

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακιροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)
 Θεματική: **Γλωσσολογικά/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
 Προεδρείο: **Α. Νάκας - Σ. Χατζησαββίδης**
- 9.00-9.30 *Δραστηριότητες «με νόημα» για τα παιδιά της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου προσαρμοσμένες σε δεδομένη περίσταση επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη*
Ε. Τοκμακίδου
- 9.30-9.50 *Η κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δομών της ελληνικής από αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης: μια συγκριτική ερευνητική μελέτη*
Κ. Ηλιοπούλου
- 9.50-10.10 *Στάσεις και απόψεις των δασκάλων για τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄*
Κ. Αμραντίδου
- 10.10-10.30 *Επικοινωνώ στα ελληνικά με χειρονομίες και εκφράσεις: κριτήρια επιλογής και προτάσεις αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*
Ι. Αντωνίου-Κρητικού
- 10.30-10.45 *Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής μέσα από το γλωσσικό γραμματισμό από τους εκπαιδευτές ενηλίκων των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας*
Π. Βασιλειάδου
- 10.45-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
 Προεδρείο: **Μ. Σουηιώτης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
 Επίδοση τιμητικής πλάκας στον Ομ. Καθηγητή κ. Δημήτριο Τομπαΐδη

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

1. Δημήτριος Τομπαΐδης, Ομότ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
 2. Αθανάσιος Νάκας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
 3. Ναπολέων Μήτρης, Καθηγητής Π.Σ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
 4. Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Καθηγητής Π.Σ. Α.Π.Θ.
- 14.00-17.00 **Γεύμα**
- 15.00-17.00 **Εργαστήρια**
 Θεματική: **Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες**
 Προεδρείο: **Γ. Τσιάκαλος - Ε. Θωμαδάκη**
- 17.00-17.20 *Παγκοσμιοποιημένη πληροφορία και διαμόρφωση μιας νέας γλωσσικής κουλτούρας*
Γ. Σταυριανός
- 17.20-17.40 *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*
Α. Χατζηπαναγιωτίδη
- 17.40-18.00 *Πολιτισμός και ιδεολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης: μια συγκριτική προσέγγιση με τη διδασκαλία της ρωσικής*
Τ. Τριανταφυλλίδου, Ε. Θωμαδάκη
- 18.00-18.20 *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης μέσα από εκπαιδευτικά εγχειρίδια για ενήλικες: γλωσσικές πραγματικότητες και κοινωνικές κατασκευές*
Μ. Μαργαρώνη
- 18.20-18.40 **Συζήτηση**
- 18.40-19.20 **Διάλειμμα**
 Προεδρείο: **Κ. Τσιούμης - Ι. Βαμβακίδου**
- 19.20-19.40 *Αφήγηση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς: Εφαρμογές στην ελληνική σχολική τάξη*
Ρ. Καβούνη, Γ. Παπαδόπουλος, Π. Παπαναστασίου, Μ. Παρασκευά, Β. Πετράς, Θ. Πετρίδου, Β. Πηλιάτσικα κ.α.

Επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο

Δημήτρης Τομπαΐδης

Η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια, μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, στις γλωσσικές ποικιλίες ως μέσο αποτελεσματικότερης επικοινωνίας είναι, φυσικά, σωστή. Γιατί μόνο με τη γλωσσική μορφή που προσιδιάζει στην κάθε περίπτωση επικοινωνίας μπορεί κανείς να πει, με τον καταλληλότερο τρόπο, στο συνομιλητή του αυτό που θέλει και να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Αν η χρησιμοποιούμενη γλωσσική μορφή είναι αταίριαστη με τη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι βέβαιο ότι και ο ομιλητής τραυματίζει και υποσκάπτει ο ίδιος την ποιότητα της επικοινωνίας, προσδίδοντας σ' αυτήν άμεσα ένα χαρακτήρα αναξιοπιστίας, και δεν είναι σπάνιες οι φορές που ο ίδιος ο ομιλητής γίνεται αντικείμενο χλεύης και η επικοινωνία με το συνομιλητή του προβληματική.

