

ΑΝΟΙΧΤΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ: Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

του **M.A.K. Halliday**

(πηγή www.komvos.edu.gr)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν πριν από σαράντα περίπου χρόνια ξεκίνησα να δουλεύω στενά με εκπαιδευτικούς πάνω σε προβλήματα γλωσσικής εκπαίδευσης, ένα από τα βασικά τους ερωτήματα ήταν «Γιατί διδάσκουμε γραμματική;». Με άλλα λόγια, θέλανε να ξέρουν γιατί παρέχουμε στα παιδιά «γνώση για τη γλώσσα».

Οι εκπαιδευτικοί με τους/τις οποίους/-ες δούλευα τότε δίδασκαν μαθήματα γλώσσας σε μαθητές/-τριες της Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και τη Σκωτία. Η απάντηση που αναζητούσαν είχε σχέση με την πρακτική χρησιμότητα της γραμματικής: Σε τι τελικά θα ωφελούσε τα παιδιά να ξέρουν γραμματική;

Πίστευα τότε και πιστεύω ακόμη σήμερα ότι αυτό το ερώτημα που εξακολουθούν να θέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι εύλογο. Σίγουρα πρέπει να μαθαίνουν στα παιδιά πράγματα που θα τους φανούν χρήσιμα στη σχολική ή την κοινωνική τους ζωή. Αυτό εξάλλου λένε συνεχώς και οι πολιτικοί μας αρχηγοί. Συνέχεια τονίζουν ότι αυτό είναι το βασικό καθήκον των εκπαιδευτικών. Το δικό μας Υπουργείο Παιδείας μάλιστα [δηλαδή της Αυστραλίας] έστειλε ρητές οδηγίες πριν από μερικά χρόνια, υπαγορεύοντας στα σχολεία να προσφέρουν προγράμματα μαθημάτων με πρακτική αξία. Βεβαίως, δεν επρόκειτο για κάποια καινοτομία, αλλά για μια απαίτηση που άκουγα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής μου ζωής. Και ο πατέρας μου ακόμη τα ίδια άκουγε κατά τη διάρκεια της δικής του σταδιοδρομίας ως δασκάλου, από το 1910.

Η προσωπική μου θέση στο πιο πάνω ζήτημα ήταν ανέκαθεν πως τα παιδιά πρέπει να αποκτούν γνώση για τη γλώσσα, γιατί η γνώση αυτή είναι χρήσιμη ως μέρος της γενικότερης παιδείας τους ως υπεύθυνων πολιτών. Να μαθαίνουν δηλαδή για τη γλώσσα όπως μαθαίνουν για την ιστορία του δικού τους και άλλων λαών, για το σύμπαν, για το πώς λειτουργεί ο κύκλος του νερού. Η γλώσσα παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη ζωή μας όσο η υγεία ή η τροφή και η ένδυση. Και είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε πώς χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να ζήσουμε ως μέλη μιας κοινωνίας: τι επιτυγχάνουμε μέσω της γλώσσας, πώς αυτή εξελίσσεται και πώς τη μαθαίνουμε, τι μπορεί να συμβεί στο λόγο μας σε περίπτωση τραυματισμού ή ασθένειας, πώς μπορεί να διαφέρει η γλώσσα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, ποια είναι η σχέση της με άλλους τρόπους σημείωσης και πώς συστηματοποιούνται και οργανώνονται τα στοιχεία της. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι χρειάζεται να γνωρίζουν *πώς λειτουργεί* η γλώσσα. Φυσικά, τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους, κατορθώνουν να απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα με διαφορετικούς τρόπους και μέσα από διαφορετικές διαδικασίες. Αλλά ένα πράγμα μπορούμε να πούμε με σιγουριά: ότι τα παιδιά κάθε ηλικίας μπορούν να βρουν συναρπαστική και προκλητική τη μελέτη της γλώσσας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μια τέτοιου είδους γνώση είναι πάρα πολύ χρήσιμη –αν και εμείς δεν δίνουμε πάντοτε την ίδια ερμηνεία στην έννοια της χρησιμότητας με εκείνη που δίνουν οι εκπαιδευτικές αρχές (που συχνά φαίνεται πως μάλλον απειλούνται από τη χρησιμότητα που εντοπίζουμε εμείς σε αυτή τη γνώση). Οι στόχοι τους τείνουν να είναι βραχυπρόθεσμοι και βρίσκονται σε συνάρτηση με σύγχρονες γλωσσικές στρατηγικές και πολιτικές ιδεολογίες. Αντίθετα, η γνώση για τη γλώσσα [ή η «γλωσσική συνειδητότητα», όπως επίσης αποκαλείται] είναι δυνατόν να συμβάλλει στον μακροπρόθεσμο στόχο της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης και αρμονικής κοινωνίας.¹

Είναι χρήσιμη όμως και βραχυπρόθεσμα. Συγκεκριμένα, τα τρία πρώτα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην απόκτηση γνώσης για τη γλώσσα. Δηλαδή τα παιδιά (τα οποία κατάφεραν μετά από επίπονες προσπάθειες κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους να μάθουν να μιλούν) τώρα που μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση πρέπει να αποκτήσουν ενσυνείδητη γνώση των όσων έχουν μάθει και εσωτερικεύσει. Ο γραμματισμός,

δηλαδή, απαιτεί και παράλληλα προκαλεί μια σημαντική γλωσσική συνειδητότητα. Μάλιστα, μια ομάδα που θα ωφεληθεί σημαντικά από την ανάπτυξη και την ενίσχυση αυτής της συνειδητότητας στη διάρκεια της δικής τους εκπαίδευσης είναι ακριβώς αυτοί/-ές που θα γίνουν οι δάσκαλοι/-ες της επόμενης γενιάς.

