

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κώστας Χρυσοσφύδης
Μαρία Καλδρυμίδου

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά
1^ο Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής
Τόμος Β'

Επιμέλεια
Κώστας Χρυσοσφύδης
Μαρία Καλδρυμίδου

ΕΚΤΥΠΩΣΗ
Τυπογραφείο
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1997

Προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: Οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος

Μαριάννα Κονδύλη

Πανεπιστήμιο Πατρών

Μια συζήτηση γύρω από τις γενικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό νηπιαγωγείο προσκρούει σε ένα καθοριστικό εμπόδιο. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο ισχύον Α.Π. εύκολα διακρίνεται μία *γλωσσική θεωρία*, δεν συνοδεύεται από μία αντίστοιχη *γλωσσολογική θεωρία*. Η φαινομενική παραδοξολογία απαιτεί ορισμένες διευκρινίσεις. Ως *γλωσσολογικές* θεωρίες εννοούνται ασφαλώς (τουλάχιστον με την έναρξη της επιστημονικής γλωσσολογίας από τον F. de Saussure και έπειτα) οι υποθέσεις και η σχετική μελέτη της γλώσσας ως αυτοδύναμου συστήματος¹. Αυτή η οριοθέτηση αποτέλεσε την επίσημη έναρξη της επιστημονικής γλωσσολογίας, η οποία συχνά διατυπώνει τα δεδομένα της σε αντιπαράθεση με ορισμένες τουλάχιστον γλωσσικές θεωρήσεις, δηλαδή με αντιλήψεις ή δοξασίες αναφορικά με τη γλώσσα, οι οποίες σημάδεψαν όλη την πορεία του φιλοσοφικού, εθνογλωσσολογικού, ψυχολογικού κτλ. στοχασμού.²

Το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα είδος "γλωσσολογικής στروφής", αντίστοιχης με τη στροφή που σημειώθηκε σε άλλες επιστήμες του ανθρώπου. Βεβαίως η έμφαση στη γλωσσική αγωγή δεν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία. Αλφεντίας, η γλώσσα, μαζί με τα στοιχειώδη μαθηματικά, αποτελούσε μόνιμως κεντρικό αντικείμενο της θεσμικής εκπαίδευσης. Οι προεπιστημονικές όμως διδακτικές αντιλήψεις που διέτρεχαν τη γλωσσική αγωγή και η διαπίστωση της αναποτελεσματικότητάς της δημιούργησαν γενικότερα αιτήματα αναθεώρησης των τρόπων διδασκαλίας, σε συνάρτηση με τις προσπάθειες ολόένα και

επιστημονικότερων σχολικών γνώσεων και εντέλει, με την τροποποίηση των γενικότερων στόχων του σχολείου. Εξάλλου, αυτή η γενική διαδικασία εξορθολογισμού των σχολικών περιεχομένων συνδέθηκε με αντίστοιχες θεωρίες μάθησης των εκπαιδευτικών. Ορατό αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών αποτελεί η σύνταξη εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αποσκοπούν αφενός να γνηρώσουν το χάσμα μεταξύ επιστημονικής και σχολικής γνώσης και αφετέρου να προσφέρουν "ασφαλείς" τεχνικές και μεθόδους για την εκπαιδευτική πράξη. Η εισαγωγή των αντικειμενικών διδακτικών στόχων στη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων καθιστά, εκτός των άλλων, δυνατό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.³

Για να επιστρέψουμε στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, στο ελληνικό σχολείο η "γλωσσολογική στροφή" σημειώνεται κυρίως μέσα από τα περιεχόμενα των εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων που εισάγονται σταδιακά τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1982. Σημαντικότερο βήμα στη διαδικασία ομοιογενιοποίησης της διδακτικής πράξης αποτελεί η παράλληλη συγχροση των εγχειριδίων για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία καθιστούν ακόμα αναλυτικότερους και ορατούς τους στόχους του προγράμματος και παρέχουν τυπικές λύσεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου. Σε αυτό το σώμα αναλυτικού προγράμματος καταγράφονται προσπάθειες εκμετάλλευσης των πορισμάτων γλωσσολογικών θεωριών (μολονότι όχι πάντα αιγιών) ως συστήματος εργασίας για τη διδακτική πράξη, κυρίως όμως για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.⁴