Όλα αυτά είναι ορθά και δεν αμφισβητούνται, τώρα πια, από κανέναν, εννοώ σοβαρό μελετητή. Απλώς έχω την εντύπωση ότι ο υπερτονισμός του ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας οδηγεί, αντίστοιχα, σε υποβάθμιση του ρόλου της κοινής γλώσσας και της νόρμας της. Όμως ο ρόλος της νόρμας είναι πάντα σημαντικός, για πολλούς και ευνόητους λόγους, κυρίως όμως γιατί η εκάστοτε γλωσσική ποικιλία αναγνωρίζεται, προσδιορίζεται και αποκτά τα βασικά χαρακτηριστικά της σε σχέση με αυτήν. Πράγματι, αν ένας ομιλητής δεν κατέχει τη νόρμα της γλώσσας, δεν είναι σε θέση, εκ των πραγμάτων, να χρησιμοποιήσει, στη συγκεκριμένη περίπτωση, την αποκλίνουσα απ' αυτήν γλωσσική μορφή, που είναι η γλωσσική ποικιλία. Άρα κυρίαρχο στοιχείο στην επικοινωνία υπόκειται, κι ας μη φαίνεται, η νόρμα, γιατί παρέκκλισή της είναι η προκρινόμενη κάθε φορά γλωσσική ποικιλία. Δε θα ήταν κυρίαρχη μορφή γλώσσας για την επικοινωνία η νόρμα, αν η γλωσσική ποικιλία δεν είχε σχέση, άμεσα ή έμμεσα, μ' αυτήν, αν η γλωσσική ποικιλία αποτελούσε γλωσσική μορφή

ανεξάρτητη και άσχετη με τη νόρμα. Κάτι τέτοιο όμως θα ήταν αδιανόητο. [Προφανώς δεν έχουν θέση εδώ οι περιπτώσεις διαλεκτόφωνων ατόμων, τα οποία επικοινωνούν κανονικά μεταξύ τους μέσω της διαλέκτου τους, η οποία δεν αποτελεί για τους ίδιους «ποικιλία» γλώσσας αλλά την κανονική – και ίσως τη μόνη – γλωσσική μορφή για κάθε επικοινωνία τους. Η χρήση της γλωσσικής ποικιλίας ως αποτελεσματικότερου μέσου επικοινωνίας κατά περίπτωση σημαίνει επιλογή του ομιλητή και όχι, ασφαλώς, αδυναμία του να εκφραστεί αλλιώς.] Παντού και πάντα η γλωσσική ποικιλία αποτελεί διαφοροποίηση από την κοινή γλώσσα, διαφοροποίηση που κάποιος συγκεκριμένος λόγος επιβάλλει, για να είναι η επικοινωνία πιο αποτελεσματική, επειδή ακριβώς γίνεται με την κατάλληλη γλωσσική μορφή.

«Χρήση της γλώσσας μέσα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας» - βασική αρχή, σχεδόν δόγμα, για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Σωστά, γιατί με τη γλώσσα εκφράζουμε σκέψεις και (συν)αισθήματα, εμπειρίες και ιδέες, γενικά τους στοχασμούς μας, που έχουν πάντα αφετηρία τους το συγκεκριμένο άτομο (τον ομιλητή, εμένα) και αφορούν ή αναφέρονται σε κάτι που με ενδιαφέρει να εκφράσω. Η έννοια της «πραγματικής κατάστασης επικοινωνίας» δεν μπορεί ούτε πρέπει να αναιρείται με πλαστούς ή ψευδεπίγραφους όρους και προϋποθέσεις: αυτοί πρέπει να σχετίζονται με το συγκεκριμένο άτομο και τη συγκεκριμένη υπαρκτή περίπτωση. Αναίρεση των προϋποθέσεων αυτών αποτελούν ουσιαστικά κάποιες επινοήσεις πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας – που δεν είναι καθόλου πραγματικές -, όπως συμβαίνει με μερικές δραστηριότητες που επιχειρούν κάποιοι διδάσκοντες. Ντύνουν π.χ. νοσοκόμους ή νοσοκόμες τα παιδιά (= «πραγματική κατάσταση επικοινωνίας») και, άρα, μπορούν αυτά να μιλούν (και να συμπεριφέρονται) σαν νοσοκόμοι και νοσοκόμες. Όμως και τα ίδια τα παιδιά έχουν τη συναίσθηση ότι πρόκειται για φάρσα, για προσποίηση, για, κραυγαλέα και εξώφθαλμα, εξωπραγματική κατάσταση, που είναι μακριά απ' αυτά και δεν τα αφορά. Στο σημείο αυτό ρίχνω μια ματιά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) του Δημοτικού Σχολείου για τους ρόλους που μπορούν να υποδύονται οι μαθητές. Εκεί λοιπόν υπό τον τίτλο «Ενδεικτικές Δραστηριότητες» το ΑΠ σημειώνει:

