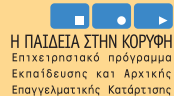
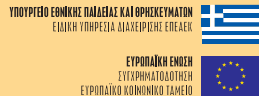


## Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου

Άννα Φραγκουδάκη

|             |             |
|-------------|-------------|
| σμποδεύτηκα | μπερδεύτηκα |
| κουζουλός   | τρελός      |
| κογιονάρω   | κοροϊδεύω   |
| κολλητός    | φίλος       |

Κλειδιά και Αντικλειδιά



Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ  
Κλειδιά και Αντικλειδιά

---

Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

**Η ικανότητα του λόγου  
και η γλωσσική διδασκαλία**

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 σπληριγμένες 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., Σφυρόρα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*  
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*  
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόρα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*  
Σφυρόρα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόρα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόρα 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](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

## Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία

*«Τι κάνω; Δε βλέπεις; Ζωγραφάω!», είπε ο Μάρκος στη νηπιαγωγό, που τον πλησίασε συνοδευόμενη από φοιτήτριες του πανεπιστημίου Αθηνών που έκαναν «άσκηση» στο νηπιαγωγείο της στην Κοκκινιά. Η νηπιαγωγός χαμογέλασε ντροπαλά και εξήγησε στις φοιτήτριες πως είναι Αλβανάκι ο Μάρκος, έχει μόνο λίγο καιρό στην Ελλάδα και γι' αυτό ο καημένος κάνει κάθε μέρα πολλά τέτοια γλωσσικά λάθη, π.χ. σχολιάζοντας την εικόνα ενός κρεοπωλείου είχε πει ο «κρέας», ενώ κάποια άλλη στιγμή ονόμασε το αμπέλι «σταφυλιά»...*

*Έμειναν άναυδες οι φοιτήτριες στο μάθημα της Γλωσσολογίας, όταν η καθηγήτριά τους, στην οποία ανέφεραν το συμβάν, τους εξήγησε μερικές μέρες αργότερα ότι η επιστημονική πληροφορία που μετέδωσε με τα λάθη του το Αλβανάκι ήταν οι πολλές γνώσεις ελληνικών που είχε ήδη αποκτήσει για να κάνει τέτοια λάθη, αντίθετα με την εντύπωση της νηπιαγωγού και των φοιτητριών. Το μυσλουδάκι του μικρού Αλβανού έχει κατακτήσει την έννοια της αναλογίας, και ακούγοντας τα διψάω, πεινάω, κοιτάω, έφτιαξε μόνος του από τη ζωγραφιά το ρήμα «ζωγραφάω», δηλαδή δημιούργησε ένα ρήμα χρησιμοποιώ-*

*ντας τις γνώσεις που είχε ήδη, όπως και τα άλλα «λάθη», έφτιαξε λέξη για τον πωλητή κρέατος κατά τα ο ψωμάς και ο γαλατάς, και το φυτό που κάνει σταφύλια το σχημάτισε κατά τη ροδιά, την ελιά και τη μηλιά.*

*Έγινε μεγάλη συζήτηση στην επόμενη άσκηση των φοιτητριών μαζί με τις νηπιαγωγούς και ανακάλυψαν όλες μαζί ότι αυτό συμβαίνει και με τα ελληνόγλωσσα παιδιά, που λένε «οι κόσμοι», γιατί έχουν κατακτήσει την έννοια των αριθμών και αυθόρμητα χρησιμοποιούν πληθυντικό για καθετί που είναι πάνω από ένα, και λένε ακόμα «πονικό ήταν αυτό το παραμύθι» (από τον πόνο) γιατί το βρήκαν λυπητερό.*

## Ο λόγος ως συμβολική και αφαιρετική γνώση

Ο λόγος δεν είναι ένστικτο, δεν είναι εκ των προτέρων εγγεγραμμένος, αλλά αποτελεί αποτέλεσμα της μάθησης. Έχει ο άνθρωπος εγγενή στον εγκέφαλο και το νευρικό του σύστημα την ικανότητα να μιλήσει, αλλά χρειάζεται να μάθει να μιλάει. Αν μεγάλωνε μόνο του ένα μωρό χωρίς άλλους ανθρώπους, δε θα μιλούσε.

Είναι ιδιαίτερα πλούσιες και περίπλοκες οι γνώσεις που έχει κατακτήσει ένα νήπιο για να γίνει κάτοχος του λό-

γου. Και αυτό γιατί οι λέξεις δεν είναι σήματα (όπως στα ζώα), είναι σύμβολα, δηλαδή έννοιες συμβολικές και αφηρημένες. Οι λέξεις δεν αφορούν μόνο πράγματα (καρέκλα, πέτρα) ούτε μόνο όντα (αλεπούς, φίδι), αφορούν φαινόμενα (βροχή, συννεφιά, σεισμός), αφορούν έννοιες αφηρημένες (πείνα, ίσκιος, σιωπή), τέλος αφορούν περίπλοκες νοητικές αφαιρέσεις (κουράγιο, προκοπή, ίσως, εάν, αμφιβολία).

Οι λέξεις είναι σύμβολα σημαίνει ακόμα ότι δεν έχουν πάντα σχέση με την πραγματική διάσταση. Λέμε, π.χ., βαθύ πιάτο, βαθιά λακκούβα, βαθύ πηγάδι, βαθύς γκρεμός, βαθιά λύπη, βαθύς πόνος, βαθιά σιωπή. Και η πραγματική διαφορά στο νόημα είναι τεράστια. Ένα «βαρύ φορτίο» μπορεί να είναι ένα κασόνι τούβλα αλλά και μια κοινωνική υποχρέωση ή ακόμα ένα δύσκολο συναίσθημα. «Βαριά» μπορεί να είναι μια σακούλα αλλά και η σιωπή, η καρδιά, η ατμόσφαιρα, η λύπη. Όλες αυτές τις γνώσεις τις έχουν κατακτήσει τα νήπια και επικοινωνούν άριστα αποκωδικοποιώντας (καταλαβαίνοντας) και παράγοντας νόημα σε τόσο περίπλοκες νοητικές αφαιρέσεις όσο το «εάν» ή το «κουράγιο», διακρίνουν με αυθόρμητη ευκολία τη βαριά σακούλα από τη βαριά καρδιά...