Στις ίδιες μεταρρυθμιστικές τάσεις εγγράφεται και η συγκρότηση ενός εκσυγχρονισμένου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο. Σε αυτή όμως την περίπτωση δεν φαίνεται να ισχύει η ίδια έμφαση στη γλώσσα ως αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Το γεγονός ότι στη λογική συγκρότησής του το ισχύον Α.Π. του νηπιαγωγείου επιχειρεί να είναι συνεπές με τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές αποτελεί καθοριστικό στοιχείο και για τη διδασκαλία της γλώσσας, εφόσον η παιδαγωγική επιστημολογική προσέλαση προβλέπει μια γενικότερη αναγωγή της γλώσσας σε λογικές δομές, θεωρώντας ότι η γλώσσα αποτελεί ένα από τα συστήματα αναπαράστασης της ανθρώπινης νόησης. Ιδιαίτερα στο όψιμο έργο του, ο ρόλος που

αποδίδει ο Jean Piaget στη γλώσσα, σε σχέση με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και χειρισμών, είναι μάλλον περιθωριακό.⁵ Ας θυμηθούμε ότι στην ουσία ο Piaget, μολονότι προχωρεί πέρα από τον βιολογικό καθορισμό της γλώσσας, παραπέμπει στα ίδια οντογενετικά στοιχεία και στο ίδιο νοσηριακό εξηγητικό σχήμα της γλωσσικής δομής το οποίο επεξεργάστηκε ο Noam Chomsky σε αντικατάσταση με προγενέστερες γλωσσολογικές σχολές (ιδιαίτερος το δομικό ρεύμα με κύριο εκπρόσωπο τον αμερικανό γλωσσολόγο L. Bloomfield).⁶ Το σημαντικό ωστόσο είναι ότι στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας δεν είναι αναμενόμενη η προσέγγιση στη χρήση της γλώσσας από τους ομιλητές για σκοπούς που δεν ανάγονται στο πεδίο των τυπικών και των πραξιακών συλλογισμών ή των συμβολικών αναπαραστάσεων.

Συνεπώς, όταν εξετάζουμε το παιδαγωγικό έμπνευση ελληνικό Α.Π. του νηπιαγωγείου, μπορούμε να θεωρήσουμε δικαιολογημένη την απουσία μιας συνεκτικής θεωρίας για τη γλώσσα, σύμφωνα με διαφορετικές γλωσσολογικές θεωρήσεις. Μια γλωσσολογική προσέλαση θα σήμαινε την υιοθέτηση είτε των βασικών αρχών της γενετικής γραμματικής είτε λειτουργικών γλωσσολογικών θεωριών, έστω κι αν αυτά τα δύο ρεύματα στρίβονται σε διαφορετικές μεθοδολογικές και ερευνητικές παραδοχές.⁷ Εξίσου δικαιολογημένο φαίνεται το γεγονός ότι στο πρόγραμμα απουσιάζει η προοπτική διδασκαλίας της γλώσσας ως αυτόνομου συστήματος - πέραν ορισμένων δραστηριοτήτων οι οποίες αποσκοπούν στην εξοικείωση με τον γραπτό λόγο (οι λεγόμενες προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες).

Εύκολα διαπιστώνουμε πως μολονότι ο όρος "γλώσσα" -ή και "επικοινωνία"- διαπερνά το σύνολο του Α.Π. (προβλ. ΥΠΕΠΘ, *Αναλυτικά και περιεχόμενα προγράμματα του νηπιαγωγείου και Βιβλίο δραστηριοτήτων για τη Νηπιαγωγεί ΟΕΑΒ*) συνοδεύεται με διαφορετικά κατηγορήματα που δηλώνουν την αντίληψη της γλώσσας ως εργαλείου για την άσκηση των μαθητών σε διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης (λογικομαθηματική, αισθησιακινητική, αισθητική κτλ.).

Μνημονεύουμε ενδεικτικά:

Στις ενότητες "Ανακάλυψη και δυναμική οργάνωση του σώματος - Ψυχοκινητική και φυσική ανάπτυξη" αναφέρεται: "τα νήματα υποβιβάζονται -με

τη συμβολή της γλώσσας, κυρίως ως μέσου περιγραφής των δραστηριοτήτων οικοδόμησης του γνωστικού σχήματος του σώματος - ομφιλεκρικότητας - λεπτής κινητικότητας - χωρικών σχέσεων κτλ". "(.....) να αντιληφθούν βασικές σχέσεις-ένοιες (χώρου, χρονικές, χρονικών διαστημάτων και να τις εκφράζουν με λέξεις".

