

Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές

**Χατζησαββίδης Σωφρόνης, Αναπληρωτής Καθηγητής –
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας - Α.Π.Θ.**

Η συνεχώς αυξανόμενη τα τελευταία χρόνια ζήτηση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές στο εξωτερικό, αλλά πολύ περισσότερο στη χώρα μας, έχει θέσει σε εγρήγορση εκπαιδευτικούς φορείς, ομάδες γλωσσο-παιδαγωγών και μεμονωμένα άτομα, προκειμένου να σχεδιάσουν αποτελεσματικές μεθόδους και να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής.

Η φτωχή μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 βιβλιογραφία, η σχετική με τις μεθόδους διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης, και η μικρή παραγωγή ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού εμπλουτίστηκε, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με μεθόδους και υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής όχι μόνο ως ξένης αλλά και ως δεύτερης γλώσσας. Οι μέθοδοι αυτές, παρόλο που οι συντάκτες τους συχνά διατείνονται ότι χρησιμοποιούν στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης¹, βασίζονται κυρίως στις αντιλήψεις της δομιστικής προσέγγισης.² Παράλληλα ό,τι στοιχείο θετικό υπάρχει σ' αυτό το υλικό αναιρείται πολλές φορές από την τεράστια ποικιλία που παρουσιάζει ο ενδιαφερόμενος μαθητικός πληθυσμός ως προς την ηλικία και ως προς τις γλωσσικές του ανάγκες.³ Σήμερα μόνο εμπειρικά μπορούμε να μιλήσουμε για τις γλωσσικές ανάγκες των μη ελληνόφωνων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα. Από την πρόσφατη εμπειρία που έχουμε πάνω σ' αυτό το θέμα, μπορούμε να πούμε πως γενικά υπάρχουν 3 κατηγορίες μη ελληνόφωνων μαθητών στη χώρα μας και αντίστοιχα 3 κατηγορίες γλωσσικών αναγκών:

1η κατηγορία: αυτοί που δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά πριν έρθουν στην Ελλάδα, και νομίζω πως είναι οι περισσότεροι.

2η κατηγορία: είναι αυτοί που γνωρίζουν κάποια ελληνικά, των οποίων ο αριθμός είναι σχετικά περιορισμένος.

3η κατηγορία: είναι αυτοί που γνωρίζουν τόσα ελληνικά, όσα και οι συνομήλικοί τους ελληνόφωνοι μαθητές· αυτή η κατηγορία, κατά την άποψή μου, είναι αριθμητικά η μικρότερη.

Και οι τρεις αυτές κατηγορίες μαθητών έχουν την ανάγκη να μάθουν ελληνικά, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του σχολείου, για να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους τους, με τους συμμαθητές τους και τους ανθρώπους του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, για να μπορέσουν σε τελευταία ανάλυση να κοινωνικοποιηθούν. Για να φτάσουν όμως σε σημείο τέτοιο, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους, δε φτάνει να μάθουν μόνο να διαβάζουν και να γνωρίσουν τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας, αλλά πρέπει να καλλιεργήσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα⁴, με άλλα λόγια να φτάσουν να παράγουν και να κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες.

Οι μαθητές και των 3 κατηγοριών που αναφέρθηκαν παραπάνω, και ιδιαίτερα οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, έχουν ανάγκη (και φαντάζομαι πως αισθάνονται έντονα την ανάγκη αυτή) να κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν τη δομή και το μηχανισμό της ελληνικής γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να ανακαλύψουν τις διαφορές από τη γλώσσα προέλευσης, την οποία κατέχουν, κι

έτσι να αποκτήσουν τον απαραίτητο αυτοματισμό για την παραγωγή σωστών γραμματοσυντακτικά προτάσεων. Ακόμη έχουν ανάγκη να αποκτήσουν ένα παθητικό και ενεργητικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας, το οποίο θα τους επιτρέψει να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο και ακόμη να συσχετίσουν τις διαφορετικές νοηματικές αποχρώσεις που παίρνει το λεξιλόγιο αυτό ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας και τα συμφραζόμενα. Οι μαθητές αυτοί δεν αγνοούν την πολυπλοκότητα της γλώσσας, αφού ήδη χρησιμοποιούν μια γλώσσα - τη γλώσσα της προέλευσής τους - εκείνο που τους λείπει είναι η συνειδητοποίηση αυτής της πολυπλοκότητας και των στοιχείων που τη δημιουργούν. Έχουν λοιπόν ανάγκη της συνειδητοποίησης της πολυπλοκότητας της γλώσσας γενικά, των διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες (προέλευσης και υποδοχής) και ιδιαίτερα της συνειδητοποίησης της φωνητικής και φωνολογικής διάρθρωσης της ελληνικής γλώσσας.

Οι γλωσσικές ανάγκες των μη ελληνόφωνων μαθητών δεν είναι ίδιες με τις αντίστοιχες των ελληνόφωνων μαθητών που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο. Οι ελληνόφωνοι μαθητές δε βιάζονται, ούτε αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας, που να έχουν σχέση με