calvin, W. H. & Bickerton, D. 2000. *Lingua ex Machina*. Reconciling Darwin and Chomsky with the Human Brain. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. 1988. *Language and Problems of Knowledge: the Managua Lectures*. Cambridge: MIT Press.
- Elley, B. 1994. Grammar teaching and language skill. In R. Asher (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 1468-1471). Oxford: Pergamon.
- Gale, I. F. 1967. *An Experimental Study of 2 5th-grade Language-Arts Programs: an Analysis of the Writing of Children Taught Linguistic Grammars Compared to those Taught Traditional Grammar*. Διδ. διατρ. στο University of Michigan.
- Herriman, M. 1994. Literacy and metalinguistic awareness. In R. Asher (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 2243-2246). Oxford: Pergamon.
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warburton, I. 1997. *Greek. A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London: Routledge.

Hudson, R. 2000. Grammar, Teaching and Writing Skills: the Research Evidence.
<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>

Miller, G. (ed.). 1973. Communication, Language and Meaning: Psychological Perspective. New York: Basic Books.

Pinker, S. 1994. The Language Instinct: the New Science of Language and Mind. London: William Morrow.

Tomlinson, D. 1994. Errors in the research into the effectiveness of grammar teaching. *English in Education*, 28, 2-26.

Thompson, D. (ed.). 1969. Directions in the Teaching of English. Cambridge: Cambridge University Press.