Υπάρχουν ωστόσο και πολλοί άλλοι τομείς εκπαίδευσης εκτός από αυτόν του αρχικού γραμματισμού, στους οποίους η γνώση για τη γλώσσα έχει πολύ μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνω τέσσερις τέτοιους τομείς: την αγωγή για τη συγγραφή εκθέσεων και δοκιμίων, για την ανάγνωση λογοτεχνίας [με την έννοια της κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου], για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και για τη μελέτη άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος (π.χ. της φυσικής και των μαθηματικών).

Εάν όλοι συμφωνούμε με τα παραπάνω, τότε γιατί άραγε να υπάρχει η οποιαδήποτε αμφιβολία σχετικά με τη σπουδαιότητα της γλωσσικής συνειδητότητας στην εκπαίδευση; Και όμως αμφιβολίες υπάρχουν. Αυτό πρέπει να το παραδεχτούμε και να καταλάβουμε επίσης ότι, παρόλο που εμείς ως καθηγητές/-τριες γλώσσας και γλωσσικής αγωγής είμαστε σε θέση να δείξουμε τη σχέση που έχει η γνώση για τη γλώσσα με όλους αυτούς τους τομείς, οι εκπαιδευτικές αρχές καθώς επίσης και πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκώς ενημερωθεί για το ζήτημα αυτό. Πιστεύω πως οφείλεται στο ότι και εμείς οι ίδιοι δεν έχουμε επαρκώς ξεκαθαρίσει τι ακριβώς σημαίνει «γνώση για τη γλώσσα». Για να γίνω πιο σαφής θα αναφερθώ σε μια προσωπική μου εμπειρία.

Το 1963 στο Λονδίνο εξασφάλισα χρηματοδότηση από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (το Nuffield Educational Foundation) και από το Εθνικό Σχολικό Συμβούλιο ([National] Schools Council) για ένα πρόγραμμα έρευνας και ανάπτυξης εκπαιδευτικού γλωσσικού υλικού με τίτλο «Πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας». Στόχος μας ήταν να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα γλωσσολογικών ερευνών για να παραγάγουμε διδακτικό υλικό για το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου. Οι συνεργάτες μου ήταν εκπαιδευτικοί και των τριών αυτών σχολικών βαθμίδων. Αυτά συνέβαιναν το 1960, σε μια εποχή που, τουλάχιστον στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιδράσει έντονα ενάντια στη διδασκαλία της γραμματικής της αγγλικής γλώσσας. Με την έννοια «γραμματική» φυσικά εννοούσαν την παραδοσιακή λατινογενή γραμματική της αγγλικής γλώσσας που εξελίχθηκε σε σχολική γραμματική. Το πιο περίεργο χαρακτηριστικό της γνώσης που αποκτούσαν τα παιδιά με βάση τη σχολική αυτή γραμματική ήταν ότι πολύ σπάνια είχε περαιτέρω εκπαιδευτικές χρήσεις. Οι μαθητές/-τριες εξετάζονταν με βάση κατασκευασμένες σχολικού τύπου ασκήσεις για να αξιολογηθούν οι γνώσεις γραμματικής που είχαν αποκτήσει. Όταν όμως επρόκειτο για το μάθημα της έκθεσης, της ιστορίας, της φυσικής κτλ., όπου η κατανόηση της γραμματικής οργάνωσης και της λειτουργίας της γλώσσας θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμη, οι εκπαιδευτικοί σπάνια αναφέρονταν σε αυτή. Δεν τη χρησιμοποιούσαν για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες στον γραπτό λόγο, στην ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων ή στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων της φυσικής, της βιολογίας ή άλλων μαθημάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ενασχόληση με τη γραμματική άρχισε να θεωρείται ξεπερασμένη ακόμη και για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, όπως η γαλλική, η οποία παλαιότερα διδασκόταν με τη μέθοδο που έγινε γνωστή ως «μέθοδος γραμματικής-μετάφρασης». Αναζητήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, καθώς αυξάνονταν οι απαιτήσεις να μπορεί κανείς να επικοινωνεί στην ξένη γλώσσα επειδή με τη μέθοδο αυτή δεν κατόρθωναν να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/-τριών.