Ο λόγος συμβολίζει την πραγματικότητα. Με το λόγο ο άνθρωπος συμβολίζει γεγονότα, πράγματα και ιδέες. Στη θέση των γεγονότων, των πραγμάτων και των ιδεών παράγει ήχους που σημαίνουν αυτά τα πράγματα, τα γεγονότα, οι ιδέες. Οι λέξεις/σύμβολα επιτρέπουν να μιλάμε για πράγματα ή φαινόμενα πέρα από τις αισθήσεις και την εμπειρία, πέρα από το παρόν και την πραγματικότητα. Δίνουν τη δυνατότητα να φτιάχνουμε νοήματα για κάτι που δε γνωρίζουμε με τις αισθήσεις («Λένε ότι σ' εκείνη τη σπηλιά ζει μια φώκια που όμως δεν την είδε ποτέ κανείς»), για κάτι που δε γνωρίζουμε από την εμπειρία μας («Τα παιδιά των Ινδιάνων της Αμερικής μαθαίνουν πολύ μικρά ιππασία»), πέρα από το παρόν («Η μητέρα του παππού μου μιλούσε αρβανίτικα»), έξω από την πραγματικότητα («Ο κεραυνός είναι ένα ραβδί φωτιά που κρατάει ο Δίας στο χέρι του» ή «Είδα έναν εξωγήινο στην ταράτσα»).

Οι λέξεις/σύμβολα είναι αφαίρεση και ταξινόμηση του κόσμου. «Δέντρο» είναι γενική έννοια, σημαίνει πολλά και διαφορετικά δέντρα (το πεύκο, η πορτοκαλιά, το κυπαρίσσι, ο πλάτανος κτλ.), κι ακόμα ανήκει σε μια μεγαλύτερη κατηγορία, μαζί με όλα τα άλλα είδη του φυτικού κόσμου, τους θάμνους, τα λουλουδία, το χορτάρι κτλ.

Ο άνθρωπος με το λόγο αναδημιουργεί την πραγματικότητα, με μια νέα πραγματικότητα που υπάρχει μέσα στο λόγο. Η πραγματικότητα μιας λίμνης με ήσυχα νερά και πολλά ψάρια γίνεται μια άλλη πραγματικότητα, η αφήγηση που λέει για μια λίμνη και περιγράφει τα ήσυχα νερά και τα πολλά ψάρια. Η πραγματικότητα ενός αγώνα ποδοσφαίρου με ένα γκολ γίνεται μια άλλη πραγματικότητα, η αφήγηση του αγώνα που περιγράφει πώς έγινε η κατεβασιά και μπήκε το γκολ.

Τέλος, το σύμβολο επιτρέπει στον άνθρωπο να φτιάχνει μήνυμα από το μήνυμα, να μιλάει για κάτι που ξέρει μόνο μέσα από το λόγο. Μπορεί δηλαδή να λέει κάτι που δε γνωρίζει από τη δική του εμπειρία, αλλά αυτό που «λένε» άλλοι ομιλητές: «Ο Γιάννης έλεγε ότι είδε ένα τρακαρισμένο αυτοκίνητο έξω», «Οι ναυτικοί λένε ότι θα σηκώσει αέρα, όταν το φεγγάρι έχει έναν κόκκινο κύκλο», «Η Μαρία είπε να σου πω να μη φύγεις μέχρι να γυρίσει».

Όλα τούτα είναι γνωστικές κατακτήσεις που έχουν ήδη τα νήπια, και επικοινωνούν θαυμάσια αποκωδικοποιώντας και παράγοντας νόημα για το παρόν και την πραγματικότητα, το παρελθόν και τη φαντασία, την αφήγηση, το μήνυμα από το μήνυμα. Τη θαυμαστή ικανό-



τητα του λόγου το σχολείο την περιορίζει στη «σωστή» ομιλία και ταυτίζει το λόγο με το υποκατάστατό του, τη γραφή.

## Δε γράφουμε όπως μιλάμε

---

Μπαίνοντας το πρωί ο Κώστας, μαθητής της Β΄ δημοτικού, στην τάξη τους, έσπρωξε τη Μαρία, που ενοχλήθηκε και του είπε: «Κοίτα να δεις...», και ο Γιώργος την κορόιδεψε μιμούμενος γελοιογραφικά τη φωνή της και τσιρίζοντας σε οξύ τόνο «Κοιιιιίτα να δειςςςς...» και τότε η Μαρία έδειξε με το δάχτυλο προς το γραφείο των δασκάλων και είπε: «Όπου να 'ναι έρχεται!». Τότε ο Γιώργος της γύρισε την πλάτη, ενώ ο Κώστας που την είχε σπρώξει φώναξε «μαρτυριάρα» κοιτάζοντας αλλού και η Μαρία έβαλε τα κλάματα...

Πώς θα τη γράφαμε αυτή τη σκηνή, αν έπρεπε να την αφηγηθούμε γραπτά στο συμμαθητή μας που ήταν άρρωστος και δεν ήταν εκεί για να τη δει με τα μάτια του, και πώς αλλιώς θα τη γράφαμε για να την αφηγηθούμε στο δάσκαλο που μπήκε και απορημένος ρώτησε γιατί κλαίει πρωί πρωί η Μαρία;

Όλα τα παιδιά της γης μιλάνε με αυθόρμητη άνεση

(όπως αναπνέουν), ενώ η κατάκτηση της γραφής χρειάζεται κόπο και προσπάθεια. Για τα παιδιά των έξι χρονών είναι δύσκολο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, όσο δύσκολο είναι για ένα μορφωμένο ενήλικο να μάθει να διαβάζει και να γράφει μια πολύ διαφορετική από τη δική του γλώσσα, π.χ. κινέζικα ή αραβικά. Η αναγνώριση της δυσκολίας έχει παιδαγωγική σημασία, για να επιβραβεύουμε τον κόπο τους και τις πρώτες αδέξιες αλλά πολύ σημαντικές προσπάθειες.

Για να μάθουν τα παιδιά το γραπτό κώδικα, πρέπει να καταλάβουν τη μεγάλη διαφορά του από το φυσικό λόγο. Αντίθετα με αυτό, όλα τα σχολεία του κόσμου κάνουν το λάθος να θεωρούν πρότυπο τη γραπτή γλώσσα και να κρίνουν την επάρκεια των μαθητών στο λόγο με μέτρο τη γραπτή γλώσσα. Δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι το σχολείο θεωρεί ιδανικό ομιλητή όποιον μιλάει σαν σχολικό βιβλίο.

Η γλώσσα ωστόσο είναι πριν απ' όλα λόγος, δηλαδή προφορική. Ο πατέρας της σύγχρονης γλωσσολογίας, Φερδινάνδος ντε Σωσύρ, πρώτος μίλησε για την προτεραιότητα του λόγου (της ομιλίας)<sup>1</sup>. Η γραφή είναι

---

<sup>1</sup> Saussure F. de, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1979

υποκατάστατο του λόγου. Αν δε μιλούσαν οι άνθρωποι, δε θα υπήρχε και η γραφή. Η γραφή είναι τεχνητός κώδικας που μιμείται με γραπτά σημάδια τους ήχους της γλώσσας.

