

## 4. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΑΣ

Προκαταρκτικά οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε το ερώτημα που — είτε ως υπονομευτική αντίρρηση είτε ως καλοπροαίρετη απορία — προβάλλεται από παλαιότερα αλλά και τα τελευταία χρόνια και που αφορά το ζήτημα αν είναι ανάγκη να δαπανηθεί χρόνος από το ωρολόγιο πρόγραμμα για να διδαχτεί στα παιδιά η γραμματική<sup>1</sup> της μητρικής γλώσσας τους. Σημειώνω αμέσως ότι το ερώτημα δεν είναι εντελώς αδικαιολόγητο. Το παιδί, ζώντας μέσα στο συγκεκριμένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του, μαθαίνει κατά φυσικό τρόπο τη μητρική του γλώσσα, πράγμα που καθιστά περιττή την επιπλέον γλωσσική διδασκαλία.

Στο ερώτημα, λοιπόν, αυτό πιστεύω πως μπορούν να δοθούν διάφορες απαντήσεις.

α. Μια απάντηση είναι ότι οι ξένοι, πολύ πιο προχωρημένοι από μας στα θέματα γλωσσικής διδασκαλίας, διδάσκονται επίμονα τη μητρική τους γλώσσα στις αντίστοιχες τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου.

β. Μια άλλη απάντηση είναι πως προπάντων εμείς έχουμε ειδικούς λόγους να διδάξουμε τη μητρική μας γλώσσα. Γιατί συστηματική διδασκαλία της δεν έγινε ως τώρα στην εκπαίδευσή μας (αν αφήσουμε κατά μέρος την τελευταία περίοδο, οι κάποιες εξαιρέσεις ήταν δυστυχώς βραχύβιες αναλαμπές, χωρίς συνέχεια και χωρίς ουσιαστικές επιδράσεις). Η απουσία συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας είναι αναντίρρητα μία από τις αιτίες που μας οδήγησε στη γλωσσική ακαταστασία των τελευταίων ετών. Επομένως η γλωσσική διδασκαλία αποτελεί, για τη συγκεκριμένη αυτή στιγμή του ιστορικού μας βίου, θεραπεία της αδυναμίας μας αυτής.

1. Σημειώνω ότι ο όρος «γραμματική» στα σχολικά προγράμματα έχει τη γνωστή στενή σημασία. Ο προσεκτικός αναγνώστης θα παρατηρήσει ότι εδώ ο όρος θα χρησιμοποιείται γενικά με την ευρύτερη σημασία του.

γ. Μια τρίτη απάντηση είναι ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη μετάδοση γραμματικών γνώσεων, όπως συνέβαινε ίσαμε τελευταία στον τόπο μας, αλλά αποτελεί ευρύτερη γλωσσική αγωγή (γραμματική - σύνταξη - λεξιλόγιο) που αποκτά ιδιαίτερα αξιοσημείωτη παιδευτική αξία.

δ. Και τέλος μια επιστημονικότερη απάντηση είναι η ακόλουθη: Στη νεότερη γλωσσολογία είναι γνωστή η διάκριση γλώσσας και λόγου (που έγινε από το F. de Saussure). Η γλώσσα, σύμφωνα με τη βασική αυτή διάκριση, είναι το κοινωνικό μέρος του λόγου, το έξω από το άτομο, το οποίο καταγράφει παθητικά τη γλώσσα και από μόνο του δεν μπορεί ούτε να τη δημιουργήσει ούτε να την τροποποιήσει. Ο λόγος, ως ατομική πράξη θέλησης και ευφυΐας, αποτελεί ετερόκλητο σύστημα φαινομένων, είναι ετερογενής, σε αντίθεση με τη γλώσσα, που είναι από τη φύση ομοιογενής. Η γλώσσα, λοιπόν, αποτελεί αντικείμενο σπουδής για το άτομο, ή, όπως το διατύπωσε ο Saussure, «το άτομο έχει ανάγκη να μαθητεύσει για να γνωρίσει το παιχνίδι της: το παιδί δεν την απομοιώνει παρά σιγά σιγά»<sup>1</sup> (βλ. και 1.1.3).

