

Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου

Άννα Φραγκουδάκη

σμποδεύτηκα	μπερδεύτηκα
κουζουλός	τρελός
κογιονάρω	κοροϊδεύω
κολλητός	φίλος

Κλειδιά και Αντικλειδιά

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλείδια

Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

**Γλώσσα του σπιτιού
και γλώσσα του σχολείου**

Άννα Φραγκουδάκη

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2003

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς

«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Άννα Φραγκουδάκη είναι Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου

Μια σκηνή σε δημοτικό σχολείο των Ιωαννίνων.

Κόντευαν οι γιορτές των Χριστουγέννων και είχε ανησυχήσει η δασκάλα της πρώτης δημοτικού ενός από τα μεγάλα δημόσια δημοτικά στην πόλη των Ιωαννίνων, που ο Βασίλης Π. είχε σταματήσει τελείως να μιλάει και ό,τι και να έκανε δεν του έβγαζε λέξη.

Με τον καιρό ανακαλύφθηκε το αίτιο της σιωπής του μικρού Βασίλη. Ένα σχεδόν μήνα νωρίτερα είχε πέσει χιόνι στην πόλη, τα παιδιά είχαν βγει στην αυλή να παίξουν και στη συνέχεια, στο μάθημα της προφορικής έκφρασης, είχε ζητήσει η δασκάλα να αφηγηθούν το παιχνίδι με τα χιόνια.

Ο Βασιλάκης ήταν, όπως και όλα τα παιδιά στην τάξη μετά το χιονοπόλεμο, ενθουσιασμένος και σήκωνε με θέρμη ψηλά το χέρι του να περιγράψει τι έγινε στη χιονισμένη αυλή. Όταν η δασκάλα τού έδωσε το λόγο, άρχισε να αφηγείται και κάποια στιγμή είπε: «...τότε εγώ σμποδεύτηκα και έπεσα με τα μούτρα στο χιόνι και ύστερα...». «Τι έκανες, είπες;», τον διέκοψε η δασκάλα. «Σμποδεύτηκα», επανέλαβε με έμφαση ο Βασιλάκης έτοιμος να συνεχίσει. «Τι λέξη είναι αυτή, παιδί μου, μίλα σωστά», διόρθωσε η δασκάλα. «Σμποδεύτηκα»,

Ξαναείπε, σιγά όμως αυτή τη φορά και δειλά και με το κεφαλάκι του κατεβασμένο, ο Βασίλης. «Τι θα πει αυτό;», επέμεινε η δασκάλα, «πες το σωστά». Ε, λοιπόν ο Βασίλης έκανε καιρό να ξαναμιλήσει στην τάξη.

Σχεδόν καθημερινά διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί σε διάφορα σχολεία της χώρας ότι πολλοί μαθητές τους δε μιλάνε «σωστά ελληνικά». Το επισημαίνουν στις μανάδες, που κοιτάνε με φόβο και απορία και μην ξέροντας τι να κάνουν μαλώνουν το παιδί τους και το συμβουλεύουν να γίνει καλός μαθητής.

Δε μιλάμε εδώ για αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά για μαθητές που λένε «σμποδεύομαι» αντί «μπερδεύομαι» στην Ήπειρο, «κουζουλός» αντί «τρελός» στην Κρήτη και τα Δωδεκάνησα, «κογιονάρω» αντί «κοροϊδεύω» στα Ιόνια, «κολλητός» αντί «φίλος» και «βλήμα» αντί «κουτός» στα αστικά κέντρα... Για μαθητές που λένε «Σε είπα» ή «Τον μίλησε» στη Μακεδονία, «Είδα τον» και «Είπα της» στην Κρήτη (και την Κύπρο)... Μαθητές που λένε «η 'σ'έρα» αντί το χέρι (και προφέρουν παχύ το Σ) στην Κρήτη και αντίστοιχα «'τζ'άμι' ή «διακό'σ'α» στην Ήπειρο, το «μαχαίρ'» ή το «πανέρ'» στη Θεσσαλία και

τη Ρούμελη, μαθητές, τέλος, που προφέρουν «Κενωνία» ή «υπερεσία» στις λαϊκές συνοικίες των αστικών κέντρων.

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι υπάρχουν διάλεκτοι, και εάν μιλήσει κανείς μαζί τους για τις διαλέκτους, θα διαπιστώσει ότι τις σέβονται και δεν τις υποτιμούν. Παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη διαλέκτων και τις σέβονται, αντιμετωπίζουν ωστόσο τους μαθητές σαν ομόγλωσσους. Βέβαια, το ίδιο κάνουν και τα σχολικά βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, οι σύμβουλοι και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έχει μεγάλη σημασία στο σχολείο να αντιμετωπίζονται οι μαθητές σαν ομόγλωσσοι. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αντιμετωπίζει την ελληνική γλώσσα σαν να ήταν μία, ενιαία και ομοιογενής, μολονότι όλοι γνωρίζουν ότι η ελληνική, όπως κάθε εθνική γλώσσα, είναι γλωσσικό σύστημα πλουσιότατο, που περιέχει πολλές γλωσσικές ποικιλίες, διαλέκτους, κώδικες, ιδιώματα και διάφορα ύφη. Μέσα σε αυτό τον πλούτο, υπάρχει η πρότυπη/κοινή γλώσσα, κωδικοποιημένη και ρυθμισμένη, που διδάσκει το σχολείο και μιλούν οι θεσμοί και τα στρώματα των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Έχει μεγάλη σημασία στο σχολείο να αντιμετωπίζονται οι μαθητές σαν ομόγλωσσοι, εφόσον είναι επίσης γνωστό ότι οι διάφορες ποικιλίες της ελληνικής που μιλούν διάφορες κοινωνικές ομάδες, διάλεκτοι τοπικές και διάλεκτοι κοινωνικές, διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα στη σύνταξη, τη φωνολογία και μέρος του λεξιλογίου.

Γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση της γραφής

Αντιμετωπίζοντας τους ομιλητές διάφορων ποικιλιών της ελληνικής σαν ομόγλωσσους, αγνοώντας δηλαδή τις διαλέκτους που έχουν μητρικές, το σχολείο πρώτα πρώτα καταδικάζει αυτούς τους μαθητές σε καθυστέρηση στα πρώτα σχολικά τους βήματα.