Η φυσικότητα του λόγου σε σχέση με το τεχνητό του υποκατάστατο, τη γραφή, σημαίνει ότι πρέπει να καταλάβουν τα παιδιά πόσο διαφορετική πράξη νοήματος κάνει ο άνθρωπος με τη γραφή σε σχέση με την ομιλία, πόσο διαφορετική λειτουργία επικοινωνίας είναι η γραφή σε σχέση με το λόγο. Παράλληλα όμως πρέπει να καταλάβουν πόσο μεγάλη σπουδαιότητα έχει η γραφή. Η γνώση στις κοινωνίες μας είναι ολόκληρη αποθησαυρισμένη σε γραπτή μορφή. Πρέπει τα παιδιά να καταλάβουν ότι για να μάθουν οτιδήποτε, πρέπει να μπορούν να το διαβάσουν.

Ο λόγος είναι διαφορετική πράξη νοήματος, έχει διαφορετική λειτουργία επικοινωνίας από τη γραφή. Για να το κατανοήσουν αυτό οι μαθητές, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος είναι πάντοτε διάλογος, ενώ η γραφή είναι μονόλογος. Όπως έχει γράψει ο γάλλος γλωσσολόγος Εμίλ Μπενβενίστ, ο λόγος είναι σαν το

μαγνητικό πεδίο<sup>2</sup>. Για να λειτουργήσει η επικοινωνία υπάρχουν πάντα δύο πόλοι, το εγώ και το εσύ, ο ομιλητής και ο συνομιλητής, και όπως συμβαίνει με το μαγνητικό πεδίο, η επικοινωνία δεν μπορεί να λειτουργήσει με μόνο έναν από τους δύο πόλους.

Ο λόγος είναι λοιπόν διάλογος και διαδικασία. Ο λόγος δημιουργείται την ώρα που οι άνθρωποι μιλάνε και μάλιστα συν-δημιουργείται από τους δύο πόλους, τον ομιλητή και το συνομιλητή. Ο ομιλητής διακόπτεται και συνεχίζει, επαναλαμβάνει αν δεν άκουσες, εξηγεί αν δεν κατάλαβες, κι ακόμα, αν ο άλλος κατάλαβε, αφήνει τη φράση μισή και πάει παρακάτω. Παράλληλα, ο συνομιλητής συμμετέχει, αντιδρά, διακόπτει, διαφωνεί, στέλνει σήματα ότι παρακολουθεί — συνδιαμορφώνει το λόγο.

Ο λόγος είναι διαδικασία σε συνεχή δημιουργία και παράγει «συμβάντα»<sup>3</sup> (συμβαίνοντα). Ακριβώς αντίθετα η γραφή είναι μονόλογος. Είναι πράξη μοναχική, το προϊόν της είναι κείμενα, δηλαδή αντικείμενα (πράγ-

---

<sup>2</sup> Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, τόμος 1, Gallimard, Παρίσι, 1966, σ. 260

<sup>3</sup> Οι διαφορές του λόγου από τη γραφή στηρίζονται στο βιβλίο του Μ.Α.Κ. Halliday, *Spoken and written language*, Deakin University Press, Βικτώρια, 1985.

ματα), κρίνεται πάντα εκ των υστέρων, και ο αναγνώστης θα διαβάσει και αυτός μόνος και δε θα μπορεί να παρέμβει.

Αυτές οι διαφορές γεννούν και τις μεγάλες διαφορές στη σύνταξη. Ο λόγος έχει σύνταξη χαλαρή και περίπλοκη, ενώ η γραφή σύνταξη πυκνή και στατική. Ο λόγος είναι «δαίδαλώδης», γεμάτος πισωγυρίσματα, ανολοκλήρωτες προτάσεις, αυτοδιορθώσεις, κενά και αλλαγές, κι ακόμα το πιο σημαντικό είναι ότι παράγει πλήθος νοήματα που δε διατυπώνονται με γλωσσικά στοιχεία, δε λέγονται, αλλά κατασκευάζονται από το ύψος της φωνής, τον τονισμό, τις χειρονομίες, τους μορφασμούς, το γέλιο, τα επιφωνήματα, τις σιωπές. Όλα τούτα για να μετατραπούν σε γραπτό λόγο, πρέπει να βρει ο μαθητής λέξεις, σύνταξη και στίξη για να νοηματοδοτήσει αυτό που λέγεται με τόση ευκολία (π.χ. ένα σήκωμα των ώμων, ένα χαμόγελο, μια κίνηση του χεριού).

## Η τέχνη της διδασκαλίας της γραφής

---

Είναι πολύ χρήσιμο να καταλάβουν οι μαθητές τη διαφορά του λόγου από τη γραφή, με τη μαγνητοφώνηση, π.χ., φυσικών διαλόγων, που στη συνέχεια να γίνουν γραπτά μηνύματα, δηλαδή αυτό που είπαν οι συνομιλη-

τές να πρέπει να το διατυπώσουν γραπτά, έτσι ώστε ο αναγνώστης να καταλάβει πλήρως τι ειπώθηκε.

Κάθε φυσικός διάλογος περιέχει νοήματα που παράγουν εξωγλωσσικά στοιχεία. Είναι αποτελεσματική άσκηση γραφής να προσπαθήσουν οι μαθητές να μετατρέψουν σε γραπτό μήνυμα τη φράση, π.χ., που ειπώθηκε με θυμωμένη δυνατή φωνή, με τονισμό που την έκανε ειρωνική, με ύφος που έδειχνε ότι ο ομιλητής ντρεπόταν γι' αυτό που έλεγε, με σύνταξη που έδειχνε ότι φοβάται ή ότι βιάζεται κ.ο.κ.

Λέει, π.χ., το παιδί στη μητέρα: «Κοίτα να δεις, φεύγω για λίγο. Πάω στην Ελένη. Με πήρε τηλέφωνο ότι το πρωί ο Κώστας, ξέρεις, της έδωσε κάτι λύσεις από το φροντιστήριό του... Πετάγομαι να τις πάρω... να τις διαβάσω μέχρι αύριο... Εντάξει; Πάω». Αν όμως αυτό πρέπει να το γράψει, για να το βρει η μάνα όταν θα λείπει, τότε γράφει: «Μου τηλεφώνησε η Ελένη ότι της έδωσε το πρωί ο Κώστας κάτι λύσεις ασκήσεων από το φροντιστήριο. Πάω να τις πάρω, γιατί θέλω να τις διαβάσω για αύριο. Δε θ' αργήσω».

Λέει η μάνα στο παιδί: «Για πετάξου απέναντι και πάρε ένα κιλό ρύζι. Να, πάρε. Και κοίτα, να μετρήσεις τα ρέ-

στα. Έλα, πήγαινε, χωρίς πολλές κουβέντες». Αν όμως χρειαστεί να του αφήσει ένα σημείωμα στην κουζίνα για το ίδιο θέμα, αυτό γράφει: «Σου αφήνω λεφτά να αγοράσεις ένα κιλό ρύζι. Το χρειάζομαι οπωσδήποτε. Να προσέξεις τα ρέστα».