Στην ενότητα "Ψυχοκινητικότητα και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου". (.....) με τη συμβολή της γλώσσας, κυρίως ως μέσου επικοινωνίας μεταξύ τους (των παιδιών)/(.....) ως μέσου ρύθμισης των ποικίλων και σύνθετων ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων τους", ενώ στην ενότητα "Αγωγή και κοινωνική-συναισθηματική-ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του νηπίου" η γλώσσα αναφέρεται ως μέσο οργάνωσης της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και εσωτερίκευσης κανόνων της κοινωνικής ζωής.

Στην ενότητα "Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου", για την ανάπτυξη βασικών λογικομαθηματικών συσχετίσεων και της συμβολικής λειτουργίας η γλώσσα θεωρείται μέσο οικοδόμησης οργανωμένων γνώσεων (διάκριση και κατονομασία αντικειμένων βάσει γνωρισμάτων). Ιδιαίτερη σπουδαιότητα αποκτά η γλώσσα στην υποενότητα "Λογικομαθηματικές συσχετίσεις" όπου ταυτίζεται ως μία από τις συμβολικές λειτουργίες και ως εργαλείο της σκέψης. Πρόκειται εδώ για την αμύγη πιαστική ενόηση της γλώσσας. Η σημασιολογία επαφίεται στην υποενότητα της λογοτεχνίας και του έντεχνου λόγου.

Τέλος, το προαναγνωστικό και το γραφικό στάδιο θεωρούνται κατεξοχήν περιοχές προπαρασκευαστικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου, μέσω βεβαίως του προφορικού, για την ανάπτυξη τόσο διαθετικών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, καθώς και διαθετικών πάντα αντίληψης της σημασιολογικής, συντακτικής και μορφολογικής πλευράς της γλώσσας, (προαναγνωστικό) όσο και λεπτής κινητικότητας (γραφικό). Ιδιαίτερως τονίζεται στο Α.Π. ότι αυτή καθαυτή η γραφή και ανάγνωση θα διδαχθούν στο δημοτικό σχολείο συνεπώς αποτρέπονται οι νηπιαγωγοί από το να προχωρήσουν σε συστηματική διδασκαλία ανάγνωσης-γραφής.

Βλέπουμε συνεπώς ότι η γλώσσα αποκτά πολλαπλές σημασίες. Σημειώνουμε τη γλώσσα ως θεσμό, ως εργαλείο της σκέψης, ως μέσο οικοδόμησης σχημάτων ή και

ως και σήμα (κυρίως πιαστική θεώρηση), ως μέσο περιγραφής και γνώσης (η κατεξοχήν γνωστική/αναφορική λειτουργία), ως εκφραστικό κώδικα, ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων. Οι παραπάνω νοηματοδοτήσεις της γλώσσας παραπέμπουν κατευθείαν στο έργο του Piaget. Είναι όμως αναμφίβολο ότι δεν συγκροτούν γλωσσολογική θεωρία, εφόσον παραμένουν στη μελέτη της σύνδεσης της "γλώσσας" με τη "σκέψη", και κατά συνέπεια δεν εξετάζουν τις πολλαπλές δυνατότητες του γλωσσικού συστήματος.

Ενδεχομένως ένα γενικότερο ερώτημα που τίθεται είναι αν πράγματι χρειάζεται η παραπομπή σε συγκεκριμένες θεωρίες για τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα. Κατ' αυτή την έννοια, ίσως δεν είναι άτοπος ο ισχυρισμός σύμφωνα με τον οποίον η πρακτική πείρα των δασκάλων, δίχως καμιά αναφορά σε επιστημονικές θεωρίες, είναι αρκετή για τη διδακτική πράξη, όπως συνέβη επί τόσα χρόνια -και όπως καταλήγει να υποδεικνύει ο θεωρητικός της γενετικής γραμματικής Noam Chomsky- αναφορικά με τη γλωσσική εκμάθηση. Δεν πρέπει ωστόσο να αγνοούμε το γεγονός ότι το τρέχον πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ στηρίζεται σε συγκεκριμένες εφαρμογές των πιαστικών προτύπων για τις λεγόμενες λογικομαθηματικές περιοχές της γνώσης, συγχρόνως εννοματώνει στην καθημερινή σχολική πράξη ένα amalgama αντιλήψεων σχετικά με τη γλώσσα την οποία καταναούν και παράγουν -στο επίπεδο είτε του προφορικού είτε του γραπτού λόγου- οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας. Αυτό που συμβαίνει στο σχολείο είναι ότι σε οποιαδήποτε περίπτωση υπάρχουν υποθέσεις -στην περίπτωση μας γλωσσικές θεωρήσεις- έστω και χωρίς καμία επιστημονική κάλυψη- για την εκμάθηση της γλώσσας. Μπορούμε εύλογα να θεωρήσουμε ότι και στην περίπτωση μας η καθημερινή διδακτική πράξη στηρίζεται στη βερίωση για τη γλώσσα την οποία έχουν κατά νουν οι εκπαιδευτικοί.

Χρειάζεται επομένως να ξαναθεσίσουμε το κοινότοπο ερώτημα "τι γλώσσα μαθαίνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, ή τι μαθαίνουν για τη γλώσσα", ακριβώς επειδή στο Α.Π. του νηπιαγωγείου η απουσία -ή η ελάχιστη παρουσία- σχετικών διδακτικών σχημάτων φαινομενικά δηλώνει μια θεωρία πρόσκτησης μάλλον παρά εκμάθησης της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, μια πρώτη ανάγνωση του Α.Π. θα μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η κυρίαρχη αντίληψη στην οποία στηρίζεται ως προς

τη γλωσσική αγωγή είναι το νοσηματικό σχήμα της γενετικής γραμματικής, σύμφωνα με το οποίο το περιβάλλον παίζει ελάχιστο ρόλο στην πρόκτηση της γλώσσας (η οποία είναι εγγενής βιολογικά καθορισμένο γνώρισμα του ανθρώπινου είδους), ως υπόβαθρο για την ενεργοποίηση της επίτελης.

Αν καταφύγουμε στις εκτενέστερες διατυπώσεις του *Βιβλίου δραστηριότητας*, τα πράγματα φωτίζονται από διαφορετική οπτική γωνία. Έτσι, για παράδειγμα, στο κεφάλαιο "Δεξιότητες-δημιουργικές δραστηριότητες" (*Βιβλίο δραστηριότητας: σ. 299*) αναφέρεται η νοσηματική, αντιμεταβιοριστική αντίληψη του Ν. Chomsky ότι ο προφορικός λόγος των παιδιών δεν είναι επανάληψη ή απομίμηση του κώδικα των ενηλίκων αλλά πραγματικές γλωσσικές δημιουργίες που παράγουν τα παιδιά. Στη συνέχεια προβάλλεται η διδακτική αρχή της παροχής βοήθειας στα παιδιά ώστε "να εκφραστούν σωστά" και παρατίθενται πωζετικά σχήματα ή και μνείες σε λειτουργικές προσεγγίσεις (π.χ. R. Calsson), ώστε να καταλήξει σε παραδείγματα των λεγόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων προφορικού λόγου. Ήρρα από συγκεκριμένα διδακτικά σχήματα διακρινουμε την προσπάθεια σφοδρής διδακτικής παρέμβασης για την εκμάθηση της γλώσσας (γραμματική, μορφολογία, σημασιολογία, ακόμα και φωνολογία) σύμφωνα με τη νόρμα, σύμφωνα δηλαδή με ένα *υποτιθέμενο* πρότυπο της ελληνικής γλώσσας που οφείλει να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας.⁸ Στα όρια μεταξύ φανερού προγράμματος και λανθάνοντος προγράμματος⁹ ανιχνεύεται η λογική της επιβολής ενός γλωσσικού γνώμονα ο οποίος καλύπτεται από τη διατύπωση ιδεατής γλωσσικής ορθότητας, με γνωρίσματα που περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των γλωσσικών φαινομένων ("σωστή" έκφραση φωνητική, άρθρωση, σύνταξη). Σε αυτήν ακριβώς την άτυπη αλλά ρητή επιβολή της γλωσσικής νόρμας ενέχεται μία μηχανοριστική αντίληψη μάθησης μέσω μίμησης και κατάλληλων κινήσεων, η οποία βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τις αρχές της νοσηματικής γενετικής γλωσσολογίας και με την υπόθεση της γλωσσικής πρόκτησης.¹⁰

Έτσι η παράλληλη αναφορά σε διαφορετικές θεωρίες, συχνά ασυμβίβαστες μεταξύ τους, δεν κάνει τίποτα άλλο από το να προωθεί τον εμπειρισμό ενός παράλληλου, *κρυφού προγράμματος*. Διότι αυτό που συμβαίνει στη σχολική πράξη δεν είναι βεβαίως η απουσία γλωσσικής εκπαίδευσης ή αγωγής, Απεναντίας, είτε μέσα από τις υποδείξεις του Α.Π. είτε και μέσα από τις αντιλήψεις περί γλωσσικής

ορθότητας των εκπαιδευτικών, επιτελείται ένα είδος άτυπης γλωσσικής διδασκαλίας, στερημένης μεν από ένα σημαγές θεωρητικό υπόβαθρο, πλούσιας δε σε γλωσσικές δοξασίες.¹¹

Ήδη αναφέρθηκε ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το γραπτό και προφορικό λόγο στηρίζονται στη λογική προαποφασισμένων σταδίων μάθησης. Η ενεχόμενη διδακτική υπόθεση είναι ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει δυνατή η εσωτερικεύση της γραμματικής ορθότητας των προτάσεων από τους μαθητές/τριες, έτσι ώστε στο μέλλον να επηρεάσει με τη σειρά της την ορθότητα της γλωσσικής χρήσης. Οι προαναγνωστικές δραστηριότητες αποτελούν τη μοναδική περιοχή αμalgώ γλωσσικής άσκησης. Οι προκρινόμενες δραστηριότητες κινούνται στα πλαίσια μηχανικών ή δομικών γλωσσικών ασκήσεων, που έχουν σκοπό να ασκήσουν τους μαθητές σε μηχανισμούς αντικατάστασης λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων. Να παρατηρήσουμε οστόσο ότι η βασική επίδραση των ασκήσεων, που συνίσταται στο να γίνει κατανοητή στους μαθητές/τριες η σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο, δεν φαίνεται να μπορεί να επιτευχθεί με τις προτεινόμενες μηχανικές ασκήσεις αντικατάστασης εικόνων με λέξεις. Ακόμα πιο χαλαρή είναι η σύνδεση των προγραφικών ασκήσεων με το γραπτό λόγο, εφόσον περιορίζονται σε μηχανικές ασκήσεις προτομομασίας της λεπτής κινητικότητας για τη γραφή.

Είναι αμφίβολο κατά πόσο η σταδιακή αντικατάσταση των προφορικών στοιχείων με απεικονίσεις και στη συνέχεια με λέξεις μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του μηχανισμού "κωδικοποίησης του προφορικού σε γραπτό". Εξάλλου το δίπολο ανάγνωση - γραφή ανήκει στο ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των ομιλητών ως κοινωνικών δρώντων. Στην εμπειρική γνώση των παιδιών είναι ενσωματωμένη η συνείδηση όχι μόνον της ύπαρξης αλλά και δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου. Μοιάζει λοιπόν περίεργο το ότι το Α.Π. μοιάζει να αγνοεί τις υπάρχουσες κοινωνικές και πραγματολογικές γνώσεις των παιδιών περί γραπτού λόγου, ακόμα και το γεγονός ότι ζώντας στη μεγάλη τους πλειονότητα, σε πλούσιο γραπτό περιβάλλον, συνηθίζουν να επιδίδονται σε "αναγνωστικές στρατηγικές", καθώς και να χρησιμοποιούν τις αναγκαίες σε κάθε είδος ανάγνωσης ερμηνευτικές διαδικασίες οι οποίες αντλούν από την καθημερινή γνώση.¹² Η μοναδική αιτιολόγηση της υποτίμησης γνώσεων και ικανοτήτων μπορεί να αποδοθεί στην αυστηρή τήρηση

των επιταγών του εξελικτικού προτύπου όπως εκφράζεται στις τυποποιημένες "πιστευτικές εφαρμογές". Σε αυτή την προοπτική επέκτασης των ορίων του Α.Π. η διαπίστωση και η αναγνώριση παρόμοιων γνώσεων των μικρών μαθητών/τριών από την πλευρά της θεσμικής εκπαίδευσης, θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές μεταβολές στο σύστημα διδασκαλίας του γραπτού κώδικα.

Παρόμοιο τύπο παρατηρήσεις αφορούν το γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής προσχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Όλες οι σύγχρονες μελέτες γύρω από τη γλώσσα των παιδιών τείνουν να συμφωνήσουν στο γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα των ομιλητών στις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν έχει ήδη αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Ο τομέας στον οποίο εμφανίζεται ακόμα έλλειψη πλήρους ανάπτυξης είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και η χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις, σύμφωνα με κοινωνιογλωσσικούς κανόνες.¹³ Στηριγμένες σε αυτή τη θεμελιώδη όσο και αυτονόητη διαπίστωση, οι λειτουργικές/επικοινωνιακές προσεγγίσεις στη γλώσσα τονίζουν τη σπουδαιότητα που έχει για τη διδακτική πράξη η άσκηση στη γλωσσική χρήση προκειμένου να επιτευχθούν διαφορετικές επικοινωνιακές πραγματώσεις. Η έμφαση στις *παροδευματικές* σχέσεις του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή τις δυνατότητες επιλογών ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό συγκείμενο,¹⁴ αποτελούν μία από τις -ανοιχτές ακόμα για το ελληνικό σχολείο- πρακτικές διαδικασίες της γλώσσας.

Μεταφέροντας το θεωρητικό σχήμα στα πλαίσια που ορίζει το Α.Π. μπορούμε να θεωρήσουμε τη δραματοποίηση σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία διαφορετικών επικοινωνιακών περιπτώσεων. Είναι προφανές ότι, σε αυτή την προοπτική η δραματοποίηση δεν νοείται απλώς ως διδακτοδαστική παιγνιώδης περίπτωση για την άσκηση της φαντασίας των παιδιών. Ανεπαρκώς, θεωρείται ευκαιρία για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που θα επιτρέψουν στα παιδιά να επιτελέσουν διαφορετικούς επικοινωνιακούς ρόλους, παράγοντας πραγματικά κείμενα λόγου μέσα σε όσο το δυνατόν "φυσικά" συγκείμενα. Μπορούμε κατ' αυτόν τον τρόπο να συγκροτήσουμε περιοχές άσκησης στη γλωσσική χρήση, όπου οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές βρίσκονται σε συνάρτηση με τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Πρόκειται για γλωσσική δυσκολία η οποία δεν περιορίζεται στη μηχανική άσκηση των μαθητών/τριών σε διαφορετικές μορφές γλώσσας την οποία

χρησιμοποιούν εμπειρικά αλλά τους παρέχει επίσης τη δυνατότητα συνειδητού ελέγχου πάνω στις γλωσσικές παραγωγές. Πρόγραμμα που σημαίνει τη συνειδητή γνώση του μηχανισμού παραγωγής κατάλληλων κειμένων ανάλογα με τις διαφορετικές απαιτήσεις των επικοινωνιακών συγκινημάτων.¹⁵

Μία τελική παρατήρηση αφορά τις δυνατότητες εφαρμογής μιας τέτοιας προσέγγισης στα περιθώρια που αφήνει ισχύουν Α.Π. Στην ουσία πρόκειται για μία διαφορετική διδακτική προσέλαση, η οποία ξεφεύγει από την υπάρχουσα στοχοθετική λογική και απαιτεί διαφορετική διδακτική πρακτική. Προσπαθήσαμε ωστόσο να δείξουμε ότι η απουσία ενός γλωσσικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο συνεπάγεται αυτομάτως ένα είδος άτυπης γλωσσικής αγωγής, στηρημένης είτε στις ατομικές διαισθητικές αντιλήψεις είτε σε ένα μίγμα πορισμάτων της επιστήμης δίχως συνεπεία είναι δυνατόν να ελεγκτείται τα όριά του πέρα από τις βασικές του επιστημολογικές και διδακτικές παραδοχές, υιοθετώντας διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι κατάλληλες για τις διαφορετικές περιοχές σχολικής γνώσης.

Παραπομπές - Βιβλιογραφικές αναφορές

¹ F. de Saussure, *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (μετφ. σχολία, πρό Φ.Δ. Αποστολινοπούλου) εκδ. Παπαζώση Αθήνα 1979.

Για την κοινωνιογλωσσολογική κριτική τόσο στην εξέλιξη της οσοπικής όσο και στις μετέπειτα γλωσσολογικές θεωρίες και τα εννοιολογικά τους εργαλεία υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία. Σημειώνουμε ενδεικτικά:

Fasold, R., *The Sociolinguistics of Language*, Blackwell, Oxford - Cambridge 1983
Giglioli, P.P. (ed.), *Linguaggio e società (analisi della Language and Social Context*, Penguin Books 1972).
H Malin, *Bodygia* 1973
Hymes, D., Gumperz, J.J., *Directions in Sociolinguistics - The Ethnography of Communication*, Basil Blackwell, New York 1986
Labov, W., "The Study of Language in Its Social Context", *Studies Generalis* v. XXIII n. 1, 1970 του ίδιου, "The Notion of 'System' in Creole Language", στο Hymes, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of*

Language. Cambridge Univ. Press, London 1971. Βουτιέρ, Ι. Έπιπέση στην κοινωγλωσσολογία (μτφρ. Α. Κωνσταντίνου - Λ. Τσιπουλάκη εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1980). Τοκατζίδου, Β. Εισαγωγή στη διδακτική των Γεννημένων γλωσσών, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987.

- 2 Ως προς τη περιδιάβαση στις σχετικές θεματικές βλ. R.H. Robins, *Σύνταξη ιστορία της γλωσσολογίας* (μτφρ. Α. Μουδοπούλου εκδ. Νεφέλη Αθήνα 1989).
- 3 Η κριτική θεώρηση των αρχών που διέπουν τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων καλύπτεται από εκτενέστατη βιβλιογραφία, ειδικά στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης. Ενδεικτικά σημειώνεται εδώ το έργο του G. Whitty, *Sociology of School Knowledge, Curriculum Theory, Research and Politics*, Methuen, Λονδίνο 1983. Για την κριτική συζήτηση σχετικά με την εισαγωγή της ιδεολογίας των διδακτικών στόχων στο ελληνικό σχολείο βλ. ενδεικτικά: Μπ. Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Λυδώνη Αθήνα/Γάννητα 1983. Γ. Μακρογιώργος, "Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 1985, σ. 16-33.
- 4 Για τη συνοπτική αναφορά στην εφαρμογή των πορισμάτων της γλωσσολογίας στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς και για επιμέρους συμπεράσματα από έρευνα στην εφαρμογή ορισμένων διδακτικών εννοιών στο δημοτικό σχολείο, βλ. Χρήστος Παπαρίζος, *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. "Νέος Παιδείας", Αθήνα 1990. Για την ανάλυση των διδακτικών διαλόγων στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, βλ. Μ. Κονιδάκη, *Γλωσσικό μάθημα και διδακτικοί διάλογοι προθέσεις και πραγματώσεις*, Σύγχρονα Θέματα, τ. 48, Ιανουάριος 1992, σ. 122-127.
- 5 Ιδιαίτερη έμφαση στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος του Piaget για το ρόλο της γλώσσας στην εννοιολογική σκέψη, βλ. J.A. Lucy, "The Role of Language in the Development of Representation: A Comparison of the Views of Piaget and Vygotsky", στο *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, τ. 10, τ. 4, Οκτώβριος 1988, σ. 99-103.
- 6 Jean Piaget, *Στρογγυλευραλισμός* (μτφρ. Θ. Παπαδέλλης) εκδ. Καστανιώτη Αθήνα 1972, σσ. 85-102. Ας σημειωθεί ότι ο Piaget, μολοντί σημειώνεται τις ορθολογικές αρχές της φιλοσοφικής γραμματικής στα πλαίσια των οποίων κινείται η γενετική γραμματική, δεν υιοθετεί την

υπόθεση των άμεστων βιολογικά προσηματωμένων: γλωσσικών δομών του Chomsky ούτε βάζει την υπόθεση των εξωτερικών, εμπειρικών προσηματών. Απειριαντίας προκρίνει τις διδασκαλίες εσωτερικής εξισορρόπησης ή αυτορρύθμισης της κατενοημένης, επομένως και υποσυνείδητης, οικοδόμησης των γλωσσικών σχημάτων.

- 7 Για την όλη συζήτηση που εμπλέκει τόσο τις εσωτερικές γλωσσολογικές διαμάχες και τη συγκρότηση της κοινωνιολογίας ως παράλληλο ερευνητικό ρεύματος όσο και στην ψυχολογολογία, βλ. εκτός των άλλων: Giglioli, ό.π. Hyme, Gumpert, ό.π. Labov, "The Study of Language...", ό.π. Boulier, ό.π. Δ. Κατή, *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας Αθήνα 1992. Αγ. Χαράλαμπος Σ. Χατζηραββίδης, "Πρόγραμμα διδασκαλίας για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της", στο *Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (1^ο κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου) εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1991, σ. 56-88.
- 8 Ο υποθετικός χαρακτήρας του γλωσσικού προτύπου (νόημα) δεν αναφέρεται μόνο στον κλασικό ορισμό του από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο νοσηματοδοτείται μέσα στα συμφορούμενα του συγκεκριμένου Α.Π. Η κανονιστική αντίληψη που ενέχεται σε διατυπώσεις όπως "ουσιατή έκφραση-δομή-λέξη κτλ" παραπέμπουν στη συγκρότηση κριτηρίων και την επιβολή του "ουστού" που έχουν οι ατομικοί ομιλητές, δηλαδή στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί. Αυτό που δεν διαφαίνεται στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου είναι το κριτήριο της γλωσσικής-επικοινωνιακής καταλληλότητας στη χρήση της γλώσσας, που συνεπάγεται διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους ανάλογα με το περιεχόμενο και το είδος της επικοινωνίας.
- 9 Χρειάζεται εδώ να υπογραμμιστεί και πάλι ότι στο Α.Π. είναι αξιοσημείωτη η αναλυτική στοχοθεσία των διδακτικών βημάτων, η διατύπωση των περιεχομένων, οι συγκεκριμένες υποδείξεις όχι μόνον των διδακτικών δραστηριοτήτων αλλά και μεθόδων αξιολόγησης των ατομικών επιδόσεων των μαθητών σε κάθε διδακτική ενότητα. Καί' αυτή την έννοια το πρόγραμμα κινείται αυστηρά στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολικών προγραμμάτων "ορατής παιδαγωγικής", στην προσπάθεια να αποκλείσει απροσδιόριστους παράγοντες όπως είναι οι προσωπικές παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.
- 10 Είναι γνωστό ότι ο Ν. Chomsky αντέδρασε στη χρήση της θεωρίας του για διδακτικούς σκοπούς και κατέληξε να συμβουλεύει την προσηυγή των διδακτικών της γλώσσας στην

προσωπική τους πείρα, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρία, προκειμένου να εκτελέσουν το έργο τους (πρβλ. π.χ. *Μαργαρίτα και ντόμα στις φυσικές γλώσσες (ισπ. μίση Μ. Μαργκνίδης) Έκδοση: Αθήνα 1977 Language and Problems of Knowledge: The Meaning Experiences. MIT Press. Cambridge 1980: Ηρώσιμη το θεωρητικό και συνάμα γενετικό πρότυπο της γλωσσικής ικανότητας: ένα επιμέλεια την εφαρμογή του σε μαθησιακές δραστηριότητες.*

- 11 Να υπενθυμίσουμε τον χαρακτηρισμό "φτωχή γλώσσα" που αντιστοιχεί σε μθητές προερχόμενες από "υποβαθμισμένες περιχές" ή και "φτωχό πνευματικό περιβάλλον", ή την προσπάθεια "αντιστάθμισης" των γλωσσικών παραγωγών που απέχουν από τη νόρμα, ως μετρικές μόνον από τις παραδοχές εκλαικισμένης σχολικής κοινωνιολογίας.
- 12 Ας σημειωθεί ότι, εκτός από τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία (π.χ. Τοκατλίδου, ό.π.), υπάρχει η γενικότερη κατεύθυνση της γενετικής ψυχολinguιστικής, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη γραφή και ανάγνωση των παιδιών, που στηρίζεται στη γενετική ψυχολογία κληρονομικής έμφυσης, επηρεασμένη και από τις θέσεις του Chomsky, όπως σημειώνονται στις εργασίες της Emilia Fereiro και ομάδας συνεργατών (πρβλ. Τ. Ανθουλιάς (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 1992 σ. 63*). Πρβλ. επίσης R. Anderson κ.ά. *Παις να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες (επιμ. Σ. Βοσινιάδου) Gutenberg. Αθήνα 1991.*
- 13 Για θεωρητικές διαπιστώσεις στο ζήτημα πρβλ. π.χ. Κατή, ό.π. (κεφ. "Η ανάπτυξη πραγματολογικών, κειμενικών και κοινωνιογλωσσικών ικανοτήτων"). Για τις διδακτικές προσεγγίσεις πρβλ. Τοκατλίδου, ό.π. Χαραλαμπίδου, ό.π.
- 14 Για παράδειγμα, έτσι όπως αναπτύσσεται κυρίως στην κοινωνιοσημειωτική προσέλαση της γλώσσας από τον M.A.K. Halliday, *Learning how to mean: Explorations in the Development of Language. Edward Arnold, Λονδίνο 1974* του ίδιου, "Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory", στο A. Makkai και V.B. Makkai (επιμ.), *The First LACUS Forum. Hornbeam Press, Columbia, 1975, σ. 17-46.*
- 15 Παρόμοιες υποδείξεις παρέχονται, για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο: Τοκατλίδου, ό.π. Χαραλαμπίδου, ό.π.