Έτσι, ενώ εμείς, οι οποίοι εκπονούσαμε το Πρόγραμμα στο οποίο αναφέρθηκα πιο πάνω, προσπαθούσαμε να βρούμε καλύτερους τρόπους για να «κάνουμε γραμματική» στο σχολείο (αυτό ήταν και το κεντρικό σημείο της αρχικής μου πρότασης), αποφασίσαμε να μην συμπεριλάβουμε τη γραμματική στο σχεδιασμό του υλικού μας, γιατί γνωρίζαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα το χρησιμοποιούσαν ποτέ. Η γνώση για τη γλώσσα έπρεπε να αφορά άλλα χαρακτηριστικά της, όχι τη γραμματική της. Το θεώρησα μάλλον φυσικό αυτό γιατί, στην πραγματικότητα, καταλάβαινα ότι παρόλο που εμείς προσπαθούσαμε να κατασκευάσουμε ένα μοντέλο παιδαγωγικής γραμματικής –μιας γραμματικής, δηλαδή, που να εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς– είχαμε ακόμη πολλή δουλειά μπροστά μας και θα μας έπαιρνε

αρκετό χρόνο ακόμη για να κατορθώσουμε να ενσωματώσουμε τη γραμματική καλύτερα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, υπήρχαν τόσες πολλές άλλες πλευρές της γλώσσας που ήταν σημαντικές από εκπαιδευτική άποψη, στις οποίες θα μπορούσαμε επίσης να επικεντρωθούμε. Έτσι, για παράδειγμα, στο γλωσσικό πρόγραμμα του λυκείου, με τίτλο «Η Κοινωνική Χρήση της Γλώσσας», οι εκπαιδευτικοί που παρήγαγαν υλικό² οργάνωσαν το έργο τους γύρω από την έννοια της «γλωσσικής διαφοροποίησης» ή αλλιώς της «γλωσσικής ποικιλίας»³ [variation in language], λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα χαρακτηρίζεται για τη διαφορετικότητά της σε επίπεδο κοινωνιο-τοπικό (με αποτέλεσμα να έχουμε κοινωνικές και γεωγραφικές διαλέκτους) και σε επίπεδο λειτουργικό (με αποτέλεσμα να έχουμε διαφορετικά επίπεδα ύφους [και κειμενικά είδη]). Δεν ασχολήθηκαν καθόλου όμως με τη γραμματική τους.

Να σημειώσω εδώ ότι εγώ άρχισα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία μου ως καθηγητής γλώσσας, συγκεκριμένα ως καθηγητής ξένων γλωσσών. Δίδαξα κινέζικα σε ομιλητές/-τριες της αγγλικής γλώσσας για δεκατρία χρόνια περίπου, αλλά και άλλες ξένες γλώσσες κατά διαστήματα. Ήμουν ήδη πεπεισμένος ότι η γραμματική μπορούσε να αποτελέσει ένα καταπληκτικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό της γλώσσας και να προσφέρει σημαντική βοήθεια στον/στην ενήλικα/-η μαθητή/-τρια της ξένης γλώσσας. Επειδή η κινέζικη γλώσσα που εγώ δίδαχα δεν είχε περιγραφεί με βάση την ευρωπαϊκή γραμματική παράδοση (στην πραγματικότητα είχε περιγραφεί αλλά εγώ δεν είχα δει ποτέ αυτές τις περιγραφές), υιοθέτησα αυτά που είχα μάθει σχετικά με τη γλώσσα από τους δικούς μου δασκάλους που μου είχαν διδάξει την κινέζικη γλώσσα στο Λονδίνο και προσπάθησα να τα αναπτύξω περαιτέρω και να τα εφαρμόσω στη δική μου διδακτική πρακτική. Χάρη σε μια από τις ιδιορρυθμίες της σχολικής εκπαίδευσης στην Αγγλία δεν είχα ποτέ διδαχθεί τη σχολική γραμματική της αγγλικής γλώσσας, παρόλο που ήξερα γραμματική επειδή είχα σπουδάσει λατινικά και αρχαία ελληνικά. Θεωρούσα λοιπόν ότι πρόκειται για ένα περιγραφικό μοντέλο που έβρισκε εφαρμογή σε ορισμένες γλώσσες αλλά όχι σε άλλες. Μια γλώσσα στην οποία δεν φαινόταν να ταιριάζει καλά ήταν η κινέζικη και σκεφτόμουν ότι πιθανόν μια άλλη να είναι η αγγλική.

Αναφέρθηκα εκτενώς στην εμπειρία μου ως καθηγητή της γλώσσας, γιατί σχετίζεται με το περιεχόμενο του παρόντος κειμένου. Θα προσθέσω μόνο ότι κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου ασχολήθηκα ή τουλάχιστον γνώρισα και άλλους χώρους που βασίζονται στη γραμματική: συγκεκριμένα, την κειμενο-γλωσσολογία, την υφολογία και τη μηχανική μετάφραση. Θεώρησα ότι πρέπει να μην υπάρχει ένας μόνο αξιόλογος τρόπος περιγραφής μιας γλώσσας, ένας και μόνο τρόπος που να υπηρετεί όλους αυτούς τους σκοπούς. Από την άλλη μεριά, τηρουμένων των αναλογιών, θα ήταν επιθυμητό η περιγραφή να μην περιορίζεται τόσο στενά σε έναν και μόνο σκοπό. Αυτές μου οι σκέψεις καθόρισαν αποφασιστικά το έργο με το οποίο ασχολήθηκα στη συνέχεια.