Όπως φαίνεται από την ανάλυση αυτή, δεν πρόκειται ακριβώς για μάθηση όταν μιλούμε για τη μητρική γλώσσα. Οι ξένοι χρησιμοποιούν συνήθως τον όρο *κατάκτηση* (acquisition), και αφήνουν τον όρο *μάθηση* (apprentissage) για τις ξένες (ή, γενικά, για τις μη ομιλούμενες από το μαθητή) γλώσσες. Έτσι ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι σήμερα όχι πια η εκμάθηση της γλώσσας, γιατί η γλώσσα είναι γνωστή στο Ελληνόπουλο, το Ελληνόπουλο ξέρει να μιλάει ελληνικά. Και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, στοιχώντας στη θέση αυτή, διατυπώνει ανάλογα το σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας: «Να αποκτήσουν οι μαθητές ουσιαστική και ολοκληρωμένη γλωσσική αγωγή ώστε: α) να κατανοήσουν τη δομή και τη λειτουργία του νεοελληνικού λόγου και να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν και να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό, προφορικά και γραπτά [...]». Τώρα λοιπόν που ο μαθητής μας ξέρει να μιλάει και δε μαθαίνει, δεν είναι δηλαδή η ομιλία το αντικεί-

μενο της μάθησης, η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην επέκταση και στη συστηματοποίηση των γλωσσικών μας γνώσεων. Έτσι, ξεκινούμε απ' αυτό που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (restricted code) και φτάνουμε στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα (elaborated code). Ο περιορισμένος κώδικας περιέχει μικρές και μισοτελειωμένες φράσεις, και χαρακτηρίζεται βασικά από τη χρήση της παράταξης κύριων προτάσεων, ενώ χρησιμοποιεί ελάχιστα ή αγνοεί ολότελα την υπόταξη εξαρτημένων προτάσεων. Δυσκολεύεται να εκφράσει αφηρημένες έννοιες και σχέσεις, και το λεξιλόγιό του περιορίζεται σε είδη πρώτης ανάγκης και σε έννοιες του άμεσου περιβάλλοντος. Ωστόσο ο περιορισμένος κώδικας έχει ζωντάνια και συναισθηματικό φορτισμό<sup>1</sup>.

Από την άλλη μεριά ο καλλιεργημένος κώδικας έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο και από την περιοχή των αφηρημένων εννοιών και της επιστημονικής σκέψης, καθώς και γλωσσικές δομές πιο περίπλοκες (φρασεολογία πυκνή, σύνταξη υποταγμένη κτλ.), «ώστε να προσαρμόζεται ο λόγος ευκολότερα και γρηγορότερα στις ποικίλες ανάγκες που δημιουργεί ο νέος τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους με την ευρύτερη εισαγωγή των επιστημονικών, φιλοσοφικών και ιδεολογικών προσανατολισμών σε όλες τις κοινωνικές τάξεις»<sup>2</sup>.

\* \*

Ό,τι διδάσκουμε στο παιδί πρέπει να είναι αληθινό, δηλαδή να αποδίδει τη γλωσσική μας πραγματικότητα όπως είναι σήμερα διαμορφωμένη. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική γραμματική βασικά θα περιγράφει την κοινή νεοελληνική σύγχρονικά, και σε σπάνιες περιπτώσεις, μονάχα όταν θα είναι αναγκασμένη για λόγους διδακτικούς (βλ. παρακάτω), θα προσφέρει ιστορικά στοιχεία και θα κάνει διαχρονική εξέταση. Έτσι θα αποφεύγουμε να ασχολούμαστε με γλωσσικά στοιχεία που λειτουργούσαν άλλοτε στην ελληνική αλλά

1. Χρ. Φράγκου, Εισήγηση για τις μεθόδους διδασκαλίας της νεοελληνικής γραμματικής, Εισηγήσεις ΚΕΜΕ, Αθήνα 1978, σελ. 345.

2. Χρ. Φράγκου, όπ. παρ., σελ. 345.

1. F. De Saussure, Cours de linguistique générale, Paris 1973 (Payot), σελ. 31.

έχουν πάψει σήμερα πια να λειτουργούν: π.χ. να μιλούμε για μακρά ή βραχεία φωνήεντα στην κοινή νεοελληνική, για δίχρονα φωνήεντα στα νέα ελληνικά, να μνημονεύουμε τα *αι, οι, ει* κτλ. ως διφθόγγους, το ζ ως διπλό γράμμα, το απαρέμφατο ως έγκλιση ή τύπο κ.ά.