Σημαντική πληροφορία για τους μαθητές είναι ότι ο λόγος επιτρέπει την αναίρεσή του, ενώ η γραφή δεν το επιτρέπει, άρα το καταγραμμένο μήνυμα είναι πολύ πιο δεσμευτικό από το προφορικό. Όταν μιλάμε, μπορούμε κάθε στιγμή να πούμε «Όχι δεν είπα αυτό, άλλο είπα», «Όχι δεν κατάλαβες, δεν εννοούσα αυτό». Δεν μπορεί όμως κανένας να αρνηθεί αυτό που έγραψε. Γι' αυτό και οι αρχαίοι Λατίνοι έλεγαν το ρητό *scripta manent* (τα γραπτά μένουν) και ο Όμηρος γράφει «έπεα πτερόεντα» (λόγια που πετάνε). Τα λόγια πετάνε και χάνονται, ενώ τα γραπτά λόγια μένουν πάντα ίδια όπως γράφτηκαν, όσα χρόνια κι αν περάσουν.

**Τις λειτουργίες του λόγου τις μαθαίνει ο άνθρωπος στη μητρική του γλώσσα**

---

Η ικανότητα του λόγου είναι πανανθρώπινη, παγκόσμια και αναλλοίωτη. Ο λόγος σχετίζεται στενά με τη σκέψη και διακρίνει τον άνθρωπο από το λοιπό ζωικό βασίλειο.

Δεν υπήρξε ποτέ στην ιστορία του πολιτισμού, δεν υπάρχει —ούτε μπορεί να υπάρξει— ανθρώπινη ομάδα δίχως την ικανότητα του λόγου.

Η κοινή στον άνθρωπο ικανότητα του λόγου μορφοποιείται σε πολλές και διάφορες γλώσσες. Τη διαφορά αυτή ο πατέρας της σύγχρονης γλωσσολογίας, Φερδινάνδος ντε Σωσύρ, την ονόμασε «το αυθαίρετο του σημείου»<sup>4</sup>. Είναι άγνωστο επιστημονικά γιατί τα νοήματα σε κάθε γλώσσα τα μορφοποιούν τόσο διαφορετικοί συνδυασμοί ήχων, είναι άγνωστο πώς και γιατί ονομάστηκε «ίππος» στα αρχαία ελληνικά και «*equus*» στα λατινικά, «*horse*» στα αγγλικά, «*cheval*» στα γαλλικά και «*at*» στα τουρκικά το ζώο που σήμερα ελληνικά λέγεται άλογο.

Σύμφωνα με τον κλασικό της γλωσσολογίας, Ρομάν Γιάκομπσον<sup>5</sup>, οι θεμελιώδεις λειτουργίες του λόγου είναι έξι, χρησιμοποιούνται αυθόρμητα από όλους τους ανθρώπους και μαθαίνονται ασυνείδητα από τη νηπιακή ηλικία.

---

<sup>4</sup> Saussure F. de, όπου στην παραπάνω υποσημ. 1

<sup>5</sup> Jacobson R., "Linguistics and Poetics", στο Sebeok T.A. (ed.), *Style in language*, Wiley, Νέα Υόρκη, 1960



Στην επικοινωνία με το λόγο, λέει ο Γιάκομπσον, συνυπάρχουν έξι παράγοντες:

1. το πλαίσιο (μέσα στο οποίο μιλάμε, το πλαίσιο αναφοράς),
2. ο ακροατής (δέκτης του μηνύματος),
3. ο ομιλητής (αποστολέας του μηνύματος),
4. η γλώσσα (ο κώδικας στον οποίο λέγεται το μήνυμα),
5. το μήνυμα (που μεταδίδει ο ομιλητής στον ακροατή),
6. η επαφή ανάμεσά τους (το κανάλι επικοινωνίας).

Σύμφωνα με αυτούς τους παράγοντες, ο λόγος έχει έξι βασικές λειτουργίες.

1. Αναφορική λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι το πλαίσιο αναφοράς, όταν το μήνυμα αφορά τον εξωτερικό κόσμο και την εμπειρία του ομιλητή.

«Άρχισε να σκοτεινιάζει»,

«Η Μαρία είπε πως θα γυρίσει γρήγορα»,

«Κάνει κρύο απόψε»,

«Το μωρό κλαίει».

2. Βουλητική λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι ο παραλήπτης του μηνύματος (ακροατής), όταν το μήνυμα αφορά τη θέληση του ομιλητή.

«Φύγε από μπροστά μου»,  
«Μη λες συνέχεια όχι»,  
«Σκασμός»,  
«Δώσε ένα χέρι».

3. Συγκινησιακή λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι ο αποστολέας του μηνύματος (ομιλητής), όταν το μήνυμα αφορά τον ομιλητή και τα συναισθήματά του.

«Ε, λοιπόν, κουφάθηκα»,  
«Αχ, φοβάμαι»,  
«Βρε, βρε, ο Κώστας!»,  
«Ποιος με νοιάζεται εμένα;»

4. Μεταγλωσσική λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι ο κώδικας (η γλώσσα), όταν το μήνυμα αφορά την ίδια τη γλώσσα.

«Δεν είπα αυτό, άλλο ήθελα να πω»,  
«Τι εννοείς;»,  
«Προσπάθησα αλλά δεν μπόρεσα να το εκφράσω»,

«Ξέρει πάντα ο Κώστας τι να πει σε δύσκολες ώρες».

5. Ποιητική λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι το μήνυμα, όταν το μήνυμα αφορά τη μορφή του μηνύματος.

«Σαν Λεμονιά ανθισμένη ήταν η Λένα μας με το  
νυφικό και τα ανθάκια»,  
«Ολυμπιακέ, τρύπιε τενεκέ»,  
«Μη γρουσουζεύεις, βρε Γρηγόρη, γρουσουζή»,  
«Λαός ενωμένος, ποτέ νικημένος».

6. Φατική λειτουργία, όταν σε αυτό που λέγεται το κύριο στοιχείο είναι η επαφή, όταν το μήνυμα αφορά το κανάλι επικοινωνίας.

«Με ακούς ή έχεις αλλού το μυαλό σου;»,  
«Δε σ' ακούω καλά με τόση φασαρία εδώ μέσα»,  
«Δεν κατάλαβα έτσι που μουρμουρίζεις»,  
«Εμπρός! Α, νόμισα ότι κόπηκε η γραμμή».

Όλα τούτα τα εφαρμόζουν όλοι οι άνθρωποι καθημερινά και χωρίς να έχουν συνείδηση, αυθόρμητα και εύκολα. Πολλοί νομίζουν, γράφει ο Γιάκομπσον, ότι η ποιητική, π.χ., λειτουργία περιορίζεται στη γραφή των ποιητών και σπάνια συνειδητοποιεί ο μέσος άνθρωπος πόσο συ-

χνή είναι αυτή η λειτουργία στην καθημερινή επικοινωνία όλων των ανθρώπων.

Όλα τούτα τα ιδιαίτερα περίπλοκα και θεωρητικά που ασυνείδητα, αυθόρμητα και με ευκολία εφαρμόζουν όλοι οι άνθρωποι καθημερινά, όπως αναπνέουν, τα έχουν εσωτερικεύσει σαν γνώση στη μητρική τους γλώσσα. Έχει μεγάλη σημασία να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί το ουσιώδες θεμέλιο που είναι η μητρική γλώσσα, με όλες τις περίπλοκες γνώσεις που περιέχει, για να μάθει ένας μαθητής μια δεύτερη γλώσσα.

Χρειάζεται επομένως εξειδίκευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, που όλοι ανεξαιρέτως γνωρίζουν πώς να διδάσκουν την ελληνική αποκλειστικά και μόνο σε παιδιά που την έχουν μητρική, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τα πολυάριθμα πια παιδιά μεταναστών στα δημοτικά σχολεία καθώς και τα παιδιά μειονοτήτων που υστερούν σοβαρά στην εκμάθηση της ελληνικής.

## Η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

---

Η θεωρία για τη διγλωσσία μιλάει για την παθητική γνώση και για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών<sup>6</sup>. Παθητική γνώση έχουν όλοι οι άνθρωποι ενός τμήματος του γλωσσικού πλούτου που διαθέτουν. Παθητική είναι η γνώση μιας λέξης, π.χ. «συγχρωτισμός», που την καταλαβαίνει κανείς όταν την ακούει ή τη διαβάζει, αλλά δε θα του έρθει ποτέ στο στόμα αυθόρμητα και αν θελήσει ποτέ να τη γράψει, θα χρειαστεί να ψάξει να τη βρει στο λεξικό για να τη γράψει σωστά.

Ο δρόμος για την εκμάθηση της γλώσσας είναι από την παθητική προς την ενεργητική γνώση, όπως το μωρό των οχτώ μηνών που το ρωτάνε: «Πού είναι η μπουλά σου;» και πιάνει γελώντας τη μύτη του, «Πού είναι τα

---

<sup>6</sup> Βλ. Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 1999. Το βιβλίο συνοψίζει και σχολιάζει τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στη διγλωσσία, τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και τους κοινωνικούς παράγοντες που ευθύνονται για την ελλιπή εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από μαθητές με άλλη μητρική από την επίσημη γλώσσα του σχολείου.

αυτιά σου;» και πιάνει το αυτί του, ενώ καμία από αυτές τις λέξεις δεν μπορεί ακόμα να την αρθρώσει.

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι προσθετική διαδικασία, δηλαδή δεν προστίθενται απλώς γνώσεις λεξιλογίου και σύνταξης της άλλης γλώσσας, αλλά γίνεται μεταφορά των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Αυτή τη μεταφορά την ακούει ο δάσκαλος που μαθαίνει σε παιδιά μια δεύτερη γλώσσα και συνήθως την ακούει σαν λάθος ή ανικανότητα, γιατί δεν καταλαβαίνει την πορεία από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Όταν ο δάσκαλος παρακολουθεί ένα παιδί να μαθαίνει, π.χ., αγγλικά, θα ξαφνιαστεί δυσάρεστα αν ο μαθητής πει κάποια στιγμή, *I am of ten years* [είμαι δέκα χρόνων]. Μολονότι αυτή η φράση στα αγγλικά είναι πράγματι πολύ λαθεμένη, άρα δείχνει ότι ο μαθητής δεν ξέρει ακόμα πώς λέμε αγγλικά την ηλικία, το παιδί ωστόσο βασίστηκε στη γλώσσα του και έφτιαξε μια φράση αγγλικά που δείχνει ότι ξέρει ήδη αρκετά αγγλικά, ξέρει να φτιάχνει τη γενική με το *of*, ξέρει τις απαραίτητες λέξεις.

Αν ο Γιαννάκης, που μαθαίνει αγγλικά στο δημοτικό, πάει με την οικογένειά του στο Λονδίνο και μια μέρα στο δρόμο όπου χάνονται χρησιμοποιήσει τα λίγα αγγλικά του και ρωτήσει έναν περαστικό «Πού στάση παίρνει λεωφορείο να επισκέπτεται βρετανικό μουσείο;», η οικογένεια θα μείνει ενθουσιασμένη με το γλωσσομαθή γιο της, που κατάφερε να φτιάξει την ερώτηση, κατάφερε να καταλάβει την απάντηση και οδήγησε την οικογένεια στο μουσείο που ήθελε να πάει. Αν όμως ο Γιαννάκης έλεγε αυτή τη φράση σε σχολικό περιβάλλον, θα τον έψεγε ο δάσκαλος για τα λάθη του και δε θα του αναγνώριζε τη μεγάλη πρόοδο που έχει ήδη κάνει στα αγγλικά, ώστε να μπορεί να παράγει νόημα που καταλαβαίνει ο αγγλόφωνος παραλήπτης κι ακόμα να αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του άγγλου περαστικού και να καταλαβαίνει το νόημα.

Ο δρόμος προς την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας περνάει από την κατανόηση νοήματος προς την παραγωγή νοήματος και η διαδικασία είναι από την παραγωγή κατανοητού νοήματος προς την παραγωγή σωστών προτάσεων.

Οι γλώσσες έχουν άπειρες διαφορές και ιδιοτυπίες και αυτό κάνει δύσκολο το να τις μάθει κανείς «σωστά». Η

ελληνική γλώσσα, π.χ., δεν έχει δεδομένη τη θέση των στοιχείων της πρότασης, η θέση τους είναι ελεύθερη. Η κλασική σε πολλές γλώσσες δομή της πρότασης, Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, είναι στα ελληνικά τόσο σωστή όσο και όλοι οι άλλοι συνδυασμοί ανάμεσα στο Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο. Έτσι ελληνικά μπορούμε να πούμε πέντε διαφορετικές προτάσεις, που είναι και οι πέντε συντακτικά σωστές,

Ο Ανδρέας έφαγε το μήλο (Υ-P-A)

Το μήλο έφαγε ο Ανδρέας (A-P-Υ)

Έφαγε ο Ανδρέας το μήλο (P-Υ-A)

Έφαγε το μήλο ο Ανδρέας (P-A-Υ)

Ο Ανδρέας το μήλο έφαγε (Υ-A-P)<sup>7</sup>

Η ελεύθερη θέση των στοιχείων της στην ελληνική πρόταση δυσκολεύει πολύ, π.χ., τους αγγλόφωνους να μάθουν ελληνικά, γιατί στα αγγλικά σωστή είναι μόνο η δομή Υ-P-A, και οι ελληνικές προτάσεις (A-P-Υ, P-Υ-A κτλ.), που επιπλέον η καθεμιά έχει και διαφορετικό νόημα, είναι απολύτως αδιανόητες στην αγγλική γλώσσα.