Δεν γνωρίζω την κατάσταση στην Ελλάδα. Ενδεχομένως οι έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί, είτε διδάσκουν ελληνικά είτε ξένες γλώσσες, να μην αμφισβήτησαν ποτέ τη σπουδαιότητα της γραμματικής στην εκπαίδευση. Αλλά στο μεγαλύτερο μέρος του αγγλόφωνου κόσμου –στη Βρετανία (ιδιαίτερα στην Αγγλία και όχι τόσο στη Σκωτία), στην Αυστραλία και στον Καναδά (δεν μπορώ να μιλήσω για τις Η.Π.Α.)– η διδασκαλία της γραμματικής θεωρείτο ξεπερασμένη επειδή φαινόταν να μην εξυπηρετεί κανένα «πρακτικό» εκπαιδευτικό σκοπό. Και, βέβαια, σε ένα βαθμό έτσι ήταν, αφού η γραμματική που κατά κανόνα διδασκόταν στα σχολεία ήταν το προϊόν μιας μακράς και ισχυρής ακαδημαϊκής παράδοσης στην κλασική και μεσαιωνική Ευρώπη. Από την άλλη μεριά, δεν είχε ενσωματώσει κάποια από τα σημαντικότερα στοιχεία αυτής της παράδοσης με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από σύγχυση επειδή είχε εισαχθεί χωρίς καμία προσαρμογή από τη λατινική στην αγγλική γλώσσα.

Προκειμένου να αναπτύξω αυτή την τελευταία παρατήρηση, θα πρέπει να κάνω τη διάκριση μεταξύ των δύο διαφορετικών εννοιών της λέξης «γραμματική», όπως χρησιμοποιείται αυτός ο όρος στην αγγλική γλώσσα. Κατά πρώτον χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε κάποια συγκεκριμένα ενδογλωσσικά συστατικά: στη σύνταξη της γλώσσας, στη μορφολογία της (εάν βέβαια έχει μορφολογία), και, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, στο λεξιλόγιό της. Κατά δεύτερον χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στη μελέτη αυτών των συστατικών, δηλαδή στη θεωρία και στην περιγραφή της γραμματικής, όπως αυτή ορίζεται με την πρώτη έννοια. Έτσι, εάν πούμε στα αγγλικά «η γραμματική της αγγλικής [ή της ελληνικής] γλώσσας» αναφερόμαστε στην πρώτη έννοια, ενώ εάν πούμε «μία γραμματική της αγγλικής [ή της

ελληνικής] γλώσσας» εννοούμε τη δεύτερη έννοια. Όπως είναι φυσικό, αυτό προκαλεί μεγάλη σύγχυση. Έτσι, από δω και στο εξής θα χρησιμοποιώ τη λέξη «γραμματική» μόνο με την πρώτη έννοια και θα εισαγάγω τον όρο «γραμματικολογία» [grammatics] όταν αναφέρομαι στη δεύτερη έννοια. Γραμματικολογία σημαίνει θεωρία και περιγραφή της γραμματικής, έτσι όπως γλωσσολογία σημαίνει θεωρία και περιγραφή της γλώσσας.

Η γραμματική κάθε γλώσσας επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες για τους/τις ομιλητές/-τριές της. Από τη μια μεριά τους/τις βοηθάει να κατανοήσουν την εμπειρία τους, κατασκευάζοντας έναν κόσμο που απαρτίζεται από φαινόμενα διαφόρων ειδών, γεγονότα, ανθρώπους, πράγματα, ποιότητες, χρόνο, τόπο, αιτιώδεις σχέσεις κτλ. Αυτό γίνεται μέσω γραμματικών συστημάτων όπως είναι οι τύποι διαδικασιών (μεταβιβαστικότητα), το σύστημα των χρόνων, το ποιόν ενεργείας, το σύστημα των αριθμών και ούτω καθεξής. Από την άλλη μεριά, η γραμματική ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ των ομιλητών/-τριών: ενεργοποιεί το κοινωνικό δυναμικό εκφράζοντας τις συμπεριφορές και τις επιθυμίες των ανθρώπων, δημιουργώντας οικειότητα και απόσταση, αλληλεγγύη και σχέσεις ισχύος. Η γραμματική επίσης οργανώνει τη διαλογική τους σχέση. Όλα αυτά γίνονται με βάση τα γραμματικά συστήματα, λ.χ. με τον τρόπο, την τροπικότητα (υποχρέωση, επιβεβαίωση), την αποτίμηση, το σύστημα του τονισμού κτλ. Και οι δύο αυτές πλευρές της ύπαρξής μας, η εμπειρική και η διαπροσωπική, είναι εξαιρετικά πολύπλοκες. Έτσι, δεν μας εκπλήσσει που και η ίδια η γραμματική –η γραμματική κάθε ανθρώπινης γλώσσας– είναι επίσης εξαιρετικά πολύπλοκη. Πρέπει να είναι έτσι, δεδομένου ότι η γραμματική έχει εξελιχθεί με βάση αυτές τις δύο λειτουργίες, από τις οποίες εξαρτόμαστε στη ζωή μας.