Για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού: *«Βιωματική εμπλοκή μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι: (ανα)διηγήσεις, ελεύθερος διάλογος, συζητήσεις, δραματοποιήσεις,*

θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, τραγούδια, ποιήματα και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Μελέτη περιβάλλοντος, Αισθητική και Μουσική Αγωγή).»

Για τη Γ' και Δ' Δημοτικού: *«Βιοματική εμπλοκή μαθητών στον προφορικό λόγο μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θέατρο και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να εξοικειώνεται βιοματικά με αυτό (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα).»*

Για την Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: *«Θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να οικειώνεται βιοματικά με αυτό (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα).»*

Είναι φανερό ότι με αυτές τις “Ενδεικτικές δραστηριότητες” το ΑΠ δίνει κάλυψη νομιμοποίησης σε κάθε είδους υποκατάσταση ρόλου από τους μαθητές – πράγμα που ένας δάσκαλος με φαντασία μπορεί να εξωθήσει σε υπερβολικές, αν μη απαράδεκτες, καταστάσεις.

Τρανό παράδειγμα υποκατάστασης ρόλων μεγάλων και ώριμων ανθρώπων εκ μέρους μαθητών αποτελεί η λεγόμενη Βουλή των Εφήβων, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους βουλευτών, εμφανίζονται στην πραγματική Βουλή, στην οποία συμπεριφέρονται, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ρόλου τους, όπως και οι “πραγματικοί» βουλευτές. Το θέαμα των μαθητών-βουλευτών είναι οικτρό, γιατί εμφανίζονται, μαθητές αυτοί, να μιλούν με τη γλώσσα ώριμων ανθρώπων, δηλαδή με γλώσσα που είναι γι’ αυτούς αταίριαστη, προσποιητή, ψεύτικη και, εν τέλει, ολότελα αντιεπικοινωνιακή, αφού τους είναι ξένη, και η όλη επικοινωνιακή περίσταση αποδεικνύεται κίβδηλη και πλαστή, όπου και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη συνείδηση ότι αντιποιούν ρόλους άλλων, όχι πραγματικούς, ότι συμμετέχουν σε παράσταση που δεν είναι δική τους, αλλά είναι παρείσακτοι, έχουν παρεισφρήσει σ’ αυτήν, για να κάνουν μια παράσταση. Ποια σχέση μπορεί να έχει η κακόζηλη αυτή παράσταση με μια πραγματική κατάσταση επικοινωνίας δεν είναι ανάγκη να

εξηγηθεί περισσότερο. Πάντως βρίσκεται σαφώς έξω από κάθε υπαρκτή πραγματικότητα.

