

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Οι μοιρολογίστρες της γλώσσας και του Ελληνισμού	σελ. 3
Χρίστος Α. Παπαρίζος, Η ελληνική γλώσσα και παιδεία στον κόσμο	» 5
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky. Παιδαγωγικές προεκτάσεις	» 17
Ι. Ν. Μπασλής, Η ανάπτυξη του υποτακτικού λόγου στη γλώσ- σα των παιδιών ηλικίας 0-36 μηνών	» 24
Γρ. Κονδύλης, Το γλωσσικό παιχνίδι	» 35
Μαριάννα Κονδύλη, Η διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου στο νηπιαγωγείο	» 47
Χριστίνα Πετροπούλου, Τα τοπωνύμια ενός ελληνόφωνου χω- ριού της Καλαβρίας (Γκαλλιτσιανό)	» 57

Μαριάννα Κονδύλη

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Οι σχετικά πρόσφατες καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελούν τη βάση για τη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, και, πιο συγκεκριμένα, επιτρέπει να ανιχνεύσουμε τη λογική που διέπει τους θεσμικούς και ορατούς διδακτικούς στόχους για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Σε συνάρτηση με τις αλλαγές που επιτελούνται στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, η προσχολική εκπαίδευση σημαδεύεται από την πορεία απαλλαγής από προεπιστημονικές διδακτικές αντιλήψεις. Οι γενικότερες διαπιστώσεις ως προς την αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας στήριζαν τα αιτήματα για την αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Κατ' αυτή την έννοια, η τροποποίηση των γενικότερων στόχων του σχολείου συναρτήθηκε κυρίως με την προσπάθεια να διδάσκονται σχολικά περιεχόμενα που έχουν αποτιμηθεί επιστημονικά ως προς την ακρίβεια και την εγκυρότητά τους. Εξάλλου, αυτή η γενική διαδικασία εξορθολογισμού των περιεχομένων της διδασκαλίας συνδέθηκε με αντίστοιχες θεωρίες μάθησης των επιμέρους αντικειμένων¹. Ορατό αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών αποτελεί η σύνταξη εκσυγχρονισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αποσκοπούν αφενός να γεφυρώσουν 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 δυνατό, εκτός των άλλων, και τον έλεγχο των επιμέρους αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας².

Στις παραπάνω γενικές προϋποθέσεις βασίζεται και η έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας. Στο σώμα του αναλυτικού προγράμματος καταγράφονται προσπάθειες αξιοποίησης των πορισμάτων γλωσσολογικών θεωριών (μολονότι όχι πάντα αμιγών) ως συστήμα-

τος εργασίας για τη διδακτική πράξη, κυρίως όμως για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου³.