Η θεωρία της γραμματικής, ή γραμματικολογία, την οποία ανέπτυξαν οι αρχαίοι και μεσαιωνικοί μελετητές της γραμματικής, αντιμετώπισε αυτήν την πολυπλοκότητα αρκετά αποτελεσματικά. Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετώπισε σχετικά καλά είναι το πρόβλημα της μορφής και της λειτουργίας της γλώσσας, επειδή αυτές οι δύο συχνά δεν συμφωνούν μεταξύ τους. Λέξεις ή γραμματικές δομές που μοιάζουν στη μορφή μπορεί να διαφέρουν στη λειτουργία ή αντιστρόφως. [Για παράδειγμα στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν μερικές ρηματικές εκφράσεις που στη μορφή μοιάζουν ενεργητικές αλλά στη λειτουργία μοιάζουν παθητικές, όπως *τα χιόνια έλιωσαν*.] Αυτό σημαίνει ότι κατά την περιγραφή οποιασδήποτε γλώσσας πρέπει πάντοτε να υπάρχει συμβιβασμός. Η ανάλυση δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στη λειτουργία ή μόνο στη μορφή. Στις περιγραφές της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και της λατινικής ο συμβιβασμός λειτούργησε στο σύνολό του με συνέπεια και ήταν καλά αιτιολογημένος. Αυτό φαίνεται, παραδείγματος χάρι, στην αντιμετώπιση των ανωμάλων κατηγοριών, όπως η μετοχή του αρχαίου ελληνικού ρήματος. Όταν όμως, στα τέλη του Μεσαίωνα έφτασε η στιγμή να εφαρμοστεί αυτή η θεωρία στις κοινές καθομιλούμενες γλώσσες της Ευρώπης, οι οποίες διέφεραν κατά πολύ από τις κλασικές γλώσσες τόσο όσον αφορά τη δομή τους όσο και τη σημασιολογική τους οργάνωση, ο συμβιβασμός μάλλον απέτυχε* έγινε τυχαίος και συχνά ήταν συγκεχυμένος. (Παράδειγμα, η αντιμετώπιση των παρεμφατικών και μη παρεμφατικών ρηματικών τύπων στη σύγχρονη αγγλική γλώσσα). Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει λοιπόν που αυτού του είδους οι περιγραφές αποδείχτηκαν ανεπαρκείς για την κειμενογλωσσολογία, τη μηχανική μετάφραση καθώς επίσης και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Η κυρίαρχη γλωσσολογία του 20ού αιώνα προσπάθησε να διορθώσει αυτήν την κατάσταση. Έπαινε όμως να το κάνει, κατά τις τελευταίες τουλάχιστον δεκαετίες, δίνοντας προτεραιότητα στη μορφή σε βάρος της λειτουργίας. Επειδή αναγνώριζε ότι οι περιγραφές της αγγλικής γλώσσας από την άποψη της παραδοσιακής γραμματικολογίας συχνά αποτύγχαναν να παράσχουν οποιαδήποτε αντιστοιχία των μορφών με τις εννοιολογικές τους κατηγορίες (επειδή στην αγγλική γλώσσα απουσιάζει η πλούσια κλιτική μορφολογία, η οποία ήταν παρούσα στην ελληνική και στη λατινική), κάποιοι σκέφτηκαν να δώσουν περιγραφές που βασίζονταν εξ ολοκλήρου στη μορφή. Αξιόλογο εγχείρημα αυτής της αντίληψης αποτέλεσε *Η Δομή των Αμερικάνικων Αγγλικών* [*The Structure of American English*] του C.C. Fries. (Ο Noam Chomsky προχώρησε περισσότερο θέλοντας να δείξει ότι μια φυσική γλώσσα μπορούσε να αναπαρασταθεί αποκλειστικά ως ένα σύστημα βασισμένο στη μορφή. Είχε όμως δηλώσει ξεκάθαρα από την αρχή πως το έργο του δεν είχε καμία σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας). Η περιγραφή του Fries ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη για τους/τις εκπαιδευτικούς των Η.Π.Α., αφού τόνισε τη σημασία των τυπικών κριτηρίων στη δημιουργία γραμματικών κατηγοριών. Ταυτόχρονα, εξέθεσε τους περιορισμούς που έχει μια προσέγγιση

αυστηρά βασισμένη στη μορφή, εφόσον η περιγραφή αυτή δεν προσφέρεται για να δούμε τη γλώσσα όπως πραγματικά είναι, δηλαδή πηγή διαμόρφωσης εννοιών και νοημάτων. Και όμως, για να δικαιούται η γραμματική μια θέση μέσα στη σχολική αίθουσα, θα πρέπει να προσφέρεται για να δούμε τη γλώσσα με τον τρόπο αυτό.