Σημειώνω ότι σε διαφορετική κατεύθυνση ο φίλτατός μου Ν. Μήτσης (1996, 226-8), στο γενικά μεστό και με πολύ χρήσιμες απόψεις βιβλίο του για τον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, γράφει ότι «*θα μπορούσε η τάξη να μιμηθεί μια συνεδρίαση του κοινοβουλίου. Αναλαμβάνει δηλαδή μια ομάδα μαθητών να κάνει σειρά ομιλιών πάνω σε συγκεκριμένο θέμα (π.χ. η μόλυνση του περιβάλλοντος) και να προτείνει λύσεις σύμφωνα με μια ορισμένη λογική, ενώ μια άλλη ομάδα, που εκφράζει διαφορετικές θέσεις και έχει άλλο πρόγραμμα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, θα προσπαθήσει να καταρρίψει τα επιχειρήματα της προηγούμενης και να πείσει για τις δικές της απόψεις. Θα επακολουθήσει διάλογος στον οποίο θα συμμετέχει όλη η τάξη η οποία θα έχει μετατραπεί σε μικρογραφία του κοινοβουλίου*» (σ. 227). Ως προς την ουσία δεν μπορεί να διαφωνήσει κανείς. Ένα θέμα όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, κατάλληλα προετοιμασμένο εκ μέρους των παιδιών (με διαβάσματα, επιτόπιες επισκέψεις σε εργοστάσια ή άλλες πηγές μόλυνσης της περιοχής, παρακολουθήσεις σχετικών ρεπορτάζ κτλ.) αξίζει και μπορεί να συζητηθεί από τους μαθητές, οι οποίοι μάλιστα, αφού θα έχουν προετοιμαστεί, θα έχουν ενδιαφέρον να συζητήσουν και θα έχουν απόψεις να εκφράσουν. Εκεί που θα μπορούσε να έχει αντίρρηση κανείς είναι το σκηνικό στο οποίο εντάσσεται η σχετική συζήτηση. Γιατί το προτεινόμενο σκηνικό (το κοινοβούλιο, εν προκειμένω, μόλο που – πρέπει να σημειωθεί – ο κ. Ν. Μήτσης μιλάει για «μίμηση») δίνει εξ ορισμού ψευδή υπόσταση και στους ίδιους και στο όλο πλαίσιο της συζήτησης, την οποία τοποθετεί σε εξωπραγματικά πλαίσια, αδυνατίζοντας και απονευρώνοντας κάθε εκφερόμενη άποψη. Τα παιδιά θα έχουν κάθε στιγμή τη συνείδηση ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι, στο οποίο συμμετέχουν από σπόντα, παίζοντας και όχι σοβαρολογώντας, και η συμ-μετοχή τους σ' αυτό θα πάψει στο τέλος της ώρας του μαθήματος και όλα αυτά που είπαν και άκουσαν θα τελειώσουν εκεί και δε θα έχουν καμιά συνέχεια.

Μα τότε, θα ρωτήσει ή θα αναρωτηθεί εύλογα κανείς, πώς θα επιτευχθεί η καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού (εμπλουτισμός δομών και λεξιλογίου); Η απάντηση είναι απλή: μέσα από πραγματικές καταστάσεις, δηλαδή καταστάσεις που βιώνουν ή είναι δυνατόν να βιώσουν οι μαθητές κάθε ηλικίας. (Γιατί βέβαια ούτε νοσοκόμοι ούτε βουλευτές είναι ή μπορούν να είναι τώρα, σ' αυτή την ηλικία οι μαθητές.) Εφόσον σκοπός της

γλωσσικής διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του λόγου του παιδιού της τάξης μας, οι προσπάθειές μας αποβλέπουν αποκλειστικά και συγκεκριμένα σ' αυτό, δηλαδή στη βελτίωση της γλώσσας του συγκεκριμένου μαθητή μας: να καταφέρουμε να τον κάνουμε να εκφράζει τον εαυτό του με τρόπο ικανοποιητικό και αποτελεσματικό σε σχέση με την ηλικία του (και όχι σε σχέση με το νοσοκόμο ή το βουλευτή). Αυτό το βασικό και καίριο στοιχείο, που δεν πρέπει να παροράται ή να αναιρείται σε καμία περίπτωση, με υποχρεώνει εμένα το δάσκαλο να δημιουργώ τέτοιες καταστάσεις επικοινωνίας που ταιριάζουν με την παιδική ή εφηβική ηλικία των μαθητών (ή, εν πάση περιπτώσει, δεν την παραβλέπουν ή την αναιρούν). Και μέσα από αυτές τις πραγματικές καταστάσεις, όπου η συμμετοχή των μαθητών είναι και φαίνεται φυσική, προσπαθώ να «ανεβάσω» τις εκφραστικές τους δυνατότητες με τρόπο σταδιακό και φυσιολογικό, λίγο λίγο και σταθερά, κάθε μέρα και περισσότερο, μένοντας πάντα μέσα στα πλαίσια της παιδικότητας ή της εφηβικότητας (και όχι με τις καθ' ύψος αλματώδεις κινήσεις προς τη γλώσσα των ωρίμων ή των ακαδημαϊκών διδασκάλων). Αυτό το «λίγο λίγο», το «σιγά σιγά», το «σταδιακά και βαθμιαία» μπορεί να είναι το αποτελεσματικό μέσο της διδακτικής μου προσέγγισης, γιατί βρίσκεται κοντά στις δυνατότητες των παιδιών και γιατί παρουσιάζει το εχέγγυο της σταθερότητας (ενώ οι άλλες προσεγγίσεις, με τις αλματώδεις ή πυροτεχνηματικές καταστάσεις δήθεν επικοινωνίας, αποτελούν στιγμιαίες αναλαμπές χωρίς συνέχεια και διάρκεια, γιατί από τη φύση των παιδιών δεν μπορούν να έχουν διάρκεια).