Η απαίτηση να μιλούμε για κοινή νεοελληνική σημαίνει ακόμα ότι θα πρέπει να αποφεύγουμε, προσεκτικά και συστηματικά, εκείνα τα στοιχεία που συνήθως χαρακτηρίζονται ακρότητες, δηλαδή τους αρχαϊσμούς και τους ιδιωματισμούς. Στην πρώτη περίπτωση, των αρχαϊσμών, ακρότητα είναι κάθε λόγιο στοιχείο που δε χρησιμοποιείται κοινά σήμερα. Π.χ. γραμματική ακρότητα αποτελούν τύποι καθώς (*ε*)θεωρείτο, λαμπτήρ -ήρος, παίζων -ουσα -ον ή παιζας -ασα -αν κτλ. συντακτική ακρότητα αποτελούν συντάξεις καθώς αποφάσισαν όπως συμμετάσχουν στην εκδήλωση, υπερέχει η Ρόδος με τρεις βαθμούς του Αιγάλεω, καταρτίστηκε διάταγμα περί κατασκευής γκαράζ στις ανεγειρόμενες οικοδομές κτλ. Στη δεύτερη περίπτωση, των ιδιωματισμών, ακρότητα είναι κάθε διαλεκτικό/ιδιωματικό στοιχείο, κάθε λαϊκό στοιχείο δηλαδή, που δεν πέρασε σε κοινή χρήση. Π.χ. γραμματική ακρότητα αποτελούν στην περίπτωση αυτή τύποι καθώς *ερχόσαντε, ήτουνε, ζιβήσα, κοιμάμαστε, των παιδιώνε* κτλ., ενώ συντακτική ακρότητα — ο λόγος πάντα για την κοινή νεοελληνική — αποτελούν συντάξεις καθώς *με λεί, θα σε κόψω κιμά να σε κάνω κεφτέδες* (αιτιατική αντί γενικής του έμμεσου αντικειμένου).

Στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν πρέπει να παρέχουμε κάποιο στοιχείο χωρίς λειτουργική αιτιολόγηση, ιδίως σε περιπτώσεις διπλοτυπιών και διαφοροποιήσεων. Ο μαθητής μας πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει γιατί έχουμε διπλούς τύπους ή διαφορετικές μορφές — που, όπως είναι γνωστό, υπάρχουν σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου. Έτσι θα αναγκαστούμε να του προσφέρουμε ορισμένα στοιχεία ιστορικής γραμματικής: π.χ. όταν διδάσκουμε τα σχετικά με το χρόνο των συλλαβών, θα πούμε ότι, μόλο που σήμερα στην κοινή νεοελληνική όλα τα φωνήεντα είναι βραχύχρονα, στην αρχαιότητα είχαμε φωνήεντα μακρόχρονα και βραχύχρονα. Άλλοτε θα κάνουμε, αναγκαστικά, διάκριση γλωσσικών επιπέδων, π.χ. στην περίπτωση της διπλοτυπίας

*σκέψης - σκέψεως, δύναμης - δυνάμεως* θα παρατηρήσουμε ότι η τάση των καθαρά λαϊκών ουσιαστικών (της ξεκούρασης, της κουφόβρασης κτλ.) δείχνει ότι εδώ έχουμε την αντίθεση λαϊκό/λόγιο. Η ίδια αντίθεση (λαϊκό/λόγιο) «υπόκειται» στην περίπτωση του τονισμού των προπαροξύτων ουσιαστικών σε -ος και σε -ο: *του ομίλου αλλά του κατήφορου, του θεάτρου αλλά του σίδερου* κτλ. Άλλοτε θα εξηγούμε ψυχολογικά τα πάθη φωνηέντων π.χ. στις περιπτώσεις έκθλιψης, αφαιρέσης, συγκοπής, αποκοπής κτλ. θα επισημάνουμε ότι η αποβολή του φωνήεντος οφείλεται στη βιασύνη ή στην ταραγμένη ψυχική κατάσταση του ομιλητή κ.ο.κ.