Στις ίδιες μεταρρυθμιστικές τάσεις εγγράφεται και η συγκρότηση ενός εκ-συγχρονισμένου αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) για το νηπιαγωγείο. Σε αυτή όμως την περίπτωση δεν φαίνεται να ισχύει η ίδια έμφαση στη γλώσσα ως αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Αυτή η διαπίστωση μοιάζει παράδοξη, εφόσον οι όροι «γλώσσα» —ή και «επικοινωνία»— διαπερνούν το σύνολο του Α.Π. (*Αναλυτικό και ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και Βιβλίο δραστηριοτήτων για τη Νηπιαγωγό*, ΟΕΔΒ) και συνοδεύονται από διαφορετικά κατηγορήματα που δηλώνουν την αντίληψη για τη γλώσσα ως εργαλείο για την άσκηση των μαθητών σε διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης (μαθηματική, αισθησιοκινητική, αισθητική κτλ.). Σημειώνουμε τη γλώσσα ως «θεσμό», ως «εργαλείο της σκέψης», ως «μέσο οικοδόμησης σχημάτων» ή και ως «σύμχ», ως μέσο «περιγραφής και γνώσης», ως «εκφραστικό κώδικα», ως «μέσο επικοινωνίας μεταξύ των νηπίων» (αλλά γιατί όχι, π.χ., μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού;). Οι παραπάνω νοηματοδοτήσεις της γλώσσας παραπέμπουν κατευθείαν στο εννοιολογικό οπλοστάσιο του Jean Piaget και το γεγονός ότι στη λογική συγκρότησής του το ισχύον Α.Π. του νηπιαγωγείου επιχειρεί να είναι συνεπές με τις γενικότερες γνωστικές πιαζετικές αρχές αποτελεί καθοριστικό στοιχείο και για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η πιαζετική επιστημολογική προσπέλαση προβλέπει τη 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 Piaget, ο ρόλος που αποδίδεται στη γλώσσα σε σχέση με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και χειρισμών είναι μάλλον περιθωριακός (Lucy 1988). Είναι λοιπόν εύλογο ότι στο γενικότερο πλαίσιο της πιαζετικής θεωρίας δεν μπορεί να αναμένεται η προσέγγιση στη χρήση της γλώσσας από τους ομιλητές για άλλους σκοπούς, οι οποίοι δεν ανάγονται στο πεδίο των τυπικών και των τελεστικών συλλογισμών, των συμβολικών αναπαραστάσεων και της γνωστικής/αναφορικής λειτουργίας της γλώσσας⁴. Με άλλα λόγια, η έντονα επιστημολογική και ψυχολογική προσπέλαση του πιαζετικού πλαισίου αφήνει έξω από το πεδίο ενδιαφερόντων της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης τη συστηματική άσκηση των μικρών μαθητών στις διαφορετικές περιοχές χρήσης της μητρικής γλώσσας.

Οι περιοχές διδασκαλίας της γλώσσας

Όταν λοιπόν εξετάζουμε το πιαζετικής έμπνευσης ελληνικό Α.Π. του νηπιαγωγείου, μπορούμε να θεωρήσουμε δικαιολογημένη την απουσία μιας συνεκτικής θεώρησης για το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, μια πρώτη ανάγνωση του Α.Π. μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

κυρίαρχη αντίληψη για τη γλωσσική αγωγή είναι το νοησιαρχικό σχήμα της γενετικής γραμματικής, σύμφωνα με το οποίο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, που αποτελούν υπόβαθρο για την ενεργοποίηση της επιτέλεσης/χρήσης, δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσκτηση της γλώσσας. Έτσι, η αντίληψη της ανάλυσης της γλωσσικής δομής —ή του συστήματος— συνεχίζει να αποτελεί το κυρίαρχο υπόδειγμα ακόμα και για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας⁵.

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου η διδασκαλία της γλώσσας περιορίζεται σε εκείνες τις περιοχές που αποσκοπούν στην εξοικείωση των μαθητών με τον γραπτό κώδικα (οι λεγόμενες προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δραστηριότητες). Το προαναγνωστικό και το προγραφικό στάδιο θεωρούνται κατεξοχήν περιοχές προπαρασκευαστικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου μέσω του προφορικού, για την ανάπτυξη τόσο διαισθητικών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων «κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης», καθώς και τη διαισθητική αντίληψη της «σημασιολογικής, συντακτικής και μορφοφωνολογικής πλευράς της γλώσσας» (στο προαναγνωστικό) όσο και της «ψυχοκινητικής προσέγγισης της γραφής» (στο προγραφικό). Ιδιαίτερως τονίζεται στο Α.Π. ότι αυτή καθ' εαυτή η γραφή και ανάγνωση θα διδαχθούν στο δημοτικό σχολείο και συνεπώς αποτρέπονται οι νηπιαγωγοί να προχωρήσουν σε συστηματική διδασκαλία τους. Ωστόσο, είναι σαφείς οι προσπάθειες να διδαχτούν με άτυπο τρόπο στοιχεία του γλωσσικού συστήματος. Οι σχετικές διατυπώσεις στο «προαναγνωστικό στάδιο» προβλέπουν δομικές ασκήσεις για την ανάλυση του συστήματος (αλλαγή και παράλειψη λέξης, αντικατάσταση του αριθμού σε ρήμα και ουσιαστικό, συνώνυμα και αντίθετα, αρνητικός και ερωτηματικός τύπος κτλ.) παράλληλα με την αποκωδικοποίηση του προφορικού σε γραπτό και αντίστροφα.