Πιστεύω ότι στο θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια η συμβολή του δασκάλου, η πιο σπουδαία και πιο καίρια, δεν είναι πώς θα διορθώνει τα λάθη των παιδιών στον προφορικό ή γραπτό λόγο τους. Αυτό ο δάσκαλος, ποιος καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα, ποιος αποσπασματικά και σε ορισμένα μόνο σημεία, ποιος με παιδαγωγικά σωστό τρόπο, ποιος με αυνυχολόγητο τρόπο κτλ., θα το επιδιώξει και, όσο τελospάντων μπορεί, θα το καταφέρει. Το πιο σπουδαίο για το δάσκαλο είναι άλλο: είναι (α) να δημιουργεί ενδιαφέροντα στους μαθητές του που να τα εκφράζουν σε συνεχή λόγο, και (β) να τους καθοδηγεί για τον τρόπο που οι ίδιοι θα συλλέγουν το σωστό πληροφοριακό υλικό για τη συζήτηση μέσα στην τάξη – συζήτηση που, εννοείται, διεξάγεται μεταξύ των μαθητών. Το πρώτο σημείο, η δημιουργία ενδιαφερόντων, είναι απαραίτητο, γιατί συζήτηση χωρίς να ενδιαφέρεται κάποιος να συζητήσει δεν μπορεί να γίνει. Ο μαθητής,

που έρχεται το πρωί στο σχολείο, έχει κι εκείνος τα προβλήματά του, τον απασχολούν κι εκείνον κάποια προσωπικά ζητήματα, και τίποτα δε σημαίνει ότι είναι έτοιμος να συζητήσει ένα θέμα που ετοίμασε ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος λοιπόν – και εδώ έγκειται η μαεστρία του δημιουργικού δασκάλου – προκαλεί με έναν αβίαστο τρόπο το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα, είτε αναφερόμενος σε κάποιο ζήτημα της επικαιρότητας ή σε κάτι που απασχολεί τον περίγυρο του σχολείου ή κάτι που θα διεγείρει την περιέργεια και θα δώσει ώθηση στους μαθητές του. Χωρίς αυτή την κινητοποίηση η συζήτηση στην τάξη θα έχει χαρακτήρα εξαναγκασμού και θα είναι χωρίς οποιοδήποτε ενδιαφέρον από μέρους των μαθητών – θα είναι άρα αντιεπικοινωνιακού χαρακτήρα. Αυτό που κάνουν πολλοί δάσκαλοι, να λένε μπαίνοντας στην τάξη «παιδιά, σήμερα θα συζητήσουμε για το ψάρεμα», δε συνιστά επικοινωνιακή προσέγγιση, γιατί δε διαθέτει την κατάφαση των παιδιών για το θέμα. Εγώ π.χ. ο τάδε μαθητής δεν έχω διάθεση να συζητήσω για οποιοδήποτε θέμα ή εγώ ο δείνα, που έχω καταρχήν διάθεση να συζητήσω, δεν προτιμώ αυτό το θέμα για διάφορους λόγους (δεν ξέρω γι' αυτό, δεν ασχολήθηκα ποτέ, δε με τραβάει κτλ.). Με τον τρόπο αυτόν ο δάσκαλος επιβάλλει, με την εξουσία που διαθέτει στην τάξη του, τη θέλησή του για τη συζήτηση του συγκεκριμένου θέματος. Η τέχνη του θα είναι να προκαλέσει, με όποιον τρόπο μπορεί, το ενδιαφέρον των μαθητών του, ώστε οι ίδιοι να ζητήσουν τη συζήτηση του ενδιαφέροντος γι' αυτούς θέματος του ψαρέματος.