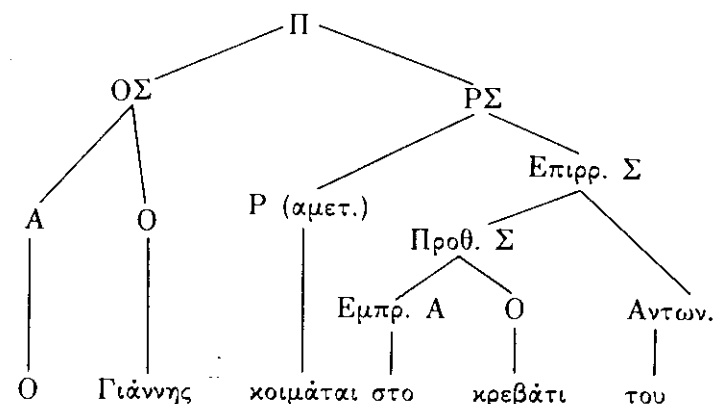
\* \*

Η χρησιμοποίηση ως τώρα στη σχολική διδασκαλία μεμονωμένων τύπων βοηθούσε βέβαια στην επισημάνσή τους, αλλά δεν υπηρετούσε το αίτημα της παρουσίασης ολοκληρωμένης και συνολικής γλωσσικής εικόνας. Η διδασκαλία εμφάνιζε ακόμα πιο μεγάλη αδυναμία όταν οι προβαλλόμενοι ως παραδείγματα τύποι δε χρησιμοποιούνταν απομονωμένοι στο λόγο αλλά πάντα μαζί με κάποιο άλλο γλωσσικό στοιχείο. Π.χ. κλίναμε χωριστά το άρθρο (*ο - η - το, του - της - του* κτλ.), ενώ το άρθρο δεν το συναντούμε ποτέ απομονωμένο στο λόγο. (Το σωστό λοιπόν είναι να το κλίνουμε στη φυσική του θέση, δηλαδή μαζί με το ουσιαστικό: *ο τοίχος, η ελπίδα, το στρογγυλό τραπέζι, μια φορά κι έναν καιρό*.) Η κατά τη διδασκαλία των εγκλίσεων χρησιμοποιούσαμε τα παραδείγματα *λάμπω, όταν έρθω, βοήθησε* κτλ. αντί για τις φράσεις *ο ήλιος λάμπει* (ή *το πρόσωπό του λάμπει* κτλ.), *όταν έρθουν οι διακοπές θα πάμε ταξίδι, βοήθησέ με, Θεέ μου* κτλ. Με την ένταξη των γραμματικoσυντακτικών τύπων μέσα στη φράση είναι δυνατό κάθε φορά να εκτιμάται ο ρόλος τους στο λόγο, δηλαδή η διδασκαλία μας αναζητεί τη λειτουργία του γλωσσικού στοιχείου στο λόγο. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, να προσφέρονται δηλαδή τα γλωσσικά στοιχεία όχι με την αφηρημένη μορφή τους αλλά με τη συγκεκριμένη λειτουργική παρουσία τους, θα μνημονεύουμε πάντα π.χ. το άρθρο μαζί με το ουσιαστικό, το επίθετο μαζί με το ουσιαστικό (γιατί η λειτουργία του επιθέτου είναι ακριβώς να ορίζει, δηλαδή να περιορίζει, το ουσιαστικό): όχι *ο πράσινος - η πράσινη - το πράσινο* αλλά *ο πράσινος κάμπος, η πράσινη πεδιάδα, το*

πράσινο λιβάδι· το επίρρημα κοντά στο ρήμα ή στο επίθετο ή στο επίρρημα: όχι καλά, άσχημα κτλ. αλλά είναι καλά, είναι πολύ καλά, είναι πολύ καλός.

Στο συντακτικό επίπεδο η αρχή αυτή υλοποιείται στην αντίληψη ότι εκφραστική μονάδα θεωρείται το σύνολο λέξεων. «Ο λόγος δηλαδή δεν κατακερματίζεται στα έσχατα συστατικά του (τις λέξεις), αλλά εξετάζονται τα σύνολα λέξεων ως οργανικές και λειτουργικές μονάδες, π.χ. άρθρο και ουσιαστικό, ρήμα και αντικείμενο κτλ.»<sup>1</sup>. Γιατί η γλωσσική περιγραφή που συνηθίζουμε ως τώρα στα σχολεία μας βέβαια «μας παρέχει αρκετές πληροφορίες για την αναγνώριση των στοιχείων που αποτελούν την πρόταση (κλιτική μορφή, χρόνος ρημάτων, πρόσωπο ρημάτων ή αντωνυμιών κτλ.), αλλά όλα αυτά γίνονται σε καθαρά γραμμική μορφή, καθώς δηλαδή το ένα στοιχείο ακολουθεί το άλλο, χωρίς να προσεγγίζει την όλη κατασκευή, τη δομή της πρότασης»<sup>2</sup>. Ο ρόλος που παίζει το λεκτικό σύνολο στο λόγο και η ιεραρχική δομή της φράσης φαίνεται από την ανάλυσή της σε άμεσα συστατικά. Έτσι, ενώ η παλαιότερη ανάλυση μιας πρότασης καθώς *Ο Γιάννης κοιμάται στο κρεβάτι του* θα μας έδινε μια σειρά ισοδύναμων λέξεων, η ανάλυσή της σε άμεσα συστατικά θα μας δώσει τη δομή της και την ιεραρχική εξάρτηση των συστατικών της. Θα μπορούσαμε δηλαδή να την περιγράψουμε ως αποτελούμενη από δύο άμεσα συστατικά, ένα ονομαστικό σύνολο (*Ο Γιάννης*) κι ένα ρηματικό σύνολο (*κοιμάται στο κρεβάτι του*). Αν θέλουμε να αποσυνθέσουμε τα συστατικά αυτά σε μικρότερες μονάδες, μπορούμε να πούμε ότι το ονομαστικό σύνολο (ΟΣ) αποτελείται από ένα άρθρο κι ένα ουσιαστικό, ενώ το ρηματικό σύνολο (ΡΣ) αποτελείται από ένα ρήμα (Ρ) κι ένα επιρρηματικό σύνολο (*στο κρεβάτι του*). Το Επιρρ. Σ αποτελείται με τη σειρά του από ένα προθετικό σύνολο (*στο κρεβάτι*) και μια αντωνυμία (*του*). Το Προθ. Σ αποτελείται από ένα εμπρόθετο άρθρο (*στο*) κι ένα ουσιαστικό (*κρεβάτι*). Το Εμπρ. Άρθρ. από μια πρόθεση (*σε*) κι ένα άρθρο (*το*). Όλη αυτή η περιγραφική διαδικασία

μπορεί να αποδοθεί παραστατικά με το ακόλουθο κλαδικό διάγραμμα:



Η παραστατική αυτή περιγραφή «δείχνει, ακριβέστερα, πώς μια φράση χωρίζεται σε σύνολα λέξεων και πώς αυτά, με τη σειρά τους, αποσυνθέτονται σε μικρότερες μονάδες. [...] ποια είναι η δομή [...] καθώς και ποια είναι η αμοιβαία εξάρτησή τους. Πώς το ένα υπάγεται στο άλλο και πώς εκείνο δεσπόζει σε όλα τα στοιχεία της κατηγορίας του, όσα δηλαδή κρέμονται από το κλαδί που ονομάστηκε από το όνομά του»<sup>1</sup>. Έτσι, στο παραπάνω κλαδικό διάγραμμα το ΟΣ δεσπόζει ιεραρχικά στα Α, ο, Ο, Γιάννης· το ΡΣ δεσπόζει στα Ρ, κοιμάται, Επιρρ. Σ, Προθ. Σ, Εμπρ. Α, στο, Ο, κρεβάτι, Αντων., του. Στο ίδιο διάγραμμα φαίνεται πως τα Γιάννης και κοιμάται δεν αποτελούν ένα συστατικό, γιατί δεν μπορούν να συνδεθούν σε κανένα κλαδί που θα δέσποζε πάνω τους (το μόνο στοιχείο που δεσπόζει σ' αυτά είναι το Π, η πρόταση) (βλ. και 2.2.3. Αβ).

\* \*

Θα διδάσκουμε αυτό που είναι απαραίτητο στους μαθητές μας. Αν ένα κεφάλαιο ή ένα τμήμα της γραμματικής ή της σύνταξης είναι γνωστά στα παιδιά από προηγούμενη τάξη, δε θα το περιλάβουμε στη συστηματικά διδασκόμενη ύλη. Π.χ.

1. Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο γυμνάσιο και το γενικό λύκειο, έκδ. Υπ. Παιδείας (ΚΕΜΕ), τεύχ. Α', Αθήνα 1980, σελ. 63.

2. Δ.Ε. Τομπαΐδη, Εισαγωγικά στη δομική περιγραφή της πρότασης, Αθήνα 1978, σελ. 11.

1. Δ.Ε. Τομπαΐδη, όπ. παρ., σελ. 16.