Ένα πρόβλημα με τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια γραμματικής ήταν ότι παρουσίαζαν τη γραμματική με τη μορφή κανόνων. Αυτό συνέβαινε για ιστορικούς λόγους. Οι γλωσσικοί αυτοί κανόνες, με στόχο τη γλωσσική τυποποίηση και ρύθμιση, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας ενιαίας, επίσημης, τυποποιημένης γλώσσας που να μιλιέται από το σύνολο των υπό εθνικοποίηση πληθυσμών της Ευρώπης (η οποία τότε «κατασκεύαζε» σύμφωνα με τις απαιτήσεις της νεωτερικότητας τα έθνη-κράτη). Για τον λόγο αυτό, το εγχειρίδιο γραμματικής (όπως άλλωστε και το λεξικό) έγινε ο απόλυτος ρυθμιστής της σωστής χρήσης της γλώσσας. Το ενδιαφέρον κατά τη διδακτική πράξη επικεντρώνονταν σε περιθωριακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, ακριβώς σε εκείνα που οι ομιλητές/-τριες διαλέκτων είναι πιθανόν να κάνουν «λάθος». Έτσι, τα εγχειρίδια της γραμματικής έγιναν οδηγοί για τους κανόνες γλωσσικής συμπεριφοράς και η ουσιαστική έννοια της γλώσσας σταδιακά εκφυλίστηκε. Στην Αγγλία, ειδικότερα, η σχολική γραμματική έπαψε να έχει οποιαδήποτε σχέση με τη ρητορική, την έννοια δηλαδή της αποτελεσματικής επικοινωνίας – μια σχέση που θα μπορούσε ενδεχομένως να κρατήσει ζωντανή τη σημασία της γραμματικής στη σχολική εκπαίδευση.

Έτσι, όσοι/-ες από μας ήθελαν να εξακολουθήσει η γλώσσα να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση έπρεπε να ανοίξουμε νέους δρόμους για να το πετύχουμε αυτό. Έπρεπε να αναπτύξουμε μια γραμματικολογία η οποία θα αντιμετώπιζε τη γλώσσα όχι ως ένα σύνολο κανόνων που αφορούν τις μορφές της γλώσσας ξεκομμένες από τις λειτουργίες τους, αλλά ως πηγή κατανόησης νοήματος και κατασκευής αυτού του νοήματος με τη μορφή λόγου. (Αυτές, φυσικά, δεν είναι δύο διαφορετικά πράγματα, αλλά δύο αναλυτικά συστατικά του ίδιου εγχειρήματος). Με την αντιμετώπιση αυτή οι μορφές της γλώσσας δεν αγνοούνται: αντίθετα, ισχυροποιούνται με βάση τη σημασία που αποκτούν κατά την επικοινωνιακή τους λειτουργία, σύμφωνα με την οποία και η γραμματική περιγραφή οργανώνεται. Με τον τρόπο αυτό αποκαθίσταται η ισορροπία μεταξύ μορφής και λειτουργίας της γλώσσας. Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα να παρουσιαστεί μια πλούσια, πολυδιάστατη εικόνα της γλώσσας στη θέση της αποδυναμωμένης αντίληψης, η οποία ακόμη συναντάται ευρέως στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Επίσης γίνεται εφικτό να χρησιμοποιηθεί η ουσιαστική γνώση της γραμματικής για την αγωγή σε διάφορα μαθήματα, όπως ανέφερα νωρίτερα.

Στην Αυστραλία το άτομο που κατόρθωσε, με μεγαλύτερη επιτυχία από οποιονδήποτε άλλον, να φέρει τη γλώσσα στο επίκεντρο της σχολικής παιδείας – και συνεπώς να προσδώσει στη μελέτη της γραμματικής έναν αναζωογονητικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό – είναι ο J.R. Martin του Πανεπιστημίου του Σύδνεϋ. Ο Jim Martin [ένας από τους συνεργάτες του *Γλωσσικού Υπολογιστή*] από το 1980 εργάστηκε με εκπαιδευτικούς διαφόρων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας. Μάλιστα, επί σειρά ετών ήταν σύμβουλος στο Πρόγραμμα Μειονεκτούντων Σχολείων σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων γραμματισμού δια μέσου όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος σπουδών. [Συνεργάστηκε, μεταξύ άλλων, με τη Mary Macken-Horarik, η οποία περιγράφει, σε άρθρο της που δημοσιεύεται σε αυτό το τεύχος του περιοδικού, μέρος του εκπαιδευτικού έργου που παρήγαγαν, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μειονεκτούντων Σχολείων.]

Από τα πρώτα κιόλας στάδια των εργασιών της ερευνητικής ομάδας με την οποία συνεργάστηκε ο Martin προέκυψε ένα σημαντικό στοιχείο: ότι σχεδόν όλες οι γραπτές εργασίες που ανέθεταν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτούσαν μια αφήγηση. Τους ζητούσαν δηλαδή «να γράψουν μία ιστορία...», ακόμη και όταν επρόκειτο για την περιγραφή ενός επιστημονικού πειράματος ή για μια έκθεση επάνω σε κάποιο κοινωνικό θέμα. Ωστόσο, μελετώντας τις ανάγκες που προκύπτουν από την αναμενόμενη συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, οι ερευνητές/-τριες συνειδητοποίησαν ότι υπάρχει η απαίτηση τα παιδιά να μπορούν να κατανοούν και να δομούν άλλου τύπου κείμενα, όπως π.χ. κείμενα τα οποία να περιγράφουν ένα γεγονός, μια κατάσταση ή κάποια διαδικασία. Αυτού του τύπου την κατανόηση και παραγωγή λόγου όμως δεν τη δίδασκαν ποτέ. Μάλιστα, ούτε καν τις αρχές του αφηγηματικού

λόγου δεν δίδασκαν στην τάξη και, φυσικά, τα παιδιά δεν μάθαιναν ότι κάθε κείμενο δομείται σύμφωνα με ορισμένες αρχές οι οποίες σχετίζονται με τον κοινωνικό, τον επικοινωνιακό του στόχο. Παρόλα αυτά όμως οι εκπαιδευτικοί είχαν την απαίτηση τα παιδιά να τα ξέρουν όλα αυτά από μόνα τους, πράγμα βεβαίως δύσκολο έως αδύνατον.

Στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει το πρόβλημα αυτό, ο Martin υιοθέτησε την έννοια των διαφορετικών «επιπέδων ύφους», την οποία και εξέλιξε. Συγκεκριμένα, διαχώρισε την έννοια «επίπεδο ύφους» από την έννοια «κειμενικό είδος»⁴ και δημιούργησε την προσέγγιση στη μάθηση που έγινε γνωστή ως «εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη [genre-based education]». Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά διδάσκονται τα κειμενικά είδη τα οποία είναι κατάλληλα για διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και μαθαίνουν πώς τα διαφορετικά στοιχεία στη δομή κάθε κειμενικού είδους κατασκευάζονται από τις πηγές της γραμματικής. Αυτό σημαίνει ότι η γραμματική παρουσιάζεται στα παιδιά από την αρχή ως περιγραφή της λειτουργίας της γλώσσας μέσα σε «αυθεντικά» κείμενα το συγκεκριμένο πλαίσιο των οποίων είναι γνωστό σε αυτά. Η γραμματική ποτέ δεν αποτελεί την περιγραφή ενός αυθαίρετου και μεμονωμένου γλωσσικού φαινομένου. Το έργο αυτό έφερε τη γλώσσα στο επίκεντρο της προσοχής των εκπαιδευτικών όλων των γνωστικών αντικειμένων στη σχολική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν μάλιστα οι καθηγητές/-τριες των μαθηματικών και της φυσικής. Ήθελαν να καταλάβουν πώς να διδάξουν τους/τις μαθητές/-τριές τους να κατανοούν τη γλωσσολογική βάση της οργάνωσης των κειμένων τεχνικής γνώσης.

Αυτό που ήταν πράγματι εντυπωσιακό σε όλη τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος ήταν η προθυμία των μαθητών/-τριών να εξερευνήσουν τις διαφορετικές πλευρές της γλώσσας. Τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν κανένα πρόβλημα με τις τεχνικές έννοιες, είτε αυτές αφορούν τη δομή των κειμενικών ειδών, είτε τη γραμματική. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έχουν πρόβλημα με την ανάλυση της γλώσσας (θεωρώντας ότι τα παιδιά δεν την καταλαβαίνουν), όχι οι μαθητές/-τριες! Το λέω αυτό στηριζόμενος στη εμπειρία ενός συναδέλφου του Jim Martin, του Geoffrey Williams, ο οποίος συνεργάστηκε στη διάρκεια του προγράμματος με δασκάλους/-ες της Α'θμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη τρόπων διδασκαλίας της λειτουργικής γραμματικής κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Ο Williams έχει ειδικευτεί στην παιδική λογοτεχνία και βασίστηκε στο ενδιαφέρον που έδειχναν τα παιδιά για τη γλώσσα των κειμένων που διάβαζαν στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Ανακάλυψε ότι, ξεκινώντας από το δεύτερο χρόνο, τα παιδιά γρήγορα κατακτούσαν τις έννοιες της λειτουργικής γραμματικής και μπορούσαν αυθόρμητα να τις εφαρμόσουν στη δική τους αναγνωστική εμπειρία. Για παράδειγμα, μιλούσαν (με τον δικό τους τρόπο βέβαια, χωρίς όμως να φοβούνται τους τεχνικούς όρους) για την κατασκευή των διαφορετικών χαρακτήρων στις ιστορίες που διάβαζαν ή άκουγαν. Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν έρθουν σε επαφή με τις γραμματικές έννοιες περίπου μέχρι τον έκτο χρόνο της εκπαίδευσής τους, θα μπορέσουν βέβαια να τις κατακτήσουν, αλλά η διαδικασία αυτή διαρκεί περισσότερο χρόνο και υπάρχει μεγαλύτερη αντίσταση. Δεν είναι εύκολο να πει κανείς αν αυτό οφείλεται στην ωρίμανση ή στην εκπαιδευτική εμπειρία των χρόνων που έχουν μεσολαβήσει!

Τα παραπάνω αποτελούν δύο παραδείγματα εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας, τα οποία τυγχάνει να γνωρίζω από πρώτο χέρι και τα οποία επαναπλαισιώνουν τη μελέτη της γραμματικής στο σχολείο. Μερικοί εκπαιδευτικοί ίσως νιώσουν πως αυτό είναι ανώφελο, ότι δηλαδή υπάρχει ήδη χώρος για τη μελέτη της γραμματικής στο καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών και ότι η «γραμματολογία» που κυριαρχεί από τα προηγούμενα χρόνια είναι αρκετή. Η δική μου όμως εμπειρία αφορούσε εκπαιδευτικούς οι οποίοι/-ες αναζητούσαν ενεργά εναλλακτικές λύσεις για πρακτικές που οι ίδιοι/-ες δεν έβρισκαν ικανοποιητικές και θεωρούσαν ότι δεν είχαν μεγάλη εκπαιδευτική αξία. Πιστεύω ότι υπάρχουν δύο σημαντικά χαρακτηριστικά αυτού του εναλλακτικού μοντέλου. Το ένα είναι ότι βασίζεται σε μια εμπλουτισμένη ερμηνεία της γλώσσας ως της βασικής πηγής από την οποία αντλούμε για να ζήσουμε και να μάθουμε. Και το άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι παρουσιάζει στα παιδιά τη μελέτη της γλώσσας πάντοτε μέσα στο συγκεκριμένο της πλαίσιο. Είναι ακριβώς αυτή η πλουσιότερη, πολυδιάστατη και πολυ-λειτουργική εικόνα της γλώσσας, η οποία θα έχει παντοτινή αξία για τους/τις μαθητές/-τριες. Εκτός από τη συνεισφορά που μπορεί να έχει στην επιτυχημένη πρόοδό τους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης, η μελέτη της γραμματικής με τον τρόπο που συζητιέται εδώ [βλ. επίσης το άρθρο της Χρ. Λύκου σε αυτό το τεύχος του *Γλωσσικού*

Υπολογιστή], παρέχει ισχυρή άμυνα ενάντια στις γλωσσικές παραβιάσεις και στρεβλώσεις που μολύνουν το σημειωτικό μας περιβάλλον καθώς μπαίνουμε στον εικοστό πρώτο αιώνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η κοινωνική δικαιοσύνη και οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπων σε κοινωνίες όπου καλλιεργείται το δημοκρατικό ήθος είναι οι βασικοί στόχοι του κινήματος στην εκπαίδευση που πριμοδοτεί την ανάπτυξη της «γνώσης για τη γλώσσα» [knowledge about language] ή της «γλωσσικής συνειδητότητας» [language awareness], το οποίο ξεκίνησε στη Βρετανία, στην Αυστραλία και σε άλλες, κυρίως αγγλόφωνες, χώρες τη δεκαετία του '80. Η λογική στην οποία στηρίζεται το κίνημα αυτό είναι ότι για να έχουμε οι άνθρωποι το μερίδιο που μας αναλογεί στον καταμερισμό της κοινωνικής δύναμης πρέπει να γνωρίζουμε πώς *λειτουργεί* η γλώσσα – η χρήση της οποίας, ως γνωστό, δεν είναι διόλου ιδεολογικά αθώα. Στηρίζεται δηλαδή στην άποψη ότι η κοινωνική μας ενδυνάμωση είναι αποτέλεσμα της γνώσης μας σχετικά με το τι κάνουμε με τη γλώσσα κάθε φορά που παράγουμε προφορικό ή γραπτό λόγο, κάθε φορά που προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με τρόπο ώστε να πετύχουμε τους κοινωνικούς μας στόχους και να καταλάβουμε τις συνδηλώσεις των όσων ακούμε ή διαβάζουμε. Επειδή η γλώσσα είναι το μέσον για την ανάπτυξη των κοινωνικών μας σχέσεων, για τη διαμόρφωση της κοινωνικής μας ταυτότητας και την απόκτηση νέων γνώσεων [οι οποίες είναι κοινωνικά προσδιορισμένες], η γνώση για το πώς λειτουργεί και πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά είναι απαραίτητη. Εννοείται, βεβαίως, ότι εφόσον μιλάμε για την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας, η γνώση που πρέπει να αποκτήσουμε δεν αφορά στη μορφή των λέξεων και στη σύνταξη των προτάσεων, σύμφωνα με τους κανόνες παραδοσιακών γραμματικών, αλλά στη δόμηση της γλώσσας ως κοινωνιοσημειωτικού συστήματος. Αυτή είναι η γνώση για τη γλώσσα που υποστηρίζει ο Halliday πώς πρέπει να προσφέρει η σχολική εκπαίδευση. Μάλιστα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η γνώση αυτή συχνά αποκαλείται «κριτική γνώση για τη γλώσσα» [critical knowledge about language] ή «κριτική γλωσσική συνειδητότητα» [critical language awareness] για να είναι διακριτή από άλλου τύπου γνώσεις για τη γλώσσα [όπως εκείνη που περιγράφει λ.χ. η Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton στο άρθρο που δημοσιεύεται σε αυτό το τεύχος του περιοδικού]. Όσοι/-ες αναγνώστες/-τριες ενδιαφέρονται για την κριτική γλωσσική αγωγή μπορούν να ανατρέξουν στο βιβλίο που επιμελήθηκε ο Norman Fairclough, *Critical Language Awareness*, το οποίο κυκλοφόρησε το 1992 από τις Εκδόσεις Longman [Λονδίνο και Νέα Υόρκη].

2. Πρόκειται για τους Peter Doughty, Geoffrey Thornton και John Pearce.

3. Στο *Γλωσσικό Υπολογιστή* πβ. Θεματικές Στήλες: Γλωσσική ποικιλία και η γλώσσα του σχολείου.

4. Η έννοια *επίπεδο ύφους* [register], η οποία ανήκει στον Halliday, συζητείται στο κείμενο της Mary Macken-Horarik, σε αυτό το τεύχος του *Γλωσσικού Υπολογιστή*, καθώς επίσης και η έννοια του *κειμενικού είδους* [genre].