Αυτά συμβαίνουν, γιατί, όπως έχω ξαναπεί (βλ. τώρα Δ. Τομπαΐδης 1995, 371-2), η διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι «διδασκαλία», δηλαδή μία διαδικασία όπου ο ένας (ο δάσκαλος) μιλάει και ο άλλος (ο μαθητής) ακούει. Η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται στην επικοινωνία, και μάλιστα τη φυσική επικοινωνία, όχι την επίπλαστη ή την αναγκαστική. Στη φυσική επικοινωνία συμμετέχουν δύο τουλάχιστον άνθρωποι οι οποίοι (α) *θέλουν/έχουν τη διάθεση να επικοινωνήσουν*, δηλαδή να μιλήσουν ο ένας στον άλλο, και (β), στην περίπτωση που θέλουν, *όταν έχουν να πουν κάτι ο ένας στον άλλο*. Όταν πρόκειται για επικοινωνία ανάμεσα σε παιδιά ή νέους, ο σημαντικότερος από τους δύο όρους, όπως εύκολα καταλαβαίνει κανείς, δεν είναι ο δεύτερος. Τα παιδιά θα βρουν κάτι να πουν το ένα στο άλλο, αρκεί να *θέλουν* να το κάνουν. Γι' αυτό και η δημιουργία μιας φυσικής συζήτησης μεταξύ των παιδιών μέσα στην τάξη είναι το πρώτο και βασικό μέλημα του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να ξεκινάει τη συζήτηση (πάντα μεταξύ των παιδιών, και όχι μεταξύ αυτού

και των παιδιών) με τρόπο που να μην αισθάνονται τα παιδιά ότι εξαναγκάζονται, άμεσα ή έμμεσα, σ' αυτήν, αλλά από εσωτερική δική τους επιθυμία να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους.

Όσο για το δεύτερο όρο, το να έχουν τα παιδιά να συνεισφέρουν κάτι σε μια συζήτηση μέσα στην τάξη, και εκεί ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει είτε παρέχοντας στα παιδιά κάποιο υλικό που σχετίζεται με το θέμα της συζήτησης είτε καθοδηγώντας τα παιδιά να ενημερωθούν για διάφορες πτυχές του θέματος ή από διαβάσματα σχετικών κειμένων ή από επιτόπιες επισκέψεις σε διάφορους χώρους (μουσεία, εργοστάσια, εργαστήρια, γραφεία κττ.) ή από συζητήσεις με σχετικά πρόσωπα που γνωρίζουν το θέμα κ.ά. Στην περίπτωση αυτή, δε θα είναι υποχρεωμένος ούτε να προσπαθήσει να καλλιεργήσει στους μαθητές του τη διάθεση για επικοινωνία. Γιατί τα παιδιά, ύστερα από το όποιο υλικό έχουν συλλέξει (από τα διαβάσματα, επισκέψεις κτλ.) είναι φυσικό να αισθάνονται την ανάγκη της επικοινωνίας πάνω στο θέμα αυτό: να ανακοινώσουν στους άλλους τις προσωπικές τους εμπειρίες και να ακούσουν από τους άλλους τις δικές τους. Με τη διαδικασία αυτή ο δάσκαλος έχει προετοιμάσει στην τάξη του μια συζήτηση πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, κι έτσι μπορεί να παρακολουθεί και την πορεία της συζήτησης, για να συνηθίσουν τα παιδιά να μην ξεφεύγουν από το στόχο τους, να μην πλατειάζουν κτλ.