δεν έχει νόημα για τα παιδιά της τάξης αυτής (Α΄ γυμνασίου) η παραδειγματική κλίση πολλών ουσιαστικών, τα οποία είναι πάγκοινα κι εύκολα, όπως τα *ουρανός, δρόμος, καφές, παππούς, νοικοκύρης, σφουγγαράς, ναύτης, αγώνας, ψυχή, αλεπού, γιαγιά, βουνό, πείκο, παιδί, τραγούδι* κτλ. Μπορούμε βέβαια, κάθε φορά που το κρίνουμε αναγκαίο, να αναφερόμαστε ευκαιριακά στα παραλείπόμενα κεφάλαια ή σημεία (π.χ. γενική πληθυντικού των ταμιών) ή να χρησιμοποιούμε τους γραμματικοσυντακτικούς αυτούς τύπους σε ποικίλες γλωσσικές ασκήσεις.

Σημειώνουμε επιπλέον ότι τα τελευταία χρόνια η γραμματική διδάσκεται ικανοποιητικά στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου από ένα εξαιρετο βοήθημα (του Χρήστου Τσολάκη), κι έτσι ο μαθητής του γυμνασίου λίγα καινούρια πράγματα έχει να μάθει από την ύλη της σχολικής γραμματικής. Επομένως η προσπάθειά μας για εμπέδωση αυτών που έχει μάθει θα είναι πιο συστηματική.

Συμφωνούμε ότι τώρα η διδασκαλία της νέας ελληνικής δεν αποβλέπει στην προσφορά νέων γνώσεων — εκτός από λίγες περιπτώσεις — αλλά στη συστηματοποίηση και τη συνειδητοποίηση γνώσεων που ήδη υπάρχουν στο παιδί. Συνεπώς μπορούμε να δώσουμε κάποια μεγαλύτερη έκταση στη διδακτική ενότητα. Π.χ. δεν είναι απαραίτητο να δαπανούμε μια ολόκληρη ώρα για να διδάξουμε τα αρσενικά σε -ας (*ο αγώνας, ο ταμίας, ο φύλακας*) — όπως θα ήμασταν υποχρεωμένοι να κάνουμε, αν ο λόγος ήταν για γλώσσα μη ομιλούμενη από το παιδί (καθαρεύουσα ή αρχαία ελληνικά ή ξένη) — αλλά θα περιλάβουμε την κλίση όλων των αρσενικών ουσιαστικών. Αναφέρουμε, ενδεικτικά βέβαια, ότι μπορούμε να διδάξουμε σε μία διδακτική ώρα τα επίθετα, σε μία ώρα τους βαθμούς του επιθέτου, σε μία ώρα τα αριθμητικά κ.ο.κ.

\* \*

Η χρήση των γλωσσικών διδακτικών βοηθημάτων δεν πρέπει να είναι ίδια με των υπόλοιπων. Ενώ στα άλλα διδακτικά βιβλία ο μαθητής βοηθιέται να επαναλάβει, δηλαδή να αναπαραγάγει, το μάθημα της ημέρας, το διδακτικό βοήθημα για τη γλωσσική διδασκαλία (Γραμματική, Συντακτικό) χρησιμεύει ως βιβλίο αναφοράς, βιβλίο δηλαδή στο οποίο προσφεύγει ο μαθητής για να βρει λύση σε κάποια

απορία του. Γι' αυτό κανένα μέρος των βιβλίων αυτών δε θα δίνεται για απομνημόνευση στους μαθητές, ούτε ορθογραφικοί κανόνες ούτε πίνακες (π.χ. δασυόμενων λέξεων, συμφωνικών συμπλεγμάτων). Όπως σωστά έχει ειπωθεί, «η μάθηση της Γραμματικής πρέπει να γίνεται με τη χρήση, με εφαρμογές και όχι με αποστήθιση»<sup>1</sup>.

\* \*

Ένα ερώτημα που ανακύπτει σχετικά με τη διδασκαλία των βοηθητικών κειμένων και ασκήσεων είναι σε ποια φάση της διδακτικής εργασίας πρέπει να χρησιμοποιούνται, στην αρχική ή στην τελική. Η παλαιότερη συνήθεια ήταν να αρχίζουμε από το κείμενο, το οποίο χρησιμοποιούνταν ως ερέθισμα, και να καταλήγουμε στις ασκήσεις ως μέσο εμπέδωσης. Όμως εκείνη τη διδακτική «απορεία» την προσδιόριζε βασικά το γεγονός ότι το διδασκόμενο αντικείμενο ήταν άγνωστο στο μαθητή. Τώρα που ο μαθητής γνωρίζει, και μάλιστα με κάποια επάρκεια, το αντικείμενο της διδασκαλίας, είναι σε θέση να προσφέρει ο ίδιος το ερέθισμα ή να περιγράψει το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα κινηθεί η διδασκαλία. Επομένως τώρα είναι δυνατό η διδασκαλία μας να παίρνει ποικίλες μορφές. Ανάλογα με το συγκεκριμένο αντικείμενο και το επίπεδο της τάξης, είναι δυνατό να αρχίζει, πάντοτε κατά την κρίση του καθηγητή, η ωριαία διδασκαλία με τον προφορικό λόγο των παιδιών ή με ένα κείμενο ή — όταν το αντικείμενο είναι πολύ γνωστό — κατευθείαν με άσκηση. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι, επίσης, δυνατό να ανατρέξουμε σε ένα κείμενο — για να επιβεβαιώσουμε κάποιους τύπους ή για να παρατηρήσουμε τη λειτουργία τους — ή να καταφύγουμε στον προφορικό λόγο των παιδιών. Με λίγα λόγια, δεν υπάρχει συνταγή που να ισχύει γενικά στη διδασκαλία όλων των διδακτικών ενοτήτων. Καθοριστικοί παράγοντες της σειράς με την οποία θα χρησιμοποιούνται τα βοηθητικά αυτά μέσα είναι το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, ο βαθμός κατοχής του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, η καταλληλότητα των διαθέσιμων κειμένων ή ασκήσεων κτλ.

1. Χρ. Φράγκου, όπ. παρ., σελ. 355.

Από τις ασκήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία άλλες είναι τυπικά γραμματικές και άλλες έχουν ευρύτερη γλωσσική σημασία. Τυπικά γραμματική άσκηση είναι εκείνη που αποβλέπει στην αναγνώριση ή την επιβεβαίωση ενός γραμματικού φαινομένου, του είδους π.χ. —«Τόνισε τις λέξεις: *φυγε, εσυ χτυπα, γραψε, φατε, γελαμε, θυματα*». Όμως ευρύτερη γλωσσική και παιδαγωγική σημασία έχουν οι ασκήσεις πάνω στη δομή της γλώσσας. Π.χ. ασκήσεις πάνω στον παραδειγματικό ή το συνταγματικό άξονα της γλώσσας, όπως

—«Να φτιάξετε φράσεις αντικαθιστώντας το ονοματικό σύνολο της φράσης *Ο Γιάννης παίζει μπάλα*» ή

«...αντικαθιστώντας το ρηματικό σύνολο της φράσης *Ο Γιάννης παίζει μπάλα*» ή

«...αντικαθιστώντας το Προθ. Σ της φράσης *Είμαι στο σπίτι*» ή

«...αντικαθιστώντας το Επιρρ. Σ της φράσης *Ο Γιάννης κάθεται φρόνιμα*».

—«Αντικαταστήστε το χρονικό σύνδεσμο με άλλη ισοδύναμη έκφραση στην ακόλουθη φράση: *Όταν έχω χρήματα, αγοράζω πράγματα*».

Ευρύτερη σημασία έχουν, επίσης, οι ασκήσεις που στηρίζονται στην ανάλυση των άμεσων συστατικών της φράσης, π.χ.

—«Να αναλύσετε την ακόλουθη φράση στα συστατικά της: *Ο Γιάννης, ο γιός της αδερφής μου, πέρασε τη γιορτή του μελετώντας για το πανεπιστήμιο*».

Ή, τέλος, η δημιουργία φράσεων σύμφωνα με ένα μετασχηματιστικό πρότυπο:

—«Να φτιάξετε φράσεις έχοντας ως πρότυπο το επόμενο σχήμα:

*«Το εστιατόριο είναι φτηνό. Θα φάμε στο εστιατόριο — Το εστιατόριο στο οποίο θα φάμε είναι φτηνό».*

—«...*Μας ειδοποίησε ο υπάλληλος — Ειδοποιηθήκαμε από τον υπάλληλο*».

—«...*Έτρωγε και διάβαζε την εφημερίδα — Έτρωγε διαβάζοντας την εφημερίδα*».

—«...*Διάβασε πολύ και πήγε στο πανεπιστήμιο — Αν δεν είχε διαβάσει πολύ, δε θα πήγαινε το πανεπιστήμιο*».

—«...*Δε σου έγραψα, γιατί δεν είχα καιρό — Αν είχα καιρό, θα σου έγραφα*».

—«...*Δε με νοιάζει να δουλεύω σκληρά — Όχι ότι με νοιάζει να δουλεύω σκληρά*» κ.ο.κ.

—«Προσθέστε ένα επίθετο στο ουσιαστικό: *Το παιδί ρίχνει την μπάλα*» ή

—«Προσθέστε παρατακτικούς συνδέσμους στη φράση: *Βιβλία, χαρτιά, μολύβια ήταν πεταμένα καταγής*» ή

—«Προσθέστε επίρρημα στη φράση: *Ο Γιάννης είναι καλά*» κ.ο.κ.

Ασκήσεις σαν τις παραπάνω, δηλαδή ασκήσεις που έχουν ευρύτερη γλωσσική και παιδαγωγική σημασία, όπως είπαμε, είναι βέβαια δυνατό να δοθούν στους μαθητές και με το τωρινό καθεστώς της διδακτέας ύλης. Γιατί δεν υπερβαίνουν τις δυνατότητες του μαθητή, ο οποίος μ' αυτές καλλιεργεί και αναπτύσσει πληρέστερα τη γλωσσική του ικανότητα και τις γλωσσικές του γνώσεις. Όμως σε μια αναθεώρηση των σχολικών προγραμμάτων η διδασκόμενη ύλη της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσε να εκσυγχρονιστεί, για να αντικατοπτρίζει σε κάποιο βαθμό τις νεότερες εξελίξεις της γλωσσολογικής επιστήμης. Χωρίς να θίγεται το γραμματικό καθεστώς όπως το ορίζει και το περιγράφει η γραμματική Τριανταφυλλίδη, θα είναι διδακτικά πιο αποδοτικό να ακολουθηθεί διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση. Δηλαδή να προσφέρεται το γλωσσικό υλικό όχι κατακερματισμένο σε μη λειτουργικές γραμματικές μορφές (προθέματα, επιθήματα, καταλήξεις, ρίζες κτλ.) ή σε μη λειτουργικές συντακτικές σχέσεις, αλλά ενιαία ως γλωσσική διδασκαλία (που θα συμπεριλαμβάνει γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) και μάλιστα σε λειτουργική μορφή, όπως δηλαδή το κάθε γλωσσικό στοιχείο (γραμματικό ή συντακτικό ή λεξικό) λειτουργεί στο λόγο.

Έτσι προκύπτει η ανάγκη να ετοιμαστεί ένα εκσυγχρονισμένο βοήθημα γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί παράλληλα με τα σημερινά βιβλία (γραμματική, συντακτικό), που θα εξακολουθήσουν να παρέχονται στους μαθητές ως βιβλία αναφοράς. Είναι χρήσιμο να παρατηρηθεί ότι το νέο βιβλίο δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί τη νεότερη γλωσσολογική ορολογία. Αντίθετα, είναι προτιμότερο — ιδίως για τους μη κατατοπισμένους καθηγητές — να

μιλάει για τα πράγματα, όπως έγινε παραπάνω (σελ. 206) στην περίπτωση ορισμένων μετασχηματιστικών ασκήσεων, όπου δε χρειάστηκε να γίνει λόγος για ανάπτυξη ή επέκταση, αναφορικοποίηση, παθητικοποίηση κτλ.

Η εκμετάλλευση του νέου βιβλίου προϋποθέτει φυσικά διδακτικό προσωπικό ενημερωμένο, σε κάποιο βαθμό, πάνω στα βασικά σημεία των νεότερων εξελίξεων της γλωσσολογίας (φώνημα, μόρφημα, δομή, λειτουργία, μετασχηματισμός κτλ.). Γι' αυτό — παράλληλα με την υποχρέωση των συγγραφέων να δώσουν συγχρόνως και το βιβλίο του δασκάλου — θεωρώ δεδομένο ότι σε ολιγοήμερα σεμινάρια θα κατατοπιστούν σχετικά όσοι φιλόλογοι δεν τα έχουν διδαχτεί στο πανεπιστήμιο.