---

<sup>7</sup> Το παράδειγμα ανήκει στη Γλωσσολόγο (και συνεργάτρια του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*) Μαρία Τζεβελέκου.



Οι ιδιαιτερότητες της κάθε γλώσσας είναι συνάμα οι δυσκολίες της για τον αλλόγλωσσο που τις μαθαίνει. Έτσι ο κάθε ομιλητής που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα θα ακολουθήσει στην αρχή τη λογική και τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας, από την οποία μεταφέρει τις έννοιες στην άλλη γλώσσα. Κατά τη διαδικασία αυτή συχνά τα λάθη δείχνουν όχι μόνο τι δεν ξέρει ακόμα, αλλά ιδίως πόσα έχει ήδη μάθει. Έχει συνεπώς μεγάλη σημασία να καταλαβαίνει ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας αυτή την πορεία από τη μητρική προς την άλλη γλώσσα, για να βλέπει όχι μόνο τα λάθη αλλά και τη γνωστική εξέλιξη και άρα να την επιβραβεύει και να την ενισχύει, εφόσον την παρακολουθεί.

Αν ο δάσκαλος δεν έχει αυτή την εγρήγορση, θα ακούει λάθη πολύ παράξενα, που θα του δίνουν την εντύπωση μειωμένης ικανότητας του παιδιού να μάθει ελληνικά. Αν πάρουμε την πρόταση «Το παιδί είναι δέκα χρονών», προτού μάθει να τη λέει σωστά, ένα Εγγλεζάκι που μαθαίνει ελληνικά πιθανότατα θα έλεγε «Το παιδί είναι δέκα χρόνια ηλικιωμένο», ένα Γαλλάκι «Το παιδί έχει δέκα χρόνια» και ένα Ιταλάκι «Το παιδί δέκα χρόνια έχει».

Ας σκεφτούμε τώρα την τεράστια διαφορά όταν μιλάμε

για διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες, καθώς τα αγγλικά, γαλλικά, ελληνικά ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Οι γλωσσικές οικογένειες πέρα από την ινδοευρωπαϊκή είναι πολύ διαφορετικές. Δύσκολα καταλαβαίνει ένας ομιλητής ινδοευρωπαϊκής γλώσσας πώς παράγεται το νόημα σε αρχαιότητες και πολύ σπουδαίες γλώσσες, όπως, π.χ., η κινεζική, όπου δεν υπάρχουν γένη, κλίσεις και πτώσεις. Είναι πολύ δυσπρόσιτη αυτή η γνώση της διαφορετικής γλωσσικά κατασκευής του νοήματος.

Τέτοιου είδους γνώσεις είναι χρήσιμες σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά απολύτως απαραίτητες σε εκπαιδευτικούς της Θράκης, όπου στα μειονοτικά σχολεία διδάσκονται δύο γλώσσες, η ελληνική και η τουρκική, και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι τουρκόφωνοι.

Η τουρκική είναι μια γλώσσα χωρίς γένη, κλίσεις και οι ρηματικοί τύποι είναι πολύ διαφορετικοί. Ο μαθητής επομένως που έγινε ομιλών άνθρωπος με την τουρκική γλώσσα έχει μεγάλη δυσκολία να μάθει ιδίως αυτά τα γλωσσικά στοιχεία για τα οποία δεν υπάρχει αντιστοιχία στη μητρική του γλώσσα.

Εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι εξοικειωμένος με τις γνώσεις περί γλωσσών και ιδίως με τις ιδιαιτερότητες της τουρκικής γλώσσας, ακούει κάτι στ' αυτιά του πολύ παράξενο που του δίνει μια εντύπωση «κρεολικής» γλώσσας. Ακούει, π.χ., το ένα τουρκόφωνο παιδί στο μειονοτικό σχολείο να λέει: «Μου πάει σχολείο», το άλλο τουρκόφωνο παιδί να λέει: «Ένα σκύλο κυνηγάει γάτα», το τρίτο: «Ένα γάτα μαύρος θέλει να τρώει», ένα τέταρτο παιδί: «Πάει χωριό, φεύγω σπίτι και κοιμάω». Αποκομίζει την εντύπωση ότι τα παιδιά αυτά που μιλάνε με τέτοια λάθη θα πρέπει να έχουν κάποιο πρόβλημα. Ακόμα κι ένα μωρό δύο χρονών, σκέφτεται ο δάσκαλος, δεν κάνει τέτοια λάθη, ακόμα κι ένα μωρό που δεν ξέρει ακόμα καλά να μιλήσει ποτέ δεν πρόκειται να μπερδέψει αρσενικό και θηλυκό παραβιάζοντας τη συμφωνία του ουσιαστικού με το επίθετο και έτσι ποτέ δεν πρόκειται να πει: «Η γάτα είναι μαύρος». Ένα τέτοιο λάθος είναι υπερβολικό λάθος στα μάτια του δασκάλου, αδιανόητο λάθος, που συχνά τον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να μάθει να μιλάει κι ακόμα περισσότερο να γράφει ένα τέτοιο παιδί.

Απελπίζεται ο δάσκαλος με τους μαθητές του που μιλούν τόσο ακατανόητα λαθεμένα και κάνουν αλλοιώσεις τόσο παράξενες, δεν παρακολουθεί την εξέλιξη και άρα το

πόσα πολλά έχουν ήδη μάθει για να κάνουν αυτά τα λάθη. Έχει μάθει ωστόσο πολλά και περίπλοκα που δεν υπάρχουν στη γλώσσα του τουρκόφωνο παιδί που λέει, π.χ., «Ένα γάτα μαύρος θέλει να τρώει».

Μην αναγνωρίζοντας την εξέλιξη και τη γνώση που ήδη έχει αποκτηθεί στα ελληνικά, ο δάσκαλος παραγνωρίζει τόσο την προσπάθεια όσο και την πορεία του μαθητή, κι έτσι δεν παρακολουθεί την εξέλιξη, δεν την ενισχύει και δεν την επιβραβεύει. Αντίθετα μάλιστα, αποκαρδιώνεται εξαιτίας της παρανόησης και δεν περιμένει τίποτα απ' αυτούς τους μαθητές, στους οποίους η χρήση της άλλης γλώσσας δίνει την εντύπωση μαθησιακής ανικανότητας. Έτσι συμβάλλει, άθελά του, στη μειωμένη γλωσσική τους πρόοδο.

### Η σημασία της αναγνώρισης της γλωσσικής διαφοράς

---

Είναι αποφασιστικής σημασίας για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας η στάση του εκπαιδευτικού σε δύο επίπεδα, στην αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας του μαθητή και στην ικανότητά του να παρακολουθεί τα εξελικτικά βήματα και να αναγνωρίζει τις γνώσεις που ήδη

έχει αποκτήσει ο μαθητής για να τον βοηθήσει να αποχτήσει περισσότερες.

Το πρώτο επίπεδο, της αξιολόγησης από το δάσκαλο της γλώσσας που ήδη μιλάει ο μαθητής, είναι το σημαντικότερο. Για το θέμα αυτό υπάρχει ένα πολύ ενδιαφέρον διεθνές παράδειγμα, η «ανακάλυψη» της μαύρης αγγλικής. Στις ΗΠΑ, στις αρχές της δεκαετίας του 1960, μια ομάδα γλωσσολόγων κατέγραψε την αγγλική γλώσσα που μιλούν οι μαύροι Αμερικανοί στα μεγάλα αστικά κέντρα. Μετά από πολλές εκατοντάδες ώρες μαγνητοφωνήσεων του φυσικού λόγου των ομιλητών αυτής της γλώσσας, διάφοροι ειδικοί μελέτησαν το γλωσσικό υλικό, το κατέγραψαν, το ανέλυσαν και κατέληξαν στην άγνωστη έως τότε διαπίστωση ότι η μειονότητα των μαύρων της Αμερικής μιλάει μια άλλη αγγλική γλώσσα, πολύ διαφορετική από την πρότυπη σε όλα της τα χαρακτηριστικά, τη φωνολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο.

«Ανακαλύφθηκε» έτσι από τους ειδικούς η γλώσσα που ονόμασαν μαύρη αγγλική κοινή και διαπιστώθηκε ότι είναι γλώσσα εξίσου αυστηρά δομημένη με την επίσημη αγγλική νόρμα, εξίσου πλούσια και περίπλοκη, με δικούς της όμως κανόνες προφοράς και σύνταξης.

Καθώς η «ανακάλυψη» οδήγησε σε πολλές, στη συνέχεια, μελέτες και έρευνες πάνω στο θέμα αυτής της γλώσσας, αργότερα ανακαλύφθηκε επίσης ότι μερικές συντακτικές ιδιοτυπίες της μαύρης αγγλικής, που ακούγονταν πολύ περίεργες στ' αυτιά των ομιλητών της αμερικανικής αγγλικής, ήταν κανόνες σε κάποιες αφρικανικές γλώσσες, που μιλούσαν οι πρόγονοι των σημερινών μαύρων Αμερικανών. Μολονότι αυτές οι γλώσσες έχουν ξεχαστεί, συντακτικά δομικά τους στοιχεία επιζούν στην αγγλική που μιλούν οι απόγονοι εκείνων των ομιλητών αφρικανικών γλωσσών. Μια από αυτές τις ιδιοτυπίες είναι η παράλειψη των βοηθητικών ρημάτων. Σε κάποιες αφρικανικές γλώσσες τα βοηθητικά ρήματα, είμαι και έχω, υπονοούνται στη φράση και άρα παραλείπονται.

Η επιστημονική αυτή «ανακάλυψη» έπαιξε ιδίως ρόλο νομιμοποίησης και αποδοχής της γλώσσας που μιλούσε η μαύρη μειονότητα των Αμερικανών. Αποτέλεσμα είναι ότι σε αυτή τη γλώσσα γράφτηκαν σημαντικά λογοτεχνικά έργα, όπως, π.χ., τα μυθιστορήματα της Τόνι Μόρισον, που πήρε πριν μερικά χρόνια το βραβείο Νόμπελ λογοτεχνίας, ή της Άλις Γουόκερ, που το μυθιστόρημά της *Πορφυρό χρώμα* έγινε κινηματογραφικό έργο, και αρκεί κάποιος που ξέρει αγγλικά να προσπαθήσει να διαβάσει αυτά τα λογοτεχνικά έργα στο πρωτό-

τυπο, για να διαπιστώσει αμέσως ότι είναι γραμμένα σε άλλη γλώσσα από αυτήν που ξέρει.

Το πιο σημαντικό ωστόσο ήταν η μεγάλη αλλαγή που έφερε η αποκατάσταση της γλώσσας της μαύρης μειονότητας στα σχολεία. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960, τα μαύρα Αμερικανάκια στο σχολείο είχαν πολύ υψηλή αποτυχία ιδίως στα γλωσσικά μαθήματα και γενικά εμφανίζονταν περίπου ανεπίδεκτα για γράμματα. Όπως ήταν αναμενόμενο σε μια κοινωνία που σπαρασσόταν από φυλετικές συγκρούσεις, το φαινόμενο κάποιιοι το ερμήνευαν ως αποτέλεσμα της λιγότερης ευφυΐας που έχει η μαύρη μειονότητα.

Το ενδιαφέρον δεν είναι τι έλεγε τότε η ρατσιστική προπαγάνδα μέσα από τη χρήση της επιστήμης, αλλά τι πίστευε και τι έκανε η προοδευτική διανοήση, οι ανοιχτόμυαλοι επιστήμονες και παιδαγωγοί. Διάφοροι προοδευτικοί και αντιρατσιστές ειδικοί (ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και γλωσσολόγοι) είχαν ερμηνεύσει το φαινόμενο ως αποτέλεσμα αυτού που ονόμαζαν το «γλωσσικό μειονέκτημα». Έλεγαν δηλαδή ότι τα μαύρα παιδιά ανήκουν σε οικογένειες με μανάδες και γενικά γονείς που δεν είναι μορφωμένοι. Έτσι μιλάνε στο σπίτι «λαθεμένα» αγγλικά. Αφού λοιπόν μαθαίνουν μέσα στην οικογένεια να μιλάνε

«λαθεμένα» αγγλικά, δεν καταφέρνουν στο σχολείο να μάθουν να μιλάνε (και να γράφουν) «σωστά» αγγλικά και συνεπώς αποτυχαίνουν στα γλωσσικά μαθήματα και έτσι μετά τα δύο τρία πρώτα χρόνια του σχολείου μένουν οριστικά πίσω σε όλα τα μαθήματα.

Η «επιστημονική» αυτή τεκμηρίωση της ανικανότητας των μαύρων μαθητών ταίριαζε στην εμπειρία που είχαν στα σχολεία οι δάσκαλοι, καθώς οι μαθητές αυτοί μιλούσαν αγγλικά που στ' αυτιά των δασκάλων έμοιαζαν «κρεολικά», π.χ. έφτιαχναν προτάσεις από όπου συστηματικά απουσίαζαν τα βοηθητικά ρήματα (είμαι και έχω) και έλεγαν, ας πούμε, «Γιάννης ψηλός» και «Μαρία πονοκέφαλο», απελπίζοντας τους δασκάλους ότι αυτά τα παιδιά δεν είναι ικανά να μάθουν να μιλάνε «κανονικά».

Έπαιξε τεράστιο ρόλο στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών της μαύρης μειονότητας το γεγονός ότι οι δάσκαλοι άρχισαν να σέβονται το μαθητή τους ως χρήστη μιας άλλης γλώσσας, με άλλους κανόνες από την πρότυπη αγγλική, και αναγνωρίζοντας την ιδιαιτερότητα της άλλης γλώσσας του μπόρεσαν να τον οδηγήσουν να μάθει την πρότυπη. Δεν άκουγαν πια οι δάσκαλοι «λάθη» ούτε «κρεολισμούς» όταν οι μαθητές τους έλεγαν: «Γιάννης ψηλός» και «Μαρία πονοκέφαλο», άκουγαν



τους κανόνες μιας άλλης γλώσσας. Παύοντας επομένως να ταξινομούν στο μυαλό τους τα παιδάκια σαν ανεπίδεκτα για μάθηση, άνοιξαν το δρόμο σε αυτή τη μάθηση.

## Η γλωσσική διδασκαλία ως επικοινωνία

---

Όλα τα παραπάνω έχουν μεγάλη σημασία για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο λόγος είναι κοινωνική πράξη και υπακούει σε περίπλοκους κοινωνικούς κανόνες. Από τη χρήση της γλώσσας που κάνει ο ομιλητής μπορούμε χωρίς άλλα στοιχεία να αναγνωρίσουμε το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική θέση, την τοπική καταγωγή, το φύλο, την ηλικία, σε μια γλώσσα και μια κουλτούρα που μας είναι οικεία.

Οι περίπλοκες γνώσεις των κοινωνικών κανόνων του λόγου επιτρέπουν να καταλαβαίνουμε (ή να μαντεύουμε) το νόημα δηλώσεων που αντικειμενικά είναι ακατανόητες. Π.χ. η απάντηση «Ωχ, αμάν!» στην ερώτηση «Τι ώρα είναι;» είναι από μόνη της τελείως ακατανόητη. Ωστόσο στην ελληνική κουλτούρα και γλώσσα σημαίνει ότι μου θύμισε η μνεία της ώρας πως έχω ξεχάσει κάτι τόσο επείγον που παρακάμπτω την ερώτηση και σπεύδω να αναφερθώ σε αυτό.

Τις περίπλοκες γνώσεις των κοινωνικών κανόνων του λόγου τις έχουν εσωτερικευμένες τα μικρά παιδιά ως φυσικοί ομιλητές, πράγμα που θα αποδεικνυόταν σε κάθε σχολική τάξη, αν πρότεινε ο δάσκαλος στους μαθητές του ανάλογα με την ηλικία να αναγνωρίσουν σε μαγνητοφωνημένο λόγο αν αυτός που μιλάει είναι άντρας, γυναίκα, αγόρι ή κορίτσι, από το χωριό μας/την πόλη μας ή από αλλού, ομόγλωσσος ή αλλόγλωσσος, αν αυτός που μιλάει είναι σοβαρός ή αστειεύεται, αν αφηγείται ή συμβουλεύει, αν προσπαθεί να πείσει, αν σατιρίζει, αν διαφημίζει κ.ο.κ.

Παίζοντας με τη δύναμη των λέξεων θα μπορούσε κανείς να παρασύρει μικρά παιδιά στην τέχνη του λόγου:

- να παράγουν λόγο που συγκινεί, που διασκεδάζει, που πείθει κ.ο.κ.
- να παράγουν λόγο ανάλογα με την κοινωνική θέση του παραλήπτη, προς τη μητέρα, προς τον άρρωστο συμμαθητή, προς το διευθυντή του γειτονικού σχολείου, προς το Δήμαρχο κ.ο.κ.
- να παράγουν λόγο διαφορετικού κειμενικού είδους, άρθρο στη σχολική εφημερίδα, επιστολή προς αγαπητό πρόσωπο, οδηγία των κανόνων ενός παιγνιδιού, αφήγηση ενός συμβάντος προς τους φίλους που δεν το παρακολούθησαν αλλά και προς μια

εφημερίδα για να το γνωστοποιήσει σε όλο τον κόσμο, ένα διάλογο συνεννόησης και ένα διάλογο όπου γίνεται παρανόηση κ.ο.κ.<sup>8</sup>

Όλα τα παραπάνω έχουν μεγάλη σημασία για τη διδασκαλία τόσο της μητρικής γλώσσας στην πρότυπη μορφή της όσο και για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ή ξένων γλωσσών.

Όπως το περιβάλλον των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας αντιμετωπίζει το βρέφος από τη γέννησή του κιόλας σαν συνομιλητή, δηλαδή σαν να καταλαβαίνει το λόγο και σαν να είναι ήδη παραγωγός νοήματος, και αυτό συμβαίνει σε όλες τις οικογένειες παντού στον κόσμο και έτσι το βρέφος όπου και αν γεννηθεί, όποια γλώσσα κι αν μιλάνε οι δικοί του, είτε είναι μορφωμένοι είτε όχι, σε τρία μόνο περίπου χρόνια καταφέρνει να κατακτήσει ολόκληρο το γλωσσικό σύστημα μιας γλώσσας, θα έπρεπε και το σχολείο να αντιμετωπίζει τον αλλόγλωσσο ιδίως μαθητή σαν ομιλητή/συνομιλητή, δηλαδή σαν παραγωγό νοήματος.

---

<sup>8</sup> Όλα τούτα περιέχονται στα νέα βιβλία που έφτιαξαν οι συνεργάτες του *Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων* και διδάσκονται σήμερα ως επίσημα βιβλία του ΟΕΔΒ στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία.

«Ζωγραφάω» λέει ο μικρός Αλβανός της εισαγωγικής στο κείμενο ιστορίας, δημιουργώντας κατ' αναλογία μια νέα λέξη στην ξένη γλώσσα που μαθαίνει ενώ είναι ακόμα μόνο πέντε χρονών. Την κατάκτηση αυτή και το γνωστικό πλούτο στην ξένη γι' αυτόν ελληνική γλώσσα που το λάθος του νηπίου αποκαλύπτει δεν την αντιμετώπιζε η νηπιαγωγός στην αρχή σαν ικανότητα, αλλά αντίθετα την έβλεπε σαν ανικανότητα, μην αναγνωρίζοντας το μακρύ δρόμο στην εκμάθηση της ελληνικής που είχε κάνει το παιδάκι.

## Βιβλιογραφία

---

- Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, τόμος 1, Gallimard, Παρίσι, 1966
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 1999
- Halliday M.A.K., *Spoken and written language*, Deakin University Press, Βικτώρια, 1985
- Jacobson R., "Linguistics and Poetics", στο Sebeok T.A. (ed.), *Style in language*, Wiley, Νέα Υόρκη, 1960
- Saussure F. de, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1979



---

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

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.