Ο δάσκαλος δεν είναι συζητητής, και οι μαθητές δεν απευθύνονται σ' αυτόν αλλά συζητούν μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει, εύλογα, γιατί ο λόγος των μαθητών είναι φυσικός όταν συζητούν μεταξύ τους, ενώ όταν απευθύνονται στο δάσκαλο ο λόγος τους τροποποιείται ποικιλότροπα. Επομένως ο δάσκαλος δε συμμετέχει στη συζήτηση των παιδιών, αλλά δεν είναι απών. Παρακολουθεί τα λεγόμενα από τα παιδιά και, όπου κρίνει απαραίτητο, παρεμβαίνει για να διορθώσει, συμπληρώσει, αποκαταστήσει κάτι, ή για να δώσει κάποια νέα ώθηση στη συζήτηση. Εκεί λοιπόν, *sur place*, επιτόπου, ο δάσκαλος διορθώνει και τις γλωσσικές αστοχίες των μαθητών. Οι παρεμβάσεις του αυτές φροντίζει να είναι μετρημένες, καίριες και ουσιαστικές κάθε φορά, και δεν αφορούν καθετί που λέγεται εσφαλμένα από τα παιδιά. Ο λόγος αυτής της επιλεκτικής παρέμβασης του δασκάλου μόνο σε ορισμένες και σημαντικές περιπτώσεις είναι καθαρά παιδαγωγικός: αν διορθώνει το κάθε λάθος των παιδιών, αδιακρίτως αν είναι μικρό ή μεγάλο, τότε οι μαθητές είναι βέβαιο ότι δε θα αποκόμιζαν τίποτα από τις παρεμβάσεις του δασκάλου και τελικά δε θα βελτιώνονταν σε

τίποτα. Ενώ οι μετρημένες παρεμβάσεις είναι βέβαιο ότι θα αποφέρουν καλά αποτελέσματα.

Φυσικά, δεν αποκλείεται α priori οποιαδήποτε συνεισφορά από μέρους του δασκάλου στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Όμως η κύρια διαδικασία παραμένει αυτή που περιγράψαμε πριν, όπου ο δάσκαλος συνεισφέρει από σπόντα, και όχι από κεντρική θέση, τη συμβολή του στην καλλιέργεια της γλώσσας των μαθητών.

Κλείνω με μια πολύ γενική παρατήρηση: Το μειονέκτημα σε όλη αυτή τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας είναι ότι απαιτείται, είναι αναγκαία η συμβολή ενός υπερ-προικισμένου και υπερ-καταρτισμένου δασκάλου, ο οποίος, εκτός από τη γερή θεωρητική του κατάρτιση στα θέματα της νεοελληνικής γλώσσας και της διδακτικής της προσέγγισης, πρέπει να διαθέτει και την εργατικότητα και προθυμία να ετοιμάζει πάρα πολλά προαπαιτούμενα στοιχεία για να είναι το μάθημα δεόντως αποδοτικό. Αυτό όμως – επιτρέψτε μου να πιστεύω – είναι ο ζητούμενος όρος στην όλη αυτή προσπάθεια. Γιατί ασφαλώς και υπάρχουν και οι εργατικοί και καταρτισμένοι αυτοί δάσκαλοι, δεν ξέρω όμως τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν μέσα στο σύνολο των διδασκόντων. Πιστεύω ότι το αδύνατο σημείο για την εφαρμογή του προγράμματος αυτού είναι η εξεύρεση του αριθμού των κατάλληλων δασκάλων. Αλλιώς, είναι βέβαιο ότι αναιρείται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία του προγράμματος.

Ευχαριστώ.

Βιβλιογραφία

- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 1999. *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993)*. Παράθεση πηγών. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. 1989. *Γλωσσογραφία. Μελέτες και Άρθρα για τη Γλώσσα*. Β' έκδοση. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. 1991. «Η γλώσσα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο» (συνέντευξη). *Διαβάζω* 268, 108-114.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. 1995. *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Νέα έκδοση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. 1998. *Λεξιλογικά της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε. 2005. *Επίλεκτα και επίκαιρα*. Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης, Χ. 1994. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Χαραλαμπίδης, Α. 1985. «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας». *Γλώσσα* 9, 38-53.

Χαραλαμπίδης, Α. 1988. «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας». *Γλώσσα* 16, 5-28.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας:*

Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας