

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΕΙΡΗΝΗ ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ - WARBURTON

**Η συμβολή της γραμματικής
στη διδασκαλία της Ελληνικής
ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8. Η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας (Δ/Ξ)

Η σχέση ανάμεσα στη γραμματική επιστήμη και τη διδασκαλία μιας Δεύτερης/Ξένης (Δ/Ξ) γλώσσας είναι πάρα πολύ στενή. Ας μην ξεχνάμε ότι η γραμματική δημιουργήθηκε από τους Αλεξανδρινούς για πρακτικούς λόγους που αφορούσαν ανάγκες Δ/Ξ γλώσσας. Η γλώσσα που μιλούσαν οι Αλεξανδρινοί, η Ελληνιστική Κοινή, είχε απομακρυνθεί πολύ από τη γλώσσα των φιλοσοφικών και λογοτεχνικών κειμένων της κλασικής ελληνικής γραμματείας πράγμα που έκανε την ανάγνωση και κατανόησή της πολύ δύσκολη. Οι πρώτοι γραμματικοί, ο Δ. ο Θράκας και ο Α. ο Δύσκολος μελετώντας τα κλασικά κείμενα κατέγραψαν τις γραμματικές κατηγορίες (στη φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη) και τους κανόνες που εφαρμόζονται στους συνδυασμούς τους διαμορφώνοντας έτσι τις πρώτες γραμματικές της Ελληνικής. Σκοπός τους ήταν με τις γραμματικές αυτές να διδάξουν τη δομή της κλασικής γλώσσας ώστε να μπορέσουν οι σύγχρονοί τους να κατανοήσουν τα αρχαία κείμενα αποκρυπτογραφώντας τα με κλειδί τη γραμματική, αλλά και να μάθουν να γράφουν σωστά τη γλώσσα αυτή η οποία εθεωρείτο όχι μόνο ανώτερη αλλά και η μόνη σωστή.

Εκτός όμως από τη γραμματική ως κλειδί για την προσέγγιση της Δ/Ξ γλώσσας των κλασικών κειμένων και ως εγχειρίδιο που διδάσκει τη σωστή (τη γραπτή και αρχαιότερη) γλώσσα, υπήρχαν και τα συγγράμματα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη που παρουσίαζαν τη γλώσσα ως αξιόλογο αντικείμενο φιλοσοφικής μελέτης. Η γλώσσα κατά τους φιλοσόφους αυτούς ως έκφραση της σκέψης και ως η παρακαταθήκη της γνώσης μπορεί να μας οδηγήσει στην κατανόηση του ανθρώπινου νου. Η ανάλυση λοιπόν της γλώσσας, της οποίας προϊόν είναι η γραμματική, παρείχε και αυτό το γενικότερο και πιο φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Με τον τρόπο αυτό η γραμματική όχι μόνο της Ελληνικής αλλά και της Λατινικής απέκτησε τον πιο κεντρικό ίσως ρόλο στην παιδεία γενικά και αυτό ίσχυε για πάρα πολλούς αιώνες (περίπου 2.000 χρόνια). Όλο αυτό το χρονικό διάστημα η έννοια γραμματική και διδασκαλία της γλώσσας θεωρούνταν ένα και το αυτό.

Η πρώτη αλλαγή στην αντίληψη αυτή για τη γραμματική έγινε κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα όταν η προσοχή των γλωσσολόγων στρέφεται προς τις ζωντανές γλώσσες. Η επιθυμία να περιγραφθούν οι ζωντανές γλώσσες της Ευρώπης και στη συνέχεια να διδαχθούν οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι α) γραμματική, κατηγορίες, κανόνες και συστηματικότητα έχει και ο προφορικός λόγος και β) η ανάγκη να μάθει κανείς μια ζωντανή γλώσσα ισοδυναμεί με την ανάγκη να μάθει όχι μόνο να τη γράφει αλλά και να τη μιλάει και να συνδιαλέγεται με αυτή με τους ιθαγενείς της ομιλητές. Η προσοχή της Νεότερης Γλωσσολογίας έτσι στρέφεται

στην ομιλία με αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί το ενδιαφέρον για τη φιλοσοφική-ρυθμιστική-παραδοσιακή γραμματική χωρίς αυτό να σημαίνει εγκατάλειψη της γραμματικής, η οποία εξακολουθεί να υπάρχει αλλά με σημαντικές διαφορές.

Κατά τη νέα αντίληψη η γραμματική αφορά πλέον τη ζωντανή γλώσσα, είναι περιγραφική και όχι ρυθμιστική και δίνει έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας ξεχωριστά χωρίς να προσπαθεί να την περάσει μέσα από το φίλτρο της Αρχαίας Ελληνικής ή της Λατινικής με το σκεπτικό ότι οι κλασικές αυτές γλώσσες αντανακλούν την καθολική γραμματική.

Με την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για άμεση επικοινωνία που να περιλαμβάνει και τον προφορικό λόγο δημιουργείται εκτός από την περιγραφική γλωσσολογία (με ιδρυτή της τον Ferdinand de Saussure) ακόμη ένας νεότερος κλάδος, εκείνος της διδακτικής της γλώσσας που προσπαθεί να απαντήσει το ερώτημα πώς θα διδάξουμε πιο αποτελεσματικά μια γλώσσα με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να μπορεί όχι μόνο να διαβάξει λογοτεχνικά κείμενα και να γράφει εκθέσεις αλλά και να χειρίζεται τον προφορικό λόγο. Ο προβληματισμός αυτός έδωσε αφορμή να αναπτυχθούν πολλές θεωρίες που αφορούν τη μεθοδολογία της διδασκαλίας μιας Δ/Ξ γλώσσας και την επίδραση που μπορεί να έχουν σε αυτήν κοινωνικοί, ψυχολογικοί και άλλοι παράγοντες. Μέσα σε ένα κλίμα αντίδρασης προς τις υπερβολές της παραδοσιακής γραμματικής για ένα μεγάλο διάστημα επικράτησαν μέθοδοι όπως π.χ. η άμεση προσέγγιση, η φυσική προσέγγιση κ.α. που δίνουν μεγάλη έμφαση στον προφορικό λόγο. Ο χώρος δε μας επιτρέπει να ασχοληθούμε εδώ με το ευρύ αυτό θέμα. Εμείς θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε μια μόνο παράμετρο, εκείνη που αφορά τη θέση της γραμματικής στη διδασκαλία μιας Δ/Ξ αλλά ζωντανής γλώσσας.

Το θέμα αν πρέπει η γραμματική να αποτελεί μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας ή όχι έχει προκαλέσει μεγάλες διενέξεις τα τελευταία 150 χρόνια αλλά έχει γίνει ακόμη πιο οξύ από την δεκαετία του '70 μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα εξαιτίας της επίδρασης της γλωσσολογικής θεωρίας του Chomsky και των νεότερων ψυχολογολογικών θεωριών που έχουν εμπνευστεί από την θεωρία αυτή.

Η γλωσσολογική θεωρία του Chomsky χρησιμοποιεί τον όρο γραμματική με δύο έννοιες, *α*) τη λανθάνουσα γνώση της γλώσσας που έχει ένας φυσικός ομιλητής (competence) σε όλα τα επίπεδα, το φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό, η οποία του επιτρέπει να επικοινωνεί με άλλους ομιλητές και *β*) μια αντικειμενική, τυπική περιγραφή της γνώσης αυτής. Ο όρος γραμματική δηλαδή αναφέρεται και στην εσωτερικευμένη γνώση του ιθαγενούς ομιλητή αλλά και στην εξωτερικευμένη περιγραφή του γλωσσολόγου. Η θεωρία αυτή ακόμη δίνει μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι η γνώση της γλώσσας κατακτάται (μάλλον παρά μαθαίνεται) από το παιδί σε πολύ μικρή ηλικία με ένα τρόπο φυσικό, ανεξάρτητα από περιβαλλοντικούς παράγοντες και το βαθμό ευφυΐας του και χωρίς διδασκαλία. Αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι το παιδί γεννιέται με μια έμφυτη γλωσσική δομή η οποία ενεργοποιείται και συγκεκριμενοποιείται από την επαφή του παιδιού με τα γλωσσικά δεδομένα του περιβάλλοντός του στην κατάλληλη ηλικία. Προτείνεται δηλαδή ότι το παιδί για

να κατακτήσει τη γλώσσα του χρειάζεται μόνο επαφή με γλωσσικά δεδομένα σε μια περιορισμένη γλωσσική ατμόσφαιρα. Οι γραμματικές κατηγορίες και οι κανόνες, το γλωσσικό δηλαδή σύστημα, η γραμματική, θεωρείται ότι κατακτάται έτσι απλά και έμμεσα χωρίς την παρέμβαση διδασκαλίας.

Η θεωρία αυτή που αφορά την μητρική γλώσσα και τα πολύ μικρά παιδιά επηρέασε πολλούς μελετητές της διδακτικής της Δ/Ξ γλώσσας (όπως τον πολύ γνωστό Krashen (1985)) στο σημείο που έφτασε να προτείνει ότι και η εκμάθηση της Δ/Ξ γλώσσας ακολουθεί την ίδια διαδικασία. Η θέση αυτή τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να απορριφθεί η διδασκαλία της γραμματικής η οποία κατά τη γνώμη του δε συμβάλλει καθόλου στη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας αλλά αντίθετα κουράζει το μαθητή και τον αποπροσανατολίζει. Ο Krashen επιμένει μάλιστα ότι η γνώση των γραμματικών σχημάτων και κανόνων (knowledge about) δεν μετατρέπεται απαραίτητα σε ικανότητα χρήσης τους (knowledge how to). Η αντίληψη αυτή βρήκε μεγάλη απήχηση στους δασκάλους οι οποίοι πάντα θεωρούσαν το μάθημα της γραμματικής δύσκολο, με αποτέλεσμα να εκδιωχθεί η γραμματική από τη διδακτική πράξη. Η θέση του Krashen δίδεται περιληπτικά παρακάτω (Bygate, Tonkyn & Williams 1994: 4):

«Krashen's view of the second language acquisition process, according to which an inbuilt acquisitional mechanism would operate under the right conditions of comprehensible input and low effective filter, marginalised the role of form-focused instruction».

Το σύστημα αυτό της διδασκαλίας χωρίς γραμματική έγινε γενικά αποδεκτό τόσο στη διδασκαλία της μητρικής όσο και στη διδασκαλία της Δ/Ξ, αλλά ενώ εξακολουθεί να έχει οπαδούς, τα αποτελέσματα της εφαρμογής του ύστερα από 20 χρόνια έχουν δείξει ότι η γλωσσική κατάρτιση των παιδιών που ακολούθησαν τη μέθοδο αυτή υστερεί, πράγμα που οδήγησε στην ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη γραμματική και σε διάφορες προσπάθειες επαναφοράς της στην τάξη.

Η υπόθεση του Krashen ότι και ο μαθητής της Δ/Ξ γλώσσας χρειάζεται μόνο πλούσια γλωσσική εμπειρία και όχι διδασκαλία του συστήματος και ότι με μια έντονα επικοινωνιακή προσέγγιση και μόνο θα φτάσει μόνος του στο λανθάνον σύστημα ήταν πολύ απλουστευτική και υπερβολικά αισιόδοξη. Η μεγαλύτερη της αδυναμία οφειλόταν στο γεγονός ότι αγνόησε σημαντικές διαφορές στις συνθήκες και στον τρόπο που κατακτάται η πρώτη γλώσσα σε σύγκριση με τη Δ/Ξ. Οι βασικότερες διαφορές είναι οι εξής: Η πρώτη γλώσσα κατακτάται σε πολύ μικρή ηλικία ενώ οι μαθητές μιας Δ/Ξ έχουν ήδη περάσει το κρίσιμο στάδιο ηλικίας. Η μητρική γλώσσα είναι η πρώτη ενώ η Δ/Ξ έρχεται να προστεθεί σε μια ήδη υπάρχουσα γλωσσική γνώση, και το σπουδαιότερο ίσως, το παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα έχει απεριόριστο χρόνο στη διάθεσή του και ο χρόνος αυτός είναι γεμάτος με γλωσσικές εμπειρίες, ενώ για τη Δ/Ξ η επαφή με τη γλώσσα περιορίζεται σε κάποιες ώρες τη βδομάδα (Ellis 1990: 166-8) Αν λοιπόν λάβουμε υπ' όψη μας τις πολύ πιο αντίξοες συνθήκες της διδασκαλίας της Δ/Ξ γλώσσας θα δούμε ότι η άποψη που θέλει να αφήσουμε το μαθητή τελειώς αβόητο, δίνοντάς του μόνο γλωσσικά δεδομένα χωρίς καμιά παρουσίαση στοιχείων της

δομής και χωρίς καμιά γραμματική εξήγηση είναι μάλλον σκληρή και όπως αποδείχτηκε αντιπαραγωγική (Bygate, Tonkyn & Williams 1994, Doughty και Williams 1998, Ellis 1990, 1997, Odlin 1994, Rutherford & Sharwood Smith 1988).

Η συνειδητοποίηση των σημαντικών διαφορών ανάμεσα στη μητρική και τη Δ/Ξ γλώσσα και η σχετική αποτυχία της μεθοδολογίας που δεν περιέχει γραμματική οδηγισαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής και την επαναφορά της στη διδασκαλία, μέσα στον αγγλόφωνο κόσμο τουλάχιστον. Αυτό δίδεται επιγραφικά με το σλόγκαν «η γραμματική επανήλθε» (grammar is back) που αποδίδεται στον D. Crystal, όπως αναφέρεται από τον Alan Tonkyn στην εισαγωγή του βιβλίου *Grammar and the Language Teacher*. Πρέπει μάλιστα να τονίσουμε ότι η γραμματική δεν επανήλθε μόνο στη Δ/Ξ γλώσσα αλλά και στη διδασκαλία της Αγγλικής ως μητρικής γλώσσας. Σημειώνουμε ότι η γραμματική σήμερα αποτελεί ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος της Βρετανίας και διδάσκεται ακόμη και στο δημοτικό.

Παρά την επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία από τον αγγλόφωνο κόσμο και τη μεγάλη παραγωγή έρευνας που δείχνει ότι η εκμάθηση μιας Δ/Ξ γλώσσας επιταχύνεται και βελτιώνεται αν εκτός από την επικοινωνιακή της παρουσίαση δοθούν στο μαθητή και στοιχεία γραμματικής, οι δάσκαλοι της Ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας εξακολουθούν να δείχνουν δισταγμό και κάποια καχυποψία απέναντι στη γραμματική και εξακολουθούν να υποστηρίζουν τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι την αποφεύγουν. Το επιχείρημα είναι ότι αυτό που επιδιώκουμε είναι να κάνουμε το παιδί ικανό να μιλάει και να επικοινωνεί προφορικά με άλλους ομιλητές στο πλαίσιο επικοινωνιακών καταστάσεων που εμπίπτουν μέσα στα ενδιαφέροντα του μαθητή ανάλογα με την ηλικία του. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι υποστηρικτές της θέσης αυτής προτείνουν την παρουσίαση της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακούς διάλογους φυσικούς και κατάλληλους για την κάθε περίπτωση ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Μέσα από επικοινωνιακά γλωσσικά δεδομένα και με την υποστήριξη δραστηριοτήτων και ασκήσεων θεωρείται ότι ο μαθητής θα φτάσει στο σημείο να μπορεί να χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσια και πιο σύνθετη γλώσσα πάντα κατάλληλη σε κάποια επικοινωνιακή περίπτωση.

Στις επόμενες παραγράφους θα υποστηρίξω ότι μια προσέγγιση όπως αυτή που περιγράψαμε πιο πάνω από την οποία απουσιάζει η γραμματική είναι ελλιπής και μη αποτελεσματική και ότι η αναγνώριση της γραμματικής ως απαραίτητου στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία είναι αναπόφευκτη.

Κατ' αρχήν θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσική θεωρία ο όρος γραμματική συμπεριλαμβάνει τη φωνολογική, μορφολογική (κλίση και τυπικό), συντακτική και σημασιολογική και πραγματολογική δομή. Είναι σημαντικό όμως να τονίσουμε ότι δεν εννοούμε ένα κάποιο συγκεκριμένο βιβλίο γραμματικής το οποίο θα δώσουμε στο μαθητή και θα του ζητήσουμε να αποστηθίσει κλίσεις, κανόνες και εξαιρέσεις. Δεν προτείνουμε δηλαδή την επιστροφή στο παραδοσιακό σύστημα το οποίο ήταν όντως βαρετό και δύσκολο. Εξάλλου όλοι σήμερα συμ-

φωνούμε ότι ο μαθητής μιας Δ/Ξ γλώσσας πρέπει να μάθει να μιλάει τη γλώσσα αυτή και εδώ θα συμφωνήσουμε με τον Krashen ότι η αποστήθιση κανόνων δεν μετατρέπεται απαραίτητα σε γλωσσική ικανότητα.

Τί εννοούμε λοιπόν όταν ζητούμε να μπει η γραμματική στη γλωσσική διδασκαλία; Για να απαντήσουμε πρέπει να επιστρέψουμε πρώτα στις βασικές αρχές του γλωσσικού μαθήματος και να αναρωτηθούμε για μια ακόμη φορά τι επιδιώκουμε όταν διδάσκουμε μια γλώσσα. Το ερώτημα αυτό είναι σημαντικό επειδή η μεθοδολογία είναι πάντα συνάρτηση των επιδιώξεών μας. Είδαμε ότι κατά την περίοδο των Αλεξανδρινών χρόνων η διδασκαλία της γραμματικής ήταν απόλυτα απαραίτητη επειδή η αναγνώριση της σωστής δομής είχε συνέπειες στην κατανόηση του κειμένου. Η γραμματική λοιπόν έπρεπε να διδαχθεί γιατί αυτή αποτελούσε το κλειδί της κατανόησης των κλασικών συγγραφέων. Ας δούμε λοιπόν σήμερα τι επιδιώκουμε από τη διδασκαλία μιας Δ/Ξ γλώσσας.

Η απώτερη φιλοδοξία μας είναι να φτάσει ο μαθητής σε επίπεδο γνώσης ισοδύναμο με εκείνο του φυσικού ομιλητή. Πρέπει δε να τονίσουμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό της γλωσσικής ικανότητας του φυσικού ομιλητή είναι ότι μπορεί να κατανοεί και να παράγει ένα απεριόριστο αριθμό σωστά δομημένων προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές είναι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, νεόπλαστες. Ο ομιλητής δηλαδή συνθέτει τις εκφράσεις του εκ νέου κάθε φορά. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει η γλωσσική γνώση να συνίσταται από τα κατάλληλα στοιχεία της γλώσσας και το σύνολο των αρχών και των κανόνων που ρυθμίζουν το συνδυασμό τους σε φράσεις και προτάσεις κ.λπ.

Οι κανόνες που καθορίζουν τη δημιουργία των σύνθετων δομών δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζονται κατευθείαν πάνω στις λέξεις τις ίδιες (δεν υπάρχουν δηλαδή κανόνες που λένε ότι η λέξη «το» συνδυάζεται με τη λέξη «παιδί» καθώς και με τη λέξη «βιβλίο» και με τη λέξη «σχολείο» κ.λπ.) γιατί το σύνολο αυτών των κανόνων θα ήταν απεριόριστο και κατά συνέπεια δεν θα ήταν δυνατόν να κατακτηθεί. Τόσο το μικρό παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα όσο και ο μαθητής της Δ/Ξ γνωρίζουν ενστικτωδώς ότι η δομική σχέση ανάμεσα στο «το» και «παιδί» είναι η ίδια με εκείνη ανάμεσα στο «το» και «βιβλίο», «το» και «σχολείο» και ανάμεσα στα «ο» και «δάσκαλος» κ.λπ.

Από τα παραπάνω πρέπει να συμπεράνουμε ότι οι κανόνες και οι αρχές που καθοδηγούν τη δημιουργία προτάσεων αναφέρονται σε σύνολα λέξεων που ανήκουν σε τάξεις, αποτελούν δηλαδή, γραμματικές κατηγορίες, την κατηγορία π.χ. του άρθρου, την κατηγορία του ονόματος, επιθέτου κλπ. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι μια δομική κανονικότητα της Ελληνικής είναι ότι το όνομα μπορεί να συνοδεύεται από το οριστικό άρθρο, και ότι τα άρθρα όπως και τα ονόματα ανήκουν σε ένα από τα τρία γένη, αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο, και σε ένα από τους δύο αριθμούς, ενικό και πληθυντικό, και ακόμη ότι το άρθρο οφείλει να συμφωνεί με το όνομα με το οποίο συνδυάζεται σε γένος και αριθμό.

Το σχήμα [άρθρο - όνομα] και η συμφωνία σε αριθμό και γένος ανάμεσά τους έχει γίνει κτήμα των παιδιών των οποίων η Ελληνική είναι γλώσσα μητρική σε πολύ μικρή

ηλικία. Από τη ηλικία των 5-6 δεν κάνουν λάθη σ' αυτή τη δομή όπως δεν κάνουν λάθη και στη συμφωνία προσώπου και αριθμού ανάμεσα στο υποκειμένο και το ρήμα. Παρατηρείται δηλαδή ότι ενώ προχωρώντας προς την ηλικία των 5-6 ετών το λεξιλόγιο αυξάνεται με μεγάλη ταχύτητα, τα γραμματικά λάθη της συμφωνίας αντί να αυξηθούν, όπως θα περιμέναμε αν δεν λειτουργούσε η γλώσσα με κατηγορίες αλλά μόνο με λέξεις, ελαττώνονται. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής έχουν εσωτερικεύσει τις κατηγορίες και έχουν εξαγάγει τους κανόνες.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις έχουν σκοπό να τονίσουν ότι η γλώσσα λειτουργεί με κατηγορίες και με κανόνες και ότι κατάκτηση μιας γλώσσας σημαίνει κατάκτηση των κατηγοριών και των κανόνων αυτών. Οι κατηγορίες και οι κανόνες, στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, κατακτώνται από το παιδί ενστικτωδώς, σε μικρή ηλικία και με ταχύ ρυθμό.

Η πρόκληση για μας είναι πώς θα μεταδοθεί η γνώση αυτή και στο μαθητή της δεύτερης γλώσσας. Και το δίλημμα είναι το εξής: α) Πρέπει να αντιμετωπίσουμε το μαθητή μας όπως το παιδί που μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και να του δώσουμε μόνο επικοινωνιακά πλούσιο γλωσσικό υλικό χωρίς γραμματική και κανόνες αφήνοντας τον να εξαγάγει με έμμεσο τρόπο το σύστημα της Δ/Ξ γλώσσας; ή β) Μαζί με το επικοινωνιακό γλωσσικό υλικό να παρουσιάσουμε και τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, τις κατηγορίες της και τους κανόνες που ρυθμίζουν τη δομή της;

Η απάντηση που δίδεται σήμερα από τους περισσότερους ερευνητές του κλάδου αυτού είναι ότι η γραμματική, τα χαρακτηριστικά δηλαδή της δομής, πρέπει να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας για τους εξής λόγους:

A. Ο μαθητής κατέχει ήδη μια γλώσσα η οποία έχει αρκετές δομικές διαφορές από την Δ/Ξ, στη δική μας περίπτωση την Ελληνική. Τα δομικά χαρακτηριστικά της πρώτης γλώσσας συχνά μεταφέρονται και στη Δ/Ξ και προκαλούν λάθη. Ο δάσκαλος που είναι ενήμερος σε θέματα γραμματικής θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να ευαισθητοποιηθεί στα χαρακτηριστικά της ελληνικής δομής, να δει το λάθος και να προσπαθήσει στο μέλλον να το αποφύγει.

B. Τα γραμματικά φαινόμενα μιας γλώσσας δεν είναι ολότελα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά κάποια από αυτά είναι αρκετά θεμελιακά ώστε να πρέπει να κατακτηθούν πριν από κάποια άλλα. Αν το γλωσσικό υλικό που παρουσιάζεται στο μαθητή ανταποκρίνεται μόνο σε επικοινωνιακές σκοπιμότητες η διάταξη των γραμματικών φαινομένων θα είναι αυθαίρετη πράγμα που θα κάνει δύσκολη την κατάκτηση της γραμματικής. Ένα τέτοιο θεμελιακό χαρακτηριστικό της Ελληνικής είναι ότι διαθέτει πλούσια συμφωνία προσώπου και αριθμού στις ρηματικές καταλήξεις οι οποίες δείχνουν μορφολογικά διαφοροποιημένα τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου, πρόσωπο και αριθμός. Συνέπεια αυτού του χαρακτηριστικού είναι η κατά κανόνα απουσία του λεξικού υποκειμένου από την πρόταση ως περιπτού, εκτός και αν αποτελεί το θέμα της πρότασης, η σπάνια χρήση αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου, εκτός κι αν συνοδεύονται με εμφανικό τονισμό και αποτελούν εστίαση, και η δυνατότητα του λεξικού υποκειμένου να βρίσκεται σε διάφορες θέσεις μέσα στη πρότα-

ση. Ένα άλλο θεμελιακό δομικό χαρακτηριστικό της Ελληνικής είναι ότι η μορφολογία των ονομάτων και των άρθρων που τα συνοδεύουν έχει πτώση. Η πτωτική κατάληξη (ονομαστική, αιτιατική) μαρκάρει την Ονοματική Φράση ως υποκείμενο ή ως αντικείμενο πράγμα που οδηγεί στην ελευθερία τοποθέτησής τους μέσα στην πρόταση, σε αντίθεση π.χ. με την Αγγλική, της οποίας το σύστημα δεν περιέχει πτώση, και γι' αυτό η θέση των Ονοματικών Φράσεων είναι αυστηρά καθορισμένη.

Τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά της Ελληνικής είναι, όπως είπαμε θεμελιακά και ευθύνονται για το ότι στην Ελληνική η πρόταση, η βασικότερη μονάδα της γλώσσας χτίζεται πάνω στη μορφολογία των λέξεων οι οποίες κουβαλούν στις καταλήξεις τους τη συντακτική τους λειτουργία. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι στην Ελληνική η βασική σύνταξη της πρότασης εμφανίζεται πάνω στη λέξη.

Είναι σημαντικό ότι το παιδί που κατακτά την Ελληνική ως μητρική γλώσσα κατακτά τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά πολύ νωρίς πράγμα που επιβεβαιώνει το πόσο βασικά είναι. Από την άλλη μεριά τα πιο συχνά και πιο επίμονα λάθη των μαθητών της Ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας είναι πάλι αυτά. Πρέπει να σημειώσουμε ότι λάθη σε συμφωνία και σε πτώση παρατηρούνται ακόμη και σε πολύ προχωρημένους μαθητές. Το φαινόμενο αυτό της διατήρησης σημαντικών λαθών που αναφέρεται με τον όρο «απολίθωση» (fossilization) θεωρείται ότι οφείλεται στο ότι τα λάθη αυτά δε διορθώθηκαν εγκαίρως, ενώ αν η διδασκαλία περιείχε από πολύ νωρίς κατάλληλα γλωσσικά παραδείγματα, ίσως με κάποιες εξηγήσεις και με την προσθήκη και πάλι ασκήσεων και δραστηριοτήτων που να φωτίζουν τις ιδιότητες αυτές της Ελληνικής θα βοηθούσαμε το παιδί να τις συλλάβει και με εξάσκηση να τις κάνει κτήμα του.

Σύμφωνα με όσα είπαμε πιο πάνω, το θεωρούμε απαραίτητο και επείγον να καταλάβει ο μαθητής από πολύ νωρίς ότι για να επιταχύνει και να βελτιώσει τη κατάκτηση της Ελληνικής πρέπει να κατευθύνει την προσοχή του στις καταλήξεις των λέξεων, κάτι που δεν είναι απαραίτητο για άλλες γλώσσες. Στην Ελληνική δηλαδή δεν ισχύει το «ας μάθει κάποιες λέξεις και σιγά σιγά θα μάθει και τη γραμματική». Η κάθε λέξη για να χρησιμοποιηθεί πρέπει πρώτα να ντυθεί τη γραμματική της. Αυτό θα το καταλάβει ο μαθητής μόνο αν του δοθούν αρκετά παραδείγματα και κατάλληλα ερεθίσματα που να ρίχνουν φως στα θέματα αυτά της γραμματικής.

Γ. Μια άλλη πλευρά της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που καθιστά τη γραμματική απαραίτητη είναι ο γραπτός λόγος. Τα παιδιά, που συνήθως αρχίζουν τα ελληνικά τους μαθήματα στην ηλικία των 5 ή 6 χρονών, ακόμη και αν περάσουν πρώτα από κάποιο στάδιο αποκλειστικά προφορικού λόγου, πολύ σύντομα θα περάσουν στην ανάγνωση και τη γραφή. Εξ άλλου οι διάφορες εξετάσεις που γίνονται αργότερα για να αξιολογηθεί το επίπεδο γνώσης του μαθητή δείχνουν καθαρά ότι απαιτείται από αυτόν να μπορεί να γράφει με σωστά δομημένο λόγο και χωρίς ανορθογραφίες. Η ορθογραφία όμως της Ελληνικής είναι αρκετά δύσκολη ιδιαίτερα στη απόδοση των φωνηέντων επειδή τα γραφήματα που αποδίδουν τους φωνηεντικούς φθόγγους δεν αντιστοιχούν ένα προς ένα με τους φθόγγους αυτούς. Π.χ ο φθόγγος /i/ αντιστοιχεί σε πέντε διαφορετικά γραφήματα [i, υ, η, οι, ει], το /e/ και το /o/ σε δύο

το καθένα. Αν δεν υπήρχαν κάποιοι κανόνες που να ρυθμίζουν το θέμα αυτό η εκμάθηση της ορθογραφίας θα ήταν πολύ πιο δύσκολη από ότι είναι τώρα.

Οι ορθογραφικοί κανόνες που υπάρχουν εφαρμόζονται κυρίως στις καταλήξεις των λέξεων και βασίζονται στη γραμματική. Π.χ. στη φράση «το χέρι» ο φθόγγος /i/ γράφεται με «ι» επειδή είναι ενικός ουδετέρου ενώ στο «το ξέρι» ο ίδιος φθόγγος /i/ γράφεται με «ει» επειδή είναι το τρίτο ενικό πρόσωπο ρήματος ενεργητικής φωνής. Μπορεί κάποιος να παρατηρήσει ότι οι φθόγγοι που βρίσκονται μέσα στα μορφήματα τις ρίζας των λέξεων δεν προβλέπονται από τη γραμματική και επομένως αυτά πρέπει να μαθευτούν με απομνημόνευση της ορθογραφίας της κάθε λέξης χωριστά. Γιατί λοιπόν να μην χρησιμοποιηθεί ο ίδιος τρόπος της απομνημόνευσης και για τις καταλήξεις. Η απάντηση είναι απλή. Το γεγονός ότι ένα μέρος του προβλήματος της ορθογραφίας δεν υπόκειται σε κανόνες δεν σημαίνει ότι και εκεί που υπάρχουν κανόνες εμείς πρέπει να τους αγνοήσουμε. Οι κανόνες που υπάρχουν μειώνουν το πρόβλημα της απομνημόνευσης και δίνουν στην ορθογραφία μια λογική βάση. Παράλληλα η συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι υπάρχει μια τέτοια σχέση ανάμεσα στη γραμματική και την ορθογραφία βοηθάει την κατανόηση της γραμματικής και τη σωστή της χρήση. Αφού λοιπόν θέλουμε ο μαθητής μας να γίνει και ικανός χειριστής και του γραπτού λόγου οφείλουμε να τον διδάξουμε γραμματική.

Σε διάφορες συζητήσεις για τα υπέρ και τα κατά της επικοινωνιακής μεθόδου καθώς και για τη σκοπιμότητα ή όχι της συμμετοχής της γραμματικής στη διδασκαλία δίνεται συχνά η εντύπωση ότι πρέπει να διαλέξουμε ή τη μια ή την άλλη ακραία θέση. Η μια αυστηρή επικοινωνιακή μέθοδο χωρίς γραμματική ή την παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται μόνο σε γραμματική και μετάφραση κειμένων.

Η δική μας πρόταση απορρίπτει και τη μια και την άλλη από τις μεθόδους αυτές και αντιπροτείνει ότι η γραμματική πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά και συγχρόνως ότι η διδασκαλία της γλώσσας οφείλει να έχει ως βάση της τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Τα δυο αυτά στοιχεία τα βλέπουμε ως συμπληρωματικά και εξίσου απαραίτητα. Πιστεύουμε άλλωστε ότι μια πιο έντονη παρουσία της γραμματικής στη διδασκαλία δεν αποτελεί ιδεολόγημα αφού μπορούμε εύκολα να δείξουμε ότι όταν αγνοείται η γραμματική τότε και η επικοινωνιακότητα ή ίδια κινδυνεύει. Αυτό το βλέπουμε καθαρά από λάθη που κάνουν τα παιδιά στις πτώσεις και στη συμφωνία. Π.χ. όταν λένε ή όταν γράφουν «έφερε ο Γιάννης η αδερφή του» δεν ξέρουμε ποιος έφερε ποιον, ή «Αγαπάς τη μαμά μου» όταν αυτό που θέλουν να πουν είναι «αγαπώ τη μαμά μου» και πολλά άλλα παρόμοια λάθη από τα οποία είναι γεμάτες οι εκθέσεις των μαθητών ακόμη και όταν αυτοί είναι προχωρημένοι.

Σημειώνουμε ότι ίσως είναι δυνατόν με δομικά λανθασμένο κάπως λόγο να επιτευχθεί κάποια επικοινωνία σε μια συναλλαγή πρόσωπο με πρόσωπο γιατί οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής κ.λπ. καθώς και στοιχεία του περιβάλλοντος συμπληρώνουν τα κενά. Αλλά στο γραπτό λόγο όπου αυτά απουσιάζουν και όπου συνήθως δεν έχουμε διάλογο αλλά ή μια περιγραφή, ή ανάπτυξη επιχειρημάτων κ.λπ., η γλώσσα πρέπει

και πιο πλούσια να είναι αλλά και δομικά πιο σωστή, διαφορετικά θα έχει πιο σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην επικοινωνία την ίδια.

Παρουσιάσαμε πιο πάνω μια σειρά επιχειρημάτων που στηρίζουν τη θέση ότι η διδασκαλία μιας ζωντανής Δ/Ξ γλώσσας δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αποστήθιση κανόνων γραμματικής. Αφού επιδιώκουμε να μάθει ο μαθητής μας να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο και με τρόπο φυσικό ανάλογα με τις περιστάσεις, οφείλουμε να διαμορφώσουμε το γλωσσικό υλικό έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διάφορες επικοινωνιακές ανάγκες. Από τη άλλη πλευρά δώσαμε επιχειρήματα για να υποστηρίξουμε ότι η γραμματική πρέπει να αποτελεί μέρος της διδασκαλίας. Τα επιχειρήματα αυτά είναι δυο ειδών. Πρώτα είδαμε ότι μια ακραία επικοινωνιακή προσέγγιση που είχε εφαρμοστεί στον αγγλόφωνο κόσμο (αλλά και αλλού) τα τελευταία είκοσι-τριάντα χρόνια και η οποία απέρριπτε τη συμμετοχή της γραμματικής αποδείχθηκε και θεωρητικά ασθενής και μη αποτελεσματική με συνέπεια την επαναφορά της διδασκαλίας της γραμματικής στο μάθημα της Δ/Ξ γλώσσας. Στη συνέχεια αναπτύξαμε επιχειρήματα μέσα από τη φύση της ελληνικής γλώσσας, επιχειρήματα δηλαδή που προέρχονται από τα χαρακτηριστικά της δομής της, που δείχνουν ότι η συμμετοχή της γραμματικής στη διδακτική πράξη είναι απαραίτητη.

Το πρόβλημα σήμερα, όπως το βλέπουμε εμείς, είναι όχι αν τα γλωσσικά μαθήματα θα περιέχουν και γραμματική αλλά με ποιο τρόπο πρέπει να παρουσιάζεται η γραμματική στους μαθητές ώστε να μην επιστρέψουμε στην άγνη και βαρετή απομνημόνευση κανόνων. Η πρόκληση είναι να δοθεί η γραμματική με ένα τρόπο ελαφρύ και εύληπτο και τέτοιο που να εξασφαλίζει τη μετάβαση από τη δομή και τον κανόνα στην πράξη της ομιλίας και της γραφής. Ένα άλλο πρόβλημα είναι το ποια γραμματική θα δώσουμε στο κάθε επίπεδο. Η δική μας πρόταση στο δεύτερο αυτό θέμα είναι ότι τα θεμελιακά δομικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής πρέπει να δοθούν όσο γίνεται πιο νωρίς ώστε να τεθούν οι σωστές βάσεις και να αποφευχθούν όσο είναι δυνατόν τα σοβαρά λάθη που οδηγούν σε απολίθωση.

Παίρνοντας ως βάση το πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» προτείνουμε ενδεικτικά για το πρώτο επίπεδο τα εξής γραμματικά φαινόμενα:

Πρώτο επίπεδο

Υποχρεωτικά

Γραμματικές Κατηγορίες: γένος, αριθμός, πτώση (ονομαστική, αιτιατική), πρόσωπο, αριθμός

Άρθρο: οριστικό και αόριστο. Το άρθρο είναι μεν επικοινωνιακά απαραίτητο αλλά και βοηθά την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά γένους, αριθμού, πτώσης και συμφωνίας.

Αριθμητικά (1-10). Τα αριθμητικά εξυπηρετούν τόσο τις επικοινωνιακές ανάγκες και συνήθειες του παιδιού όσο και την κατηγορία του αριθμού (ενικός - πληθυντικός, ένα - πολλά).

Όνομα: κύριο, κοινό (αρσ. -ος, -ας, -ης, θηλ. -η, -α, ουδ. -ο).

Κάποια βασικά επίθετα (π.χ. μεγάλος, μικρός, κόκκινος κ.λπ.): Τα επίθετα αυτά είναι χρήσιμα τόσο για τις επικοινωνιακές συνήθειες του παιδιού όσο και για τις γραμματικές κατηγορίες που αναφέραμε πιο πάνω και τη συμφωνία.

Τα ρήματα έχω και είμαι (ενεστώτας).

Κάποια ρήματα 1ης και 2ης συζυγίας στον ενεστώτα ενεργητικής

Προσωπική αντωνυμία υποκειμένου σε επικοινωνιακές εκφράσεις (π.χ. με λένε, σε λένε...)

Κάποιες προστακτικές (για επικοινωνιακές ανάγκες περισσότερο).

Κάποια πολύ χρήσιμα επιρρήματα τόπου (π.χ. εδώ, εκεί).

Προθέσεις (π.χ. σε, από, για).

Ερωτηματικές αντωνυμίες (ποιος, ποια, ποιο, ποιον, πόσα, πόσοι, κλπ.). Αυτές είναι και επικοινωνιακά απαραίτητες αλλά και χρήσιμες για τη διδασκαλία του αριθμού και της συμφωνίας.

Προαιρετικά

Γενική πτώση

Μεσοπαθητικά ρήματα στον ενεστώτα (π.χ. κοιμάμαι, έρχομαι, ντύνομαι, κάθομαι).

Βιβλιογραφία:

- Bygate, M, Tonkyn, A & Williams, E** (1994) (eds): *Grammar and the language teacher*. London: Prentice Hall.
- Doughty, C & Williams, J** (1998) (eds): *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ellis, R** (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R** (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Krashen, S.D** (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Odlin, T** (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- Rutherford, W & Sharwood Smith, M** (1988) (eds): *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House.