Είναι πάνω από μισός αιώνας ήδη που πρωτοπόροι παιδαγωγοί έχουν προτείνει να γίνεται η διδασκαλία του γραπτού κώδικα της γλώσσας στη μητρική γλώσσα των παιδιών, την ποικιλία που το καθένα μιλάει με άνεση και επάρκεια όταν φτάνει στο σχολείο, έτσι ώστε η γλωσσική ποικιλία να μη γίνεται εμπόδιο σε αυτή την κατάκτηση της γραφής¹. Με άλλα λόγια, η σημαντικότερη

¹ Ο πρώτος που έθεσε αυτό το θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ο γνωστός γάλλος παιδαγωγός Σελεστέν Φρενέ, που πρό-

γνώση που αποχτούν τα παιδιά στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου είναι η εκμάθηση της γραφής. Γραφή και ανάγνωση όμως το σχολείο διδάσκει στην πρότυπη γλώσσα, στην οποία άλλωστε είναι γραμμένα όλα τα σχολικά βιβλία.

Μπαίνουν λοιπόν στο δημοτικό σχολείο δύο παιδιά, το ένα έχει γονείς μορφωμένους, που ανήκουν στα μεσοστρώματα αστικών κέντρων, που στην καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα, ενώ το άλλο έχει γονείς αγρότες, εργάτες ή τεχνίτες, που χρησιμοποιούν μια ποικιλία της ελληνικής διαφορετική από την πρότυπη στη σύνταξη, τη φωνολογία και μέρος του λεξιλογίου. Το ένα παιδί, άρα, καλείται να μάθει γραφή στη γλώσσα που ήδη ξέρει να μιλάει, ενώ το άλλο καλείται να μάθει γραφή σε μια γλώσσα με προ-

τεινε να μην υπάρχουν αλφαβητάρια και αναγνωσματάρια, αλλά να μαθαίνουν οι μαθητές γραφή και ανάγνωση με κείμενα των ίδιων των παιδιών, παραμύθια, αφηγήσεις, όνειρα, στιδήποτε, έτσι ώστε στη μεγάλη γνωστική τομή που είναι η εκμάθηση του γραπτού κώδικα της γλώσσας να μην προστίθεται η παραπάνω δυσκολία να μαθαίνουν τα παιδιά γραφή σε άλλη γλώσσα από αυτή που μιλούν άνετα και αυθόρμητα, τη μητρική τους ποικιλία της εθνικής γλώσσας. Βλ. Freinet C., *La méthode naturelle, I: l'apprentissage de la lecture*, Delachaux et Niestlé, Γενεύη, 1969.

φορά, σύνταξη και λέξεις διαφορετικές. Το παιδί του αγρότη, του εργάτη, του τεχνίτη κ.ά. θα πρέπει να μάθει δύο πράγματα συγχρόνως, την πρότυπη γλώσσα, διαφορετική από τη μητρική του, και παράλληλα γραφή και ανάγνωση σε αυτή τη διαφορετική γλώσσα και όχι σε αυτή που μιλάει άνετα και αυθόρμητα.

Εδώ γίνεται φανερό τι σημαίνει η μεγάλη αντίφαση του σχολείου και πόσες επιπτώσεις έχει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ύπαρξη των διαλέκτων και τις σέβονται, ωστόσο αντιμετωπίζουν τους μαθητές σαν ομόγλωσσους.

Εφόσον το ένα παιδί οφείλει να μάθει γραφή στη γλώσσα που μιλάει και το άλλο σε διαφορετική από τη γλώσσα που μιλάει, είναι εκ των προτέρων δεδομένο ποιο από τα δύο παιδιά θα κατακτήσει γρηγορότερα και ευκολότερα τη γνώση του γραπτού κώδικα. Ο δάσκαλος ωστόσο δε βλέπει μπροστά του δύο παιδιά που το σχολείο έβαλε σε αγώνα δρόμου, το ένα μετ' εμποδίων και το άλλο στο ίσιωμα. Ο δάσκαλος βλέπει το ένα παιδί να διαβάζει γρήγορα και άνετα, ενώ το άλλο να δυσκολεύεται και να αργεί να μάθει ανάγνωση και ιδίως γραφή. Και αγνοώντας τη γλωσσική διαφορά κρίνει ότι τα δύο παιδιά έχουν άνισες ικανότητες μάθησης.

Στη συνέχεια θα αξιολογηθούν αυτά τα δυο παιδιά και θα βαθμολογηθούν με τα ίδια «αντικειμενικά» και «αξιοκρατικά» κριτήρια, με αποτέλεσμα σε όλα τα σχολεία της χώρας τα παιδιά των αγροτών, εργατών και τεχνιτών να έχουν χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα των πρώτων τάξεων του δημοτικού και να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία της χώρας οι δάσκαλοι που λένε σε πολλές απορημένες μανάδες ότι το παιδί τους είναι πίσω στην ανάγνωση και να... το προσέξουν.

Η επιστημονική γνώση και η κοινωνική προκατάληψη

Οι εκπαιδευτικοί πράγματι γνωρίζουν την ύπαρξη διαλέκτων, πράγματι δεν υποτιμούν τις διαλέκτους αλλά τις σέβονται, και όμως συστηματικά σχεδόν ξεχωρίζουν τους μαθητές σε εκείνους που μιλάνε και εκείνους που δε μιλάνε «σωστά» τα ελληνικά.

Αντίθετα με αυτή την πρακτική, σύμφωνα με όλες τις γλωσσικές επιστήμες, «σωστό» στη γλώσσα είναι αυτό που «λέει» η γλωσσική κοινότητα. Άρα, όλες οι ομιλούμενες ποικιλίες μιας γλώσσας είναι εξίσου σωστές, δεν υπάρχει καμία σύνταξη πιο «σωστή» από άλλη, καμία

προφορά πιο «σωστή» ή πιο «ωραία», καμία λέξη πιο «σωστή». Αυτή την επιστημονική αρχή, ότι όλες ανεξαιρέτως οι ομιλούμενες ποικιλίες είναι σωστές, δεν την αμφισβητεί στην εποχή μας κανένας απολύτως, ούτε στην Ελλάδα ούτε διεθνώς. Όλες οι προφορές, συντάξεις και λέξεις όλων των τοπικών και κοινωνικών διαλέκτων είναι τόσο σωστές όσο και της πρότυπης, κωδικοποιημένης και ρυθμισμένης γλώσσας. Κανένας απολύτως δεν αμφισβητεί αυτή την αρχή, και όμως η κοινωνική προκατάληψη είναι πιο ισχυρή από τις κατακτημένες επιστημονικές γνώσεις.

Μολονότι οι φοιτητές μαθαίνουν στο πανεπιστήμιο τη γλωσσολογική αρχή ότι σωστό στη γλώσσα είναι αυτό που «λέει» η γλωσσική κοινότητα, γελάνε στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με την πρωτοετή Κύπρια που λέει «ήλεάν της» (αντί «της έλεγαν»), και γελάνε αντίστοιχα οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο Αθηνών με τον πρωτοετή Θεσσαλονικιό που λέει «Θα σε τηλεφωνήσω αύριο» και του φωνάζουν κοροϊδευτικά «Έλα το βράδυ, Κώστα, να ΣΕ κάνω κεφτεδάκια»².

Η αξιολόγηση αυτή είναι κοινωνική και δεν έχει καμιά

² Διαδεδομένο ανέκδοτο για τις σημασίες της βορειοελλαδίτικης σύνταξης που περιέχεται και στο λεξικό Μπαμπινιώτη.

σχέση με τη γλώσσα, με την αντικειμενική αξία ή ορθότητα της οποιασδήποτε ομιλούμενης ποικιλίας. Η αξιολόγηση στηρίζεται στην κοινωνική προκατάληψη που υποτιμάει διάφορες κοινωνικές κατηγορίες. Αποδίδει αυθαίρετα κατωτερότητα στις κοινωνικές ομάδες που δε συμμετέχουν στους θεσμούς, δεν ανήκουν στους εκπροσώπους των εξουσιών ούτε στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να υποτιμάει η κοινωνία τις γλώσσες που μιλάνε, παρά την υπάρχουσα επιστημονική γνώση.

Όπως είπε ο ιταλός γλωσσολόγος και καθηγητής σε αγγλικό πανεπιστήμιο, Αρτούρο Τόσι, στο Συνέδριο του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*, το Νοέμβριο 2002 στην Κομοτηνή:

«Όλες ανεξαιρέτως οι γλωσσικές ποικιλίες διαθέτουν κύρος ή είναι στιγματισμένες, ανάλογα με το κοινωνικό κύρος ή με το στίγμα που αποδίδεται στους ομιλητές τους. Η κοινωνική τους αξία, συνεπώς, είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας. Μία γλωσσική ποικιλία ξεχωρίζει αρχικά από το γεγονός ότι αποτελεί χαρακτηριστικό μιας ομάδας ομιλητών, ύστερα μετατρέπεται σε διακριτικό του τρόπου με τον οποίο μιλούν τα μέλη αυτής της ομάδας και αναγνωρίζονται από τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων, για να μετατραπεί τέλος σε αφαίρεση άσχετη με τους ομιλητές της και να αποκτήσει αξία αυτόνομη. Από τη στιγμή που οι ποι-

κιλίες που μιλιούνται από κοινωνικές ομάδες με κύρος γίνονται αντιληπτές σαν αυτόνομες, διαμορφώνεται η πεποίθηση ότι έχουν δική τους ύπαρξη και ιδιότητες, που περιγράφονται με τους όρους: γλώσσα καθαρή, ορθή, διαθέτουμε γραμματική, δηλαδή πρότυπη γλώσσα. Εκείνες αντίθετα οι ποικιλίες που μιλιούνται από ομάδες χαμηλού κοινωνικού κύρους είτε των αστικών κέντρων είτε απομονωμένων αγροτικών περιοχών χαρακτηρίζονται σαν μικτές, λαθεμένες, χωρίς γραμματική».³

Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως ευαισθητοποιημένοι απέναντι στην κοινωνική ανισότητα και έτοιμοι να δεχτούν ότι δεν υπάρχει ούτε επιστημονική ούτε ηθική ζυγαριά που να επιτρέπει να αξιολογήσουμε σαν κατώτερες τις κοινωνικές κατηγορίες των λαϊκών στρωμάτων. Ωστόσο, παγιδεύονται άθελά τους στην κοινωνική προκατάληψη η οποία υποτιμάει τις γλωσσικές ποικιλίες που μιλάνε αυτά τα στρώματα και διαχωρίζουν τους μαθητές τους, σφραγίζοντας τους πιο πολλούς με το στίγμα της κατωτερότητας.

³ Βλ. τα Πρακτικά του Συνεδρίου με τίτλο *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, που έγινε στην Κομοτηνή, 29 και 30 Νοεμβρίου 2002, έκδοση του Προγράμματος *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*, του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (υπό έκδοση).

Η «σωστή» γλώσσα και το νόημα

Η άποψη του σχολείου ότι τα παιδιά δε μιλάνε «σωστά» είναι παρανόηση ή μάλλον αγνόηση (εφόσον είναι γνωστό) του γεγονότος ότι όλα τα παιδιά μιλάνε *πολύ σωστά* την ποικιλία της εθνικής γλώσσας που είναι μητρική τους και η οποία είναι λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένη από τη φωνολογία και τη σύνταξη της πρότυπης γλώσσας, της γλωσσικής νόρμας.

Η άποψη ότι δε μιλάνε τα παιδιά «σωστά» περιέχει μια ολόκληρη θεωρία για τη γλώσσα που είναι αντίθετη με την επιστήμη αλλά και με τη λογική κι ακόμα με τη γνώση της γλώσσας που έχουν μέχρι τα έξι τους χρόνια εσωτερικεύσει όλα τα παιδιά. Οι προτροπές των εκπαιδευτικών («Ξαναπές το πιο σωστά» ή «Πες το καλύτερα» ή «Αυτό δε λέγεται») κρύβουν μια ολόκληρη θεωρία για τη γλώσσα, σύμφωνα με την οποία μία είναι η «σωστή» εκδοχή του λόγου και ένα είναι το νόημα. «Πες το πιο σωστά» σημαίνει υπάρχει ένα και το ίδιο νόημα, που άλλοτε το διατυπώνουμε σωστά και άλλοτε λαθεμένα.

Σύμφωνα με όλες τις γλωσσικές επιστήμες αντίθετα, το νόημα εξαρτάται απολύτως από την περίπτωση επικοινωνίας.

ωνίας, δηλαδή το νόημα αλλάζει κάθε φορά που αλλάζει η διατύπωση, η σύνταξη, η επιλογή των λέξεων, το ύφος. Σύμφωνα με όλες τις γλωσσικές επιστήμες, η πρότυπη γλώσσα δεν είναι πιο σωστή, είναι όμως *κατάλληλη* για διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας από τη σχολική. Καταλληλότητα στη γλώσσα σημαίνει να επιλέγει ο ομιλητής τα γλωσσικά στοιχεία, τη σύνταξη, το ύφος με τα οποία παράγεται το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει.

Αυτή την επιστημονική έννοια της καταλληλότητας τη γνωρίζουν πολύ καλά τα μικρά παιδιά, χωρίς βέβαια να έχουν συνείδηση ότι τη γνωρίζουν. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι το νόημα στις λέξεις το δίνει η *χρήση* τους, γι' αυτό κάθε αλλαγή στη γλώσσα αλλάζει το νόημα. Ασυνείδητα γνωρίζουν ότι δεν μπορεί κανείς με τις ίδιες λέξεις, την ίδια σύνταξη και το ίδιο ύφος να παρηγορήσει κάποιον που κλαίει είτε να ειρωνευτεί κάποιον που αντιπαθεί, να δείξει σεβασμό είτε να κάνει πλάκα, να δείξει το θυμό του είτε να εκφράσει την αγάπη του...

Άρα, διδάσκει ένα λάθος το σχολείο που συμβουλεύει τα παιδιά να μιλάνε «σωστά», αντί να τους μαθαίνει την πρότυπη γλώσσα εξηγώντας τους ότι είναι γλώσσα διαφορετική από την καθημερινή της οικειότητας και κα-

τάλληλη για εντελώς διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλωσσική διδασκαλία θα έπρεπε να στηρίζεται στις γλωσσικές γνώσεις που ήδη έχουν κατακτήσει τα παιδιά, να ξεκινάει από αυτές σαν βάση, να καλλιεργεί αυτές τις κατακτημένες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες και να τις διευρύνει με νέες επικοινωνιακές ανάγκες που απαιτούν καινούριες γλωσσικές γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες.

Επικεντρωμένο το σχολείο στη μία «σωστή» εκδοχή του λόγου, αγνοεί τις κεκτημένες ικανότητες στη μητρική γλώσσα, και όχι μόνο δεν τις αξιοποιεί αλλά τις στιγματίζει, συνεπώς δεν οδηγεί τα παιδιά να καταλάβουν ότι στο σχολείο και στην κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές από αυτές που ήδη γνωρίζουν επικοινωνιακές ανάγκες, που απαιτούν νέες γνώσεις, εφόσον η χρήση της πρότυπης ποικιλίας παράγει διαφορετικά νοήματα από τη χρήση της καθημερινής τους γλώσσας. Έτσι, δεν καλλιεργεί καινούριες γλωσσικές ικανότητες, δηλαδή δεν καταφέρνει να μάθει στα παιδιά την πρότυπη γλώσσα. Κι ακόμα δεν καταφέρνει να μεταδώσει στα παιδιά την πληροφορία γιατί είναι χρήσιμη η γνώση αυτής της πρότυπης γλώσσας και συνεπώς γιατί είναι απαραίτητο να κάνουν τα παιδιά τον κόπο που χρειάζεται για να τη μάθουν.

Η χρησιμότητα της πρότυπης γλώσσας

Εάν η γλωσσική διδασκαλία στηριζόταν στις γλωσσικές γνώσεις που ήδη κατέχουν τα παιδιά, θα κατάφερνε σταδιακά να τα εξοικειώσει με την πολύ σημαντική γνώση των διαφορετικών επικοινωνιακών λειτουργιών που έχει η κάθε ξεχωριστή ποικιλία της εθνικής γλώσσας. Θα καταλάβαιναν έτσι σταδιακά ότι η μητρική τους διάλεκτος και γενικά η καθημερινή γλώσσα της οικειότητας είναι κατάλληλη για να παράγει ο ομιλητής μηνύματα:

- στενών δεσμών,
- άνεσης και οικειότητας,
- κοινής ταυτότητας (το «εμείς» της οικογένειας),
- σχέσεων που είναι δεδομένες (δεν αναιρούνται ούτε αλλάζουν εύκολα),
- αισθημάτων (καλών και κακών),
- ομοιότητας και αλληλεγγύης (το «εμείς» των φίλων μιας παρέας),
- κοινής ταυτότητας με ομηλικούς (το «εμείς» των νέων).

Υποτιμώντας το σχολείο τις μητρικές ποικιλίες των μαθητών, καλλιεργεί την παρανόηση και ιδίως δεν κατα-

φέρει να μεταδώσει στα παιδιά την πληροφορία της υψηλής επικοινωνιακής αξίας που έχει στην κοινωνία η πρότυπη γλώσσα, με τις πολλές δυνατότητες που δίνει στο χρήστη της.

Η άνετη χρήση της πρότυπης γλώσσας δίνει στον ομιλητή πολλές ικανότητες. Είναι το καλύτερο γλωσσικό όργανο:

- για την επιτυχία στο σχολείο και στις σπουδές,
- για να δείχνει ο ομιλητής σεβασμό στους κοινωνικούς κανόνες,
- για να δείχνει μόρφωση, που είναι κοινωνική ανωτερότητα,
- για να μεταδίδει το μήνυμα ότι ξέρει τι λέει, ότι γνωρίζει το θέμα,
- το μήνυμα ότι η λογική και η ψυχραιμία κυριαρχεί στα αισθήματά του,
- το μήνυμα της σωφροσύνης,
- το μήνυμα της σοβαρότητας,
- το μήνυμα ότι είναι άξιος εμπιστοσύνης,
- το μήνυμα ότι μπορεί να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις,
- το μήνυμα της τυπικότητας,
- το μήνυμα ότι κρατάει τον άλλο σε απόσταση...

Η καλή χρήση της πρότυπης γλώσσας είναι κατάλληλη για περιστάσεις επίσημες. Είναι κατάλληλη για τη συνομιλία με τους εκπροσώπους της μορφωτικής και κοινωνικής εξουσίας. Και όσο πιο άνετα τη χρησιμοποιεί κανείς σε αυτές τις περιστάσεις, τόσο καλύτερα εξυπηρετεί τους στόχους του.

Η πρότυπη γλώσσα κάνει τον ομιλητή ικανό στο διάλογο:

- με καθηγητές και εξεταστές,
- με την αστυνομία και τα δικαστήρια,
- με τους δημάρχους, βουλευτές ή υπουργούς,
- στην πρώτη του συνάντηση με τους γονείς του νέου ή της νέας που αγαπάει,
- για να πάρει δάνειο από την τράπεζα,
- για να του δώσουν υποτροφία,
- για να τον προσλάβει ο εργοδότης σε μια δουλειά,
- για να τον σεβαστούν και να τον εκτιμήσουν οι άγνωστοι συνομιλητές...

Θα βοηθούσε στην κατανόηση των λειτουργιών της γλώσσας και στην πολύ καλύτερη επίδοση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα η γλωσσική εκείνη διδασκαλία που θα τους ασκούσε, με κείμενα διάφορων ειδών, στην αναγνώριση των κάθε φορά διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων.

Πολύ χρήσιμο θα ήταν, π.χ., να ακούνε τα παιδιά μαγνητοφωνημένο λόγο και να προσπαθούν να αναγνωρίσουν: (α) την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική θέση κ.ά. του ομιλητή, (β) αν μιλάει ο ομιλητής με την ιδιότητα του γονιού, του συγγενούς, του φίλου, του γνώστη, του αφεντικού κ.ά., (γ) αν μιλάει τυπικά, αυθόρμητα, προσεγγμένα, ή ακόμα (δ) να εντοπίζουν αν χρησιμοποιεί ο ομιλητής την πρότυπη γλώσσα, μια διάλεκτο, την καθημερινή της οικειότητας κ.ο.κ.

Στη συνέχεια, σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, πολύ χρήσιμο θα ήταν να ασκούνται με κείμενα διάφορων ειδών, ώστε να ψάχνουν και να αναγνωρίζουν σιγά σιγά: ποιος τα γράφει, σε ποιον απευθύνονται, με τι στόχο γράφτηκαν, σε τι μας ενδιαφέρει εμάς το περιεχόμενό τους, ποιο απ' όλα μας αρέσει και γιατί (είτε για το περιεχόμενο είτε για το ύφος).

Αυτό θα βοηθούσε επίσης τους μαθητές να μπορέσουν αργότερα να καταλάβουν κείμενα που έχουν γραφτεί σε άλλες εποχές και πολιτισμούς. Τα κείμενα που ανήκουν σε άλλες εποχές έχουν πολιτισμικό πλαίσιο διαφορετικό, είναι προϊόντα κοινωνιών με άλλες αξίες και διαφορετικό πολιτισμό, και για να γίνουν κατανοητά χρειάζεται να μπορούν οι μαθητές να καταλάβουν αυτές τις μεγάλες διαφορές.

Το «στίγμα» της κατωτερότητας

Μπαίνοντας στο σχολείο όλα τα παιδιά είναι άνετοι χρήστες της γλώσσας που μιλάει το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με αυτή τη γλώσσα το κάθε παιδί επικοινωνεί θαυμάσια σε όλα τα επίπεδα του λόγου και όλες τις περιπλοκές του, δηλαδή ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να πληροφορεί και να ζητάει πληροφορίες, ξέρει πώς με το λόγο να μεταδίδει συναισθήματα, να επηρεάζει και να αλλάζει τη συμπεριφορά των συνομιλητών, να εκφράζει τις επιθυμίες και ανάγκες του, να υποθέτει, να φέρνει αντίρρηση, να αμφισβητεί, να εύχεται, να παρακαλεί, να σαγηνεύει, να αστειεύεται..., ο κατάλογος δεν έχει τέλος.

Η θαυμαστή ανθρώπινη ικανότητα του λόγου δε μαθαίνεται στα σχολεία. Οι άνθρωποι μιλούν επειδή μαθαίνουν από βρέφη τη μητρική γλώσσα στο επικοινωνιακό περιβάλλον.

Οι φαινομενικά αθώες από κοινωνικές προκαταλήψεις προτροπές των εκπαιδευτικών («Ξαναπές το πιο σωστά» ή «Πες το καλύτερα» ή «Αυτό δε λέγεται») είναι στην πραγματικότητα βιαιότατη καταδίκη της μητρικής γλώσ-

σας (της μητρικής ποικιλίας της εθνικής γλώσσας), της οποίας τα παιδιά από διάφορες κοινωνικές ομάδες είναι φυσικοί ομιλητές.

Όταν όμως η κοινωνική προκατάληψη αντί της επιστημονικής γνώσης καθορίζει, άθελά τους, τη στάση των εκπαιδευτικών στα σχολεία, τα αποτελέσματα είναι πολύ αρνητικά. Αν ξανασκεφτούμε το Βασιλάκη της εισαγωγικής ιστορίας, θα διαπιστώσουμε ότι η καλοπροαίρετη δασκάλα άθελά της έκανε απανωτά λάθη και επιπλέον μετέδωσε σε όλα τα παιδιά, έμμεσα, πληροφορίες που κι αυτές είναι λάθη. Λέγοντας έμμεσα στο Βασιλάκη ότι η γλώσσα της μάνας του δεν είναι σωστή («Πες το σωστά»), δεν είναι ωραία γλώσσα («Πες το καλύτερα»), δεν είναι καν γλώσσα («Αυτό δε λέγεται»), έκανε:

- Ένα παιδαγωγικό λάθος. Η έννοια της «σωστής» εκδοχής του λόγου προκαλεί σύγχυση. Έρχεται σε αντίθεση με τη «δισαιθητική» γνώση που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, με βάση την οποία αλλάζουν κώδικα ομιλίας κάθε φορά που αλλάζει το πλαίσιο της επικοινωνίας.
- Ένα επιστημονικό λάθος. Καμία από τις ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας (τις τοπικές και κοινωνικές διαλέκτους) δεν είναι ούτε πιο «σωστή» ούτε πιο

«ωραία» από καμία άλλη, σύμφωνα με όλες τις γλωσσικές επιστήμες.

- Ένα ψυχολογικό λάθος. Η μητρική γλώσσα είναι πολύ σημαντική για όλους τους ανθρώπους. Καταδικάζοντας η δασκάλα τη μητρική γλώσσα των παιδιών, τα υποτιμάει και τα θίγει βαθιά. Εμποδίζει αυτό το τραύμα την καλή τους σχέση με το σχολείο και δυσκολεύει την πιθανότητα να γίνουν καλοί μαθητές.
- Ένα δεύτερο επιστημονικό λάθος. Η ψυχολογικά βλαβερή καταδίκη της μητρικής γλώσσας υπονοεί ότι πρέπει η γλώσσα που μιλούν αυθόρμητα οι μαθητές να διορθωθεί, να αλλάξει, να γίνει καλύτερη. Όμως αυτή η γλώσσα έχει τελείως διαφορετική χρησιμότητα στην επικοινωνία από τη γλώσσα του σχολείου. Δεν είναι δυνατό να «διορθωθεί» ούτε να γίνει καλύτερη ή σωστότερη αυτή η γλώσσα, καθώς είναι αδύνατο με την πρότυπη ή τις λοιπές επίσημες ποικιλίες να εκφράσει κανείς την τρυφερότητα, την οργή, το παράπονο, το χιούμορ κ.ο.κ.
- Ένα δεύτερο παιδαγωγικό λάθος. Αντιμετώπισε το φυσικό ομιλητή σαν άγλωσσο, αμφισβητώντας του τις πλουσιότες γλωσσικές γνώσεις με τις οποίες

ήρθε ως ομιλητής στο σχολείο και το σύνολο του γλωσσικού δυναμικού με το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή επικοινωνούσε θαυμάσια με το περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν άθελά τους κάνουν κάτι ιδιαίτερα βίαιο και παράλογο, αμφισβητούν στους μικρούς μαθητές την ικανότητα του λόγου που κατέχουν. Αυτολογοκρίνονται τα παιδιά. Σταματούν μέσα στην τάξη να μιλάνε αυθόρμητα. Ψάχνουν ψελλίζοντας ποια λέξη ή έκφραση αποδέχεται ο δάσκαλος. Και σε λίγο καιρό μαθαίνουν το μυστικό να «μιλάνε» στο μάθημα απαγγέλλοντας φράσεις από τα σχολικά βιβλία.

Καταδικάζοντας, χωρίς να το θέλουν, τις ποικιλίες της γλώσσας που μιλάνε τα παιδιά από διάφορες κοινωνικές κατηγορίες σαν γλώσσες λαθεμένες ή κακής ποιότητας, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κατωτερότητα στους ομιλητές τους. Εκτός από επιστημονικά λαθεμένος, είναι και κοινωνικά ανεπιτρεπτός αυτός ο υποβιβασμός των ομιλούμενων ποικιλιών της ελληνικής. Στο σχολείο μάλιστα είναι «στίγμα» κατωτερότητας⁴ για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ολόκληρης της χώρας.

⁴ Για το «στίγμα» κατωτερότητας που σφραγίζει τους μαθητές των λαϊκών στρωμάτων εξαιτίας της γλώσσας τους και εμποδίζει τη σχολική τους επίδοση όπως και την εκμάθηση της επίση-

Η εκμάθηση της γλώσσας είναι νοητικό ταξίδι

Το να μιλάει κανείς είναι πράξη επικοινωνίας περιπλοκή. Για να μπορώ να μιλήσω, έχω ήδη εσωτερικευμένες πολλές και πλούσιες γνώσεις. Δεν είναι ο λόγος γνώση τεχνική, όπως, π.χ., ο πολλαπλασιασμός. Μιλάω σημαίνει ξέρω τις λέξεις και τη σύνταξη, αλλά ακόμα ξέρω πότε να μιλάω και πότε να σωπαίνω, τι νοήματα παράγουν τούτα τα λόγια και τι νοήματα εκείνα τα λόγια. Κι ακόμα τι νοήματα φτιάχνει η σιωπή.

Τα γνωρίζουν όλα τούτα τα μικρά παιδιά, χωρίς να έχουν συνείδηση ότι τα γνωρίζουν. Στο στόμα των μικρών παιδιών η γλώσσα αλλάζει ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες. Ο κάθε μικρός μαθητής θα διαλέξει αυθόρμητα άλλη σύνταξη, άλλο ύφος και άλλες λέξεις, αν επιδιώκει καλό βαθμό στην τάξη, απ' ό,τι αν θέλει να

μης γλώσσας του σχολείου μιλάει όλο το έργο του γνωστού άγγλου κοινωνιολόγου Μπέιζιλ Μπερνστάιν καθώς και ο αυστραλός γλωσσολόγος Μ.Α.Κ. Χαλλιντέι. Βλ. σχετικά Bernstein B., *Class, codes, and control*, Routledge, Λονδίνο, 1971 (τόμος 1ος), 1973 (τόμος 2ος). Βλ. επίσης, Halliday M.A.K., *Language as social semiotic*, Λονδίνο, 1978, και Halliday M.A.K., McIntosh A. & Stevens P., *The linguistic sciences and language teaching*, Indiana University Press, Μπλούμινγκτον, 1966.

κάνει τον έξυπνο στην παρέα, ή να ειρωνευτεί το συμμαθητή που αντιπαθεί, ή να ζητήσει χαρτζιλίκι από τον παππού κ.ο.κ.

Έρχεται στη συνέχεια το σχολείο και αλλοιώνει αυτή την κατακτημένη γνώση, αυτή που οι γλωσσολόγοι ονομάζουν «δαισθητική» γνώση της γλώσσας και της επικοινωνίας. Εκεί που ο κάθε μαθητής ξέρει (ξέρει με την επιστημονική έννοια του όρου, δηλαδή ξέρει να το εφαρμόζει γλωσσικά), ξέρει λοιπόν να επιλέγει άλλη σύνταξη, άλλο ύφος και άλλες λέξεις, αν θέλει να ειρωνευτεί το συμμαθητή απ' ό,τι αν θέλει να ζητήσει χαρτζιλίκι από τον παππού κτλ., έρχεται το σχολείο και του λέει ότι μία είναι η «σωστή» εκδοχή του λόγου και ότι ένα είναι το νόημα, μόνο που πρέπει να το διατυπώσουμε «ωραία» και «σωστά».

Ξέρουν τα παιδιά ότι αν μιλούσαν στο οικείο περιβάλλον όπως «σωστά» προτείνει το σχολείο να μιλάνε, θα γίνονταν άπειρες παρανοήσεις. Ξέρουν ότι δεν μπορούν να μιλήσουν στη μάνα τους «σωστά», γιατί θα καταλάβαινε άλλα από αυτά που θέλουν να πούνε, ξέρουν ότι δεν μπορούν να μιλήσουν στον αδερφό τους στη γλώσσα του σχολείου, γιατί εκείνος θα νομίσει ότι τον κοροϊδεύουν, «ξέρουν» ότι η γλώσσα της οικειότητας, της φιλίας,

της αλληλεγγύης, των αισθημάτων είναι πολύ διαφορετική από τη σχολικά «σωστή».

Παραποιεί αυτή την πλούσια και βαθιά εσωτερικευμένη γνώση το σχολείο και διδάσκει στα παιδιά να μιλάνε «σωστά», υποτιμώντας και στιγματίζοντας τη μητρική τους γλώσσα. Η εκμάθηση της γλώσσας όμως είναι ένα νοητικό ταξίδι, μια μακρά πορεία εξελικτική, όπου σε κάθε στάδιο προστίθενται και καινούριες γνώσεις. Το νοητικό αυτό ταξίδι δεν αρχίζει από το μηδέν ούτε καν για τα μωρά. Για να μπορέσει το σχολείο να διευρύνει και να εμπλουτίσει το ήδη υπάρχον γλωσσικό δυναμικό των παιδιών, πρέπει να τα οδηγήσει να καταλάβουν την επικοινωνιακή χρησιμότητα της πρότυπης γλώσσας. Η κατανόηση αυτή είναι αδύνατη χωρίς τη γλωσσολογική αρχή ότι πρότυπο δεν υπάρχει, αλλά κάθε ποικιλία, μορφή και ύφος αρμόζει σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Όλοι οι άνθρωποι μιλάνε αυθόρμητα, με ευκολία και άνεση, σχεδόν όπως αναπνέουν. Έτσι δεν έχουν συνείδηση πόσες πολλές και περίπλοκες γλωσσικές επιλογές κάνουν με μεγάλη ταχύτητα χωρίς να τις σκέφτονται. Καθώς όλα τα παιδιά του κόσμου σε τρία περίπου χρόνια της ζωής τους καταφέρνουν και μιλάνε με άνεση και

επάρκεια τη μητρική τους γλώσσα, κανένας δεν αναγνωρίζει τον τεράστιο γνωστικό πλούτο που έχει εσωτερικεύσει ένα παιδάκι για να γίνει φυσικός ομιλητής. Ολόκληρη τη γραμματική και σύνταξη μιας γλώσσας την έχει εσωτερικεύσει στα τρία με τέσσερα χρόνια, τη γνώση ολόκληρου του γλωσσικού συστήματος με όλες τις άπειρες περιπλοκές του.

Και όμως άθελά τους οι δάσκαλοι παραγνωρίζουν όλη αυτή τη γνώση και κάνουν κάτι ιδιαίτερα βίαιο και παράλογο, αμφισβητούν στους μικρούς μαθητές την ικανότητα του λόγου που κατέχουν. Αναρωτηθήκατε ποτέ, έγραφε προς δασκάλους πριν χρόνια ο γάλλος παιδαγωγός Σελεστέν Φρενέ⁵, για το ακόλουθο παράδοξο; Όλα τα βρέφη της γης μαθαίνουν να μιλάνε χωρίς καμιά μητέρα να προσπαθήσει ποτέ να τα διδάξει τη γλώσσα. Όλα τα μωρά του κόσμου μαθαίνουν μέσα σε περίπου τρία χρόνια τη μητρική τους γλώσσα. Δηλαδή σε πολύ μικρό διάστημα αποκτούν έναν τεράστιο αριθμό γνώσεων, μαθαίνουν μια ολόκληρη γλώσσα. Ακριβώς αντίθετα, τη σχολική (πρότυπη) γλώσσα τη διδάσκονται από

⁵ Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, τόμος II, Seuil, Παρίσι, 1994, σ. 228

εννέα έως δώδεκα χρόνια και δεν καταφέρνουν να τη μάθουν αρκετά καλά.

Από την ώρα που γεννιέται ήδη και πολύ προτού κατακτήσει την ικανότητα του λόγου, οι οικείοι αντιμετωπίζουν το βρέφος σαν ομιλητή/συνομιλητή, δηλαδή παραγωγό νοήματος. Επίσης, σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εκμάθησης του λόγου συμπεριφέρονται στο βρέφος/νήπιο συνομιλητή με τρόπους ενισχυτικούς της προσπάθειας να παράγει νόημα και επιβραβεύουν κάθε του αδέξια προσπάθεια να μιλήσει. Το αντιμετωπίζουν σαν παραγωγό νοήματος. Π.χ. το μωρό είναι δύο μηνών και κλαίει. Η μάνα απαντάει στο κλάμα καθησυχαστικά: «Δυο λεπτά, το ξέρω ότι πεινάς, μην κλαις, να στο ετοιμάσω. Έλα...». Αποδίδουν νόημα στους ήχους που παράγει. Π.χ. το μωρό πέντε μηνών αρθρώνει ήχους διάφορους. «Μπου, είπε το παιδάκι μας, θέλει νεράκι», σχολιάζει η μητέρα. «Μπα, είπε μπα», φωνάζει ενθουσιασμένη, «Κώστα, το μωρό μας είπε μπαμπά!».

Και το σημαντικότερο: τα λάθη που κάνει το μωρό όχι μόνο δεν τα διορθώνει κανείς, αλλά τα υποδέχεται η οικογένεια με χαρά μεγάλη, ενισχύοντας συνεχώς την προσπάθεια. Συχνά οι οικείοι μιμούνται το λάθος και το επαναλαμβάνουν. «Βουγό θέλει το αγοράκι μου», ψευ-

δίζει με τρυφερότητα η μάνα, «Νάτο το βουγό μας, έτοιμο». Και μεγαλώνει το μωρό και γίνεται έφηβος, κι ακόμα η οικογένεια λέει το λάθος που έκανε στα δύο του χρόνια και είναι για όλη την οικογένεια η ανύπαρκτη λέξη «βουγό» (αντί αυγό), μια δική τους ιδιωτική λέξη οικειότητας και τρυφερότητας.

Η μέγιστη σημασία της μητρικής γλώσσας

Αντίθετα με τη «φυσική», κατά το Φρενέ, μέθοδο εκμάθησης της γλώσσας, το σχολείο δεν αντιμετωπίζει το μαθητή σαν ομιλητή, δηλαδή παραγωγό νοήματος. Δίνει προσοχή μόνο στο λάθος και όχι στην προσπάθεια, δι-ορθώνει ασταμάτητα, χωρίς ποτέ να επιβραβεύει την προσπάθεια, τέλος παραγνωρίζει την αρχή ότι το νόημα στη γλώσσα το δίνει η περίσταση επικοινωνίας, και δι-δάσκει άγνωστες λέξεις, με αποτέλεσμα να κουράζονται τα παιδιά χωρίς να μαθαίνουν και πολλά παραπάνω απ' όσα ήδη ξέρουν.

Επιπλέον το σχολείο κάνει κάτι ιδιαίτερα βίαιο, μεταφέ-ροντας στα μικρά παιδιά το μήνυμα ότι η μητρική τους γλώσσα, αυτή που έμαθαν από βρέφη στην αγκαλιά της μάνας και στην επικοινωνία με το στενό οικογενειακό περιβάλλον, είναι «λαθεμένη» γλώσσα.

Τη μητρική γλώσσα οποιουδήποτε παιδιού δεν έχει δικαίωμα το σχολείο να τη στιγματίζει σαν «λαθεμένη» γλώσσα, την τοπική προφορά οποιουδήποτε παιδιού δεν έχει δικαίωμα το σχολείο να τη στιγματίζει σαν «λαθεμένη» προφορά. Δεν επιτρέπουν οι αρχές μιας δημοκρατικής κοινωνίας να ακολουθεί το σχολείο την κοινωνική προκατάληψη που στιγματίζει σαν κατώτερες τις τοπικές προφορές και υποβιβάζει σε «αστείο» να μιλάει κανείς τη διαλεκτική προφορά μιας περιοχής.

Ολόκληρη σχεδόν η σύγχρονη βιβλιογραφία⁶ για την εκμάθηση της γλώσσας ή των γλωσσών θεωρεί γνω-

⁶ Η βιβλιογραφία για την εκμάθηση της γλώσσας, τη διγλωσσία (άλλη γλώσσα ή διάλεκτος) είναι πολύ μεγάλη. Το βιβλίο του Jim Cummins, Καναδού ιρλανδικής καταγωγής γλωσσολόγου, που συμμετείχε στο συνέδριο του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων* στην Κομοτηνή τον Οκτώβριο 1999, με τίτλο: *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μεταφρασμένο στα ελληνικά από τις εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1999, περιέχει σε περίληψη ολόκληρη σχεδόν την πρόσφατη βιβλιογραφία για το θέμα και επίσης τη βιβλιογραφία που δείχνει τη σχέση ανάμεσα στο σεβασμό που τρέφει το σχολείο στη μητρική γλώσσα των μαθητών και την επιτυχία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αναφέροντας την ευκολία με την οποία οι αγγλόφωνοι, π.χ., μαθητές στο γαλλόφωνο Καναδά μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα τη γαλλική, αντίθετα με τη δυσκολία

στικό θεμέλιο τη μητρική γλώσσα, τη γλώσσα που όλα τα παιδιά του κόσμου μιλάνε με αυθόρμητη άνεση στα τρία περίπου χρόνια ήδη.

Για να προσθέσει γλωσσικές γνώσεις το σχολείο, οφείλει πριν απ' όλα να αντιμετωπίσει το μαθητή σαν αυτό που είναι, δηλαδή φυσικός ομιλητής, ομιλών άνθρωπος. Για να τον αντιμετωπίσει ως άνθρωπο/κάτοχο του λόγου, οφείλει να σεβαστεί τη γλώσσα που ήδη μιλάει. Ολόκληρη σχεδόν η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη γλωσσική διδασκαλία τεκμηριώνει ότι αν το σχολείο δε σεβαστεί τη γλώσσα που ήδη μιλάει ο μαθητής, δεν μπορεί να καταφέρει να του μάθει άλλες, πρόσθετες και απαραίτητες γλωσσικές γνώσεις και άλλες γλώσσες⁷.

και την υψηλή αποτυχία στην εκμάθηση της αγγλικής από τους ισπανόφωνους μαθητές, π.χ., από το Μεξικό τόσο στον Καναδά όσο και στις ΗΠΑ. Η έρευνα δείχνει ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι η αγγλική γλώσσα και ταυτότητα έχει μεγάλο κύρος, ενώ η μεξικανική ταυτότητα και ισπανική γλώσσα δεν είναι σεβαστή από το σχολείο και τους δασκάλους.

⁷ Σε αυτή τη θεωρητική λογική στηρίζονται τα βιβλία για την εκμάθηση της ελληνικής που διδάσκονται σήμερα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και συνέγραψαν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων οι συνεργάτες του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων* από το 1997 έως το 2000.

Οδηγεί το σχολείο τους μαθητές σε αποτυχία στα γλωσσικά μαθήματα, όταν υποτιμάει τη γλώσσα που μιλάνε, δηλαδή υποτιμάει ολόκληρο το γλωσσικό δυναμικό που κάνει όλα τα παιδιά ομιλούντες ανθρώπους, ιδίως για λόγους ψυχολογικούς. Το «στίγμα» κατωτερότητας στη μητρική γλώσσα των μαθητών είναι ανεπανόρθωτο πλήγμα που εμποδίζει τα παιδιά να γίνουν καλοί μαθητές. Και αυτό γιατί η γλώσσα η μητρική είναι η πιο σημαντική γλώσσα για όλους τους ανθρώπους.

Η μητρική είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα των οσμών και των χρωμάτων. Είναι η γλώσσα των ονείρων, δηλαδή η γλώσσα που μιλάει το ασυνείδητο, και στον κάθε άνθρωπο η γλώσσα που εκφράζει με τον πιο αυθεντικό τρόπο τον ψυχισμό του. Η μητρική είναι η γλώσσα της τρυφερότητας, των παιδικών αναμνήσεων, η γλώσσα του παράπονου, η γλώσσα της αγάπης, η πιο δικιά του γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις ποικιλίες και γλώσσες που μεγαλώνοντας μπορεί να μάθει.

Η μητρική είναι η γλώσσα της υποκειμενικότητας, της εξατομίκευσης κι ακόμα η γλώσσα της οικειότητας, της ομοιότητας και της αλληλεγγύης. Είναι η πιο ισχυρή γλώσσα, όσες κι αν είναι οι ποικιλίες και γλώσσες που

αργότερα θα μάθει. Στη μητρική του διάλεκτο θα εκφράσει τον πόνο ή το φόβο, την απόγνωση ή τον ενθουσιασμό ο κάθε μορφωμένος ενήλικος, η μητρική διάλεκτος θα του έρθει σε όλη τη ζωή του αυθόρμητα στο στόμα, όταν σκοντάφτει, όταν κανακεύει ένα μωρό, όταν ερωτεύεται.

Η εκμάθηση της γλώσσας είναι, όπως κάθε απόκτηση γνώσης, διαδικασία θεωρητική. Δηλαδή στηρίζεται στην υπάρχουσα γνώση για να αποκτηθεί νέα γνώση. Είναι πολύ σημαντικό για τη διδασκαλία της γλώσσας να στηρίζεται στη γνώση που κατέχουν ήδη τα παιδιά για να προσθέσει καινούριες γνώσεις. Η μητρική τους γλώσσα θα έπρεπε συνεπώς να είναι η βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας (και άλλων ποικιλιών και γλωσσών). Την εκμάθηση αυτή εμποδίζει η καταδίκη και ο στιγματισμός της μητρικής γλώσσας.

Η μητρική γλώσσα είναι το μέρος του «παγόβουνου»⁸, όπως λέει η γλωσσική επιστήμη, το μέρος της εσωτερι-

⁸ Βλ. Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, όπου στην παραπάνω υποσημ. 6. Βλ. και Σκούρτου Ε., «Διγλωσσία, διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας», στο συλλογικό εγχειρίδιο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*,

κευμένης γνώσης που δε φαίνεται στην «επιφάνεια», είναι το εργαλείο της γνώσης/σκέψης που κάνει όλους τους ανθρώπους ομιλούντα όντα, το σύστημα συμβολισμού και αφαίρεσης που μας κάνει ανθρώπους.

Η μητρική γλώσσα δεν είναι μια πλήρης εθνική γλώσσα. Η κάθε εθνική γλώσσα είναι ένας τεράστιος γλωσσικός πλούτος από σύγχρονες και παλιότερες μορφές, από ομιλούμενες και γραπτές ποικιλίες, από διαλέκτους, τεχνητές γλώσσες, μυστικές γλώσσες, ιδιώματα και διάφορα ύφη. Η μητρική γλώσσα είναι εκείνη η ποικιλία της όποιας γλώσσας μαθαίνει το βρέφος/νήπιο στα λίγα πρώτα χρόνια της ζωής που το μετατρέπουν σε κάτοχο του συμβολικού συστήματος του λόγου, δηλαδή σε ικανό να σκέπτεται, σε άνθρωπο.

Βιβλιογραφία

- Bernstein B., *Class, codes, and control*, Routledge, Λονδίνο, 1971 (τόμος 1ος), 1973 (τόμος 2ος)
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 1999
- Freinet C., *La méthode naturelle, I: l'apprentissage de la lecture*, Delachaux et Niestlé, Γενεύη, 1969
- Freinet C., *Oeuvres pédagogiques*, τόμος II, Seuil, Παρίσι, 1994
- Halliday M.A.K., *Language as social semiotic*, Λονδίνο, 1978
- Halliday M.A.K., McIntosh A. & Stevens P., *The linguistic sciences and language teaching*, Indiana University Press, Μπλούμινγκτον, 1966
- Σκούρτου Ε., «Διγλωσσία, διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας», στο συλλογικό εγχειρίδιο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος 1, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 167-238

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.