Συγχρόνως, η σύνδεση των «προ-γραφικών» ασκήσεων με τον γραπτό λόγο είναι χαλαρή, εφόσον περιορίζεται σε ψυχοκινητικές ασκήσεις αναπαράστασης των κινήσεων στο χώρο και στην προετοιμασία των νηπίων για τη συσχέτιση γραφισμών και ήχων που θα χρησιμοποιηθούν στη γραφή που θα διδαχθεί στο δημοτικό.

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 εσωτερική της γραμματικής ορθότητας των προτάσεων από τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε στο μέλλον να επηρεάσει με τη σειρά της την ορθότητα της γλωσσικής χρήσης. Οι προαναγνωστικές δραστηριότητες αποτελούν τη μοναδική περιοχή αμιγώς γλωσσικής άσκησης και 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 ωστόσο ότι η βασική επιδίωξη των ασκήσεων, που συνίσταται στο να γίνει κατανοητή στους/τις 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. 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», όπως υποδεικνύει το Α.Π. Αποτελεί πλέον κοινό τόπο η διαπίστωση ότι η καθημερινή κατανόηση του γραπτού —όπως και του προφορικού— λόγου δεν αποτελεί μία διαδικασία γλωσσικής αποκωδικοποίησης των γραμμάτων σε συλλαβές και στη συνέχεια σε λέξεις κ.ο.κ. Έτσι, η σπουδαιότητα που αποδίδεται από το σχολείο σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη παρόμοιων δεξιοτήτων δεν αντιστοιχεί στην αναγνωρισμένη πολυπλοκότητα των επικοινωνιακών, πραγματολογικών και γνωσιακών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία γραφής/ανάγνωσης. Το δίπολο ανάγνωση/γραφή ανήκει στο ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των ομιλητών ως κοινωνικών δρώντων. Στην εμπειρική γνώση των παιδιών είναι ενσωματωμένη η συνείδηση των κοινωνικών λειτουργιών του γραπτού λόγου. Οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ενημερότητα των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας για το γραπτό λόγο, οι οποίες εστιάζουν είτε στη «λειτουργική οπτική» (Υ. Goodman κ.ά.) είτε στην πινακτική οπτική (Ε. Ferreiro κ.ά.), δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην ανάγνωση ως τρόπο παραγωγής νοήματος. Αποδεικνύουν την πρώιμη εμπλοκή των παιδιών με το γραπτό λόγο, προτού καν τον διδαχτούν συστηματικά, και φέρνουν στο προσκήνιο την κοινωνική και πραγματολογική φύση του αλφαριθμητισμού και τις γνώσεις των παιδιών για το γραπτό. Υπάρχουν επίσης σαφείς ενδείξεις του γεγονότος ότι η γραφή/ανάγνωση αποτελεί πολιτισμικό φαινόμενο και τα δομικά της στοιχεία ανήκουν στο συμβολικό απόθεμα που φέρουν τα παιδιά⁶.

Μοιάζει λοιπόν περίεργο το ότι το επίσημο Α.Π. παραγνωρίζει τις κοινωνικές και πραγματολογικές γνώσεις των παιδιών περί γραπτού λόγου, κόμα 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 γνώση⁷.

Η μοναδική αιτιολόγηση για την υποτίμηση γνώσεων και ικανοτήτων μπορεί να αποδοθεί στην αυστηρή τήρηση των επιταγών του εξελικτικού προτύπου όπως εκφράζεται στις τυποποιημένες «πινακτικές 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 στη γενικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας του γραπτού κώδικα. Θα μπορούσε επίσης να άρει

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

την «αμηχανία» του Α.Π. σχετικά με τον εξοβελισμό της συστηματικής διδασκαλίας γραφής/ανάγνωσης από το νηπιαγωγείο³, παρ' όλο που, όπως θα επισημανθεί παρακάτω, η διαδικασία της γλωσσικής τυποποίησης προσανατολίζεται στον ίδιο το γραπτό λόγο.

Πράγματι, αν ανατρέξουμε π.χ. στο κεφάλαιο «Δεξιότητες-δημιουργικές δραστηριότητες» (*Βιβλίο δραστηριοτήτων*, σ. 299), αναφέρεται η νοησιαρχική και αντιμπιχαβιοριστική αντίληψη του Ν. Chomsky ότι ο προφορικός λόγος των παιδιών δεν είναι επανάληψη ή απομίμηση του κώδικα των ενηλίκων αλλά πραγματικές γλωσσικές δημιουργίες. Ωστόσο στη συνέχεια το *Βιβλίο Δραστηριοτήτων* προβάλλει τη διδακτική αρχή της παροχής βοήθειας στα παιδιά ώστε «να εκφραστούν σωστά» στη συνέχεια παρατίθενται πιαζετικά σχήματα ή και μνείες σε λειτουργικές προσεγγίσεις (π.χ. του R. Galisson) που καταλήγουν σε παραδείγματα των λεγόμενων δημιουργικών δραστηριοτήτων προφορικού λόγου. Η εκλεκτικιστική χρήση διαφορετικών μεταξύ τους διδακτικών προσεγγίσεων μοιάζει αντινομική εφόσον δεν αιτιολογείται. Πάντως οι βασικές αρχές δεν έρχονται σε σύγκρουση με το πλαίσιο που έθεσε ο ίδιος ο Ν. Chomsky όταν, αμφισβητώντας τη χρησιμότητα της θεωρίας του για διδακτικούς σκοπούς, κατέληξε να συμβουλεύει την προσφυγή των δασκάλων της γλώσσας στην προσωπική τους πείρα, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρία, προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους. Όντως, το γενετικό πρότυπο της γλωσσικής ικανότητας δεν επιτρέπει την εφαρμογή του σε μαθησιακές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της γλωσσικής χρήσης, παρά μόνον όταν αποσκοπούν άμεσα στη διδασκαλία της γραμματικής μεταγλώσσας (Chomsky, 1977, 1988).

Αν λοιπόν σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο είναι η προετοιμασία για τη γραφή/ανάγνωση καθώς και η άσκηση των παιδιών στην αναφορική λειτουργία της γλώσσας, τότε εύκολα διχπιστώνουμε ένα κενό στις παραδοχές του Α.Π. σχετικά με το τι πρέπει να μαθαίνουν για τη γλώσσα τα παιδιά. Το κενό αυτό γίνεται ακόμα πιο ορατό όταν συγκριθεί με τη γενικότερη «γλωσσική στρόφη» των προγραμμάτων στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Αυτό που διαπιστώνεται εκ πρώτης όψεως είναι ο περιορισμός της γλωσσικής διδασκαλίας προς όφελος άλλων περιοχών γνώσης.

Παρόμοιου τύπου παρατηρήσεις αφορούν τα γενικότερα πλαίσια της ελληνικής προσχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Όλες οι σύγχρονες μελέτες σχετικά με 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 και πραγματολογικούς κανόνες (Andersen 1990, Κατή 1992). Στηριγμένες σε αυτή τη θεμελιώδη όσο και αυτόνομη διαπίστωση, οι λειτουργικές/επικοινωνιακές προσεγγί-

γίσεις στη γλώσσα τονίζουν τη σπουδαιότητα που έχει για τη διδακτική πράξη η άσκηση στη γλωσσική χρήση προκειμένου να επιτευχθούν διαφορετικές κοινωνιακές πραγματώσεις. Η έμφαση στις παραδειγματικές σχέσεις του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή τις δυνατότητες επιλογών ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο, αποτελούν μία από τις —ανοιχτές ακόμα για το ελληνικό νηπιαγωγείο— προοπτικές συστηματικής άσκησης στη γλωσσική χρήση⁹.

Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού προτύπου

Χρειάζεται εδώ να υπογραμμιστεί και πάλι ότι στο Α.Π. είναι αξιολογώτερη η αναλυτική στοχοθεσία των διδακτικών βημάτων, η διατύπωση του περιεχομένου, οι συγκεκριμένες υποδείξεις όχι μόνον των διδακτικών δραστηριοτήτων αλλά και των μεθόδων αξιολόγησης των ατομικών επιδόσεων των μαθητών σε κάθε διδακτική ενότητα. Εισάγονται «αντικειμενικά» κριτήρια μέτρησης και αποτίμησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων έναντι των «υποκειμενικών» κριτηρίων αξιολόγησης των νηπιαγωγών. Κατ' αυτή την έννοια, πρόθεση του προγράμματος είναι να κινηθεί αυστηρά στα πλαίσια των σύγχρονων σχολικών προγραμμάτων «ορατής παιδαγωγικής», στην προσπάθεια να αποκλείσει απροσδιόριστους παράγοντες. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι το λεγόμενο «σχολικό παραπρόγραμμα» ή το «παράλληλο, ανεπίσημο πρόγραμμα», ο όρος ο οποίος σηματοδοτεί τη διδακτική πράξη και τη σχολική γνώση που δεν συγκαταλέγονται στους επίσημα διατυπωμένους διδακτικούς στόχους (Whitty 1985). Και η απουσία από το Α.Π. ρητά διατυπωμένων στόχων για την άσκηση στη γλωσσική χρήση επιτρέπει να επαφίεται αυτός ο τομέας στις ατομικές γλωσσικές στρατηγικές των νηπιαγωγών.

Συνεπώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ό,τι συμβαίνει στην καθημερινή σχολική πράξη, η οποία επιτρέπει ακριβώς την ανάδυση του παράλληλου προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο περιθώριο των γλωσσικών δραστηριοτήτων του προγράμματος που είδαμε συνοπτικά, διακρίνουμε προσπάθειες διδακτικής παρέμβασης για την «εκμάθηση» στοιχείων του συστήματος της γλώσσας (γραμματική, μορφολογία, σημασιολογία, ακόμα και φωνολογία) σύμφωνα με το πρότυπο της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για το τυπικό είδος διδασκαλίας που προκρίνεται για τη διόρθωση της γλώσσας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι παρεμβάσεις για τη διόρθωση των γλωσσικών «λαθών» αποτελούν τον ασφαλέστερο γνώμονα για την επαγωγική εκμάθηση της «σωστής» γλώσσας. Συγχρόνως οι διδακτικές παρεμβάσεις στηρίζονται στην μπιχαβιοριστική αντίληψη μάθησης μέσω της μίμησης και κατάλληλων ερεθισμάτων έτσι ώστε να «εμπεδωθούν» οι ορθοί γλωσσικοί τύποι από τα παιδιά. Έτσι, αναπαράγεται η παραδοσιακή αντίληψη για τη γλωσσική διδα-

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

σκαλία μέσα από τις ατομικές παρεμβάσεις, με έμφαση στην ανάλυση του συστήματος και την υπόδειξη των ορθών τύπων και κανόνων.

Εξίσου ενδιαφέρον θέμα ερευνητικής πραγμάτευσης είναι το τι θεωρείται γλωσσικό λάθος των παιδιών από την πλευρά των συντελεστών της εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί οι τρέχουσες διατυπώσεις (στις υποδείξεις του Α.Π. και στις απόψεις των εκπαιδευτικών), όπου η προσοχή στρέφεται στη διόρθωση των «εκφραστικών λαθών» των παιδιών, δεν δίνουν εργαλεία για την κατανόηση του είδους και του περιεχομένου των διδακτικών παρεμβάσεων.

Βεβαίως το σχολικό σύστημα αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο για την προώθηση των κωδικοποιημένων κανόνων της γλώσσας. Οι αμφισβητήσεις όμως σχετικά με την καταλληλότητα της διαδικασίας τυποποίησης της γλώσσας αφορούν ακριβώς τον ίδιο το χαρακτήρα του γλωσσικού προτύπου: η παγίωση και η διαιώνισή του συνδέονται με την κοινωνική, εντέλει, διαδικασία σύμφωνα με την οποία η γλωσσική παραλλαγή με κύρος συγχέεται με το σύνολο της γλώσσας: η κοινωνική κατηγορία των ανθρώπων που τη χρησιμοποιεί καθίσταται αναπόσπαστα δεμένη με τη δημόσια λειτουργία που επιτελεί αυτή η γλωσσική παραλλαγή¹⁰.

Κατ' αυτή την έννοια, η κανονιστική αντίληψη που ενέχεται σε διατυπώσεις όπως «σωστή έκφραση-δομή-λέξη κτλ.» παραπέμπουν στη συγκρότηση κριτηρίων για την επιβολή του «σωστού» που έχουν οι ατομικοί ομιλητές, δηλαδή στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί. Και στην περίπτωση των παρεμβάσεων που αφορούν τη διόρθωση π.χ. στην εκφορά ή την ορθή γραφή μιας λέξης τα πράγματα μοιάζουν απλά και αυτονόητα. Είναι αυτονόητο ότι οι νηπιαγωγοί —όπως και κάθε ενήλικος— θα προσπαθήσουν να διορθώσουν συνήθεις παραφθορές με διαφορετικά αίτια που ανήκουν στην «παιδική γλώσσα» (π.χ. «λιοντάμι» αντί «λιοντάρι», «άτα» αντί για «βόλτα/περίπατο», «ζερί» αντί για «ουζερί» κ.ο.κ.). Συχνά όμως έχουμε να κάνουμε με φαινόμενα διόρθωσης, για παράδειγμα, μη σταθμισμένων τύπων και στοιχείων που αφορούν τη γλωσσική παραλλαγή που μιλούν οι μαθητές (π.χ. «σαρώστρα» αντί για «σκούπα», «νόνα» αντί για «γιαγιά», «είσαντε» αντί για «ήταν» κ.ο.κ.), δίχως προσπάθεια να αιτιολογηθεί η συνεμφάνιση διαφορετικών τύπων στο ίδιο σύστημα¹¹. Σε παρόμοιες περιπτώσεις, οι ενδεχόμενες πλάνες των εκπαιδευτικών σχετικά με το «σωστό» και το «λάθος» μπορούν να συνεισφέρουν στην αναπαραγωγή ενός ανελαστικού γλωσσικού προτύπου.

Στην ίδια προοπτική εγγράφεται και η εμμονή στην ανάλυση του συστήματος της γλώσσας και σε μία θετικιστική αντίληψη της σχέσης γραπτού/προφορικού ως διαδικασίας αμιγούς κωδικοποίησης/αποκωδικοποίησης. Αυτό όμως που δεν διαφαίνεται στην περίπτωση του νηπιαγωγείου είναι η εισαγωγή των κριτηρίων της πραγματολογικής και επικοινωνιακής καταλληλότητας για τη χρήση της γλώσσας, που συνεπάγεται διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους ανά-

ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΚΟΝΔΥΛΗ

λογα με το περιεχόμενο και το είδος των επικοινωνιακών στόχων. Πρόκειται ακριβώς για την προοπτική που έχει εισαχθεί, τουλάχιστον ενμέρει, στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού σχολείου και αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης για τη διεύρυνση της γενικής γλωσσικής ικανότητας των μικρών παιδιών.

Πέρα από τις επιμέρους εφαρμογές μίας τέτοιας προσέγγισης, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι συμπληρωματική με τη διδακτική προσπέλαση που θεμελιώνεται στην ανάλυση του γλωσσικού συστήματος. Αν όμως δεν αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητα των γλωσσικών διεργασιών, που περιλαμβάνουν τόσο τους ενδογλωσσικούς όσο και τους επικοινωνιακούς παράγοντες, κινδυνεύουμε να παραμείνουμε στην κοντόφθαλμη κανονιστικότητα της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, ακόμη και στο νηπιαγωγείο.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μολονότι η κοινά αποδεκτή αντίληψη είναι αυτή που ταυτίζει την περιγραφή των επιθυμητών στόχων μάθησης με τις αντίστοιχες διαδικασίες μάθησης, πρόσφατα σημειώνονται θεωρητικές και επιστημολογικές αμφισβητήσεις για την εμμονή στην εφαρμοσμένη ψυχολογία της μάθησης των επιμέρους αντικειμένων (δες ενδεικτικά Wilkins 1982).
2. 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 Whitty 1985. Για την κριτική συζήτηση σχετικά με την εισαγωγή της ιδεολογίας των διδακτικών στόχων στο ελληνικό σχολείο, παραπέμπουμε ενδεικτικά στα: Νούτσος 1983· Μαυρογιώργος 1985.
3. Η σχετική κριτική βιβλιογραφία είναι τεράστια. Για τη συνοπτική μόνον αναφορά στην εφαρμογή των πορισμάτων της γλωσσολογίας στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και για επιμέρους συμπεράσματα από έρευνα στη διδασκαλία ορισμένων γλωσσικών ενοτήτων στο δημοτικό σχολείο, δες π.χ. Παπαρίζος 1990. Για επιστημονικές σχετικές με τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος στο πλαίσιο των διδακτικών διαλόγων στο δημοτικό σχολείο, δες π.χ. Κονδύλη 1990.
4. Ας θυμηθούμε ότι στην ουσία ο Jean Piaget, μολονότι προχωρεί πέρα από τον βιολογικό καθορισμό της γλώσσας, παραπέμπει στα ίδια οντογενετικά στοιχεία και στο ίδιο νοησιαρχικό εξηγητικό σχήμα της γλωσσικής δομής το οποίο επεξεργάστηκε και ο Noam Chomsky. Ας σημειωθεί ότι ο Piaget, μολονότι συμμερίζεται τις ορθολογικές αρχές της φιλοσοφικής γραμματικής στα πλαίσια των οποίων κινείται η γενετική γραμματική, δεν υιοθετεί την υπόθεση των έμφυτων βιολογικά προσχηματισμένων, γλωσσικών δομών του Chomsky ούτε βέβαια την υπόθεση των εξωτερικών, εμπειρικών προσκτήσεων. Απεναντίας, προκρίνει τις διαδικασίες εσωτερικής εξισορρόπησης ή αυτορρυθμίσεως, της κατευθυνόμενης, επομένως και υποχρεωτικής, οικοδόμησης των γλωσσικών σχημάτων (Piaget 1972, ειδικά σσ. 85-102).
5. Ανάλογες παρατηρήσεις σημειώνονται στο Χαλαζαπόπουλος και Χατζησαββίδης 1991.
6. Ferreiro και Teberosky 1983.
7. Να σημειωθεί επιπλέον ότι η γενικότερη κατεύθυνση της γενετικής ψυχολογίας, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη γραφή και ανάγνωση των παιδιών, στηρίζεται στη γενετική ψυχολογία πιανότικής έμπνευσης, επηρεασμένη και από τις θέσεις του Chomsky, όπως σημειώνονται στις

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

- εργασίες της Emilia Ferreiro και ομάδας συνεργατών (Ferreiro και Teberosky 1983· δεξ επίσης Ανθουλιάς 1992· Anderson κ.ά. 1994).
8. Ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις για τις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες σε Ελληνόπουλα πρώτης σχολικής ηλικίας και τις απόψεις των νηπιαγωγών, δεξ στο Παπούλια-Τζελέπη 1993α, 1993β.
 9. Ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις για το δημοτικό και το γυμνάσιο βρίσκονται στο Χαράλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1991.
 10. Ως προς τη γενικότερη αποτίμηση των γλωσσολογικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργούνται με την επιβολή της σταθμισμένης γλώσσας μέσα από την κανονιστική διδασκαλία, αλλά και τα ζητήματα επακριβούς ορισμού της σταθμισμένης γλώσσας, δεξ Stubbs 1986.
 11. Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς προβλέπουν να μην επισημαίνεται το «λάθος» παρά απλώς να επαναλαμβάνεται ο ορθός τύπος, προκειμένου να αποφευχθούν ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά. Αυτή η γενικώς ορθή παιδαγωγική αρχή έχει ως συνέπεια συχνά να λογοκρίνονται οι νηπιαγωγοί και να μην προχωρούν στην ενδεχόμενη ορθολογική εξήγηση της παρουσίας διαφορετικών τύπων στο γλωσσικό οπλοστάσιο των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, E. S., *Speaking with style. The Sociolinguistic Skills of Children*, Λονδίνο/Νέα Υόρκη, Routledge, 1990.
- Anderson, R., κ.ά., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες* (επιμ. Σ. Βοσνιαδού), Αθήνα, Gutenberg, 1994.
- Ανθουλιάς, Γ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1992.
- Chomsky, N., *Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες* (εισ., μτφρ. Μ. Μαρκίδης), Αθήνα, Έρασμος, 1977.
- , *Language and Problems of knowledge. The Managua Lectures*, MIT Press, Cambridge 1988.
- Ferreiro, E. και Teberosky, A., *Literacy before school*, Exeter, Heinemann, 1982.
- Goodman, Y., «The roots of literacy», στο Douglas, M.P.(επιμ.), *Claremont Reading Conference*, 44th Yearbook, 1986.
- Heath, Sh. B., *Ways with words*, Κάιμπριτζ, Cambridge Univ. Press, 1983.
- Κατή, Δ., *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, Οδυσσεύς, 1992.
- Κονδύλη, Μ., *Η γλωσσική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περίπτωσης επικοινωνίας* (αδημ.σ. διδαχτ. διατριβή) Παν/μιο Ιωαννίνων, 1990.
- Lucy, J. A., «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, σσ. 99-103.
- Μαυρογιώργος, Γ., «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 1985, σσ. 16-35.
- Νούτσος, Μπ., *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Δωδώνη, Αθήνα/Γιάννινα 1983.
- Παπαρίζος, Χ., *Επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Νέα Παιδεία, 1990.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., «Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα», *Γλώσσα*, τ. 30, Άνοιξη 1993, σσ. 5-18.

MARIANNA KONΔΥΛΗ

- , «Η ανάδυση του γραμματισμού και το νηπιαγωγείο», *Γλώσσα*, τ. 31, Φθινόπωρο 1993, σσ. 4-16.
- Piaget, J., *Στρουκτουραλισμός* (μτφρ. Θ. Παραδέλλης), Αθήνα, Καστανιώτης, 1972.
- Stubbs, M., *Educational Linguistics*, Νέα Υόρκη, Basil Blackwell, 1986.
- Whitty, G., *Sociology of School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*, Λονδίνο, Methuen, 1985.
- Wilkins, D., «Dangerous dichotomies in applied linguistics and language teaching», στο David Crystal (επιμ.), *Linguistic controversies*, Λονδίνο, Edward Arnold, 1982.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ., «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* (Β΄ κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου), Αθήνα, Πατάκης, 1991, σσ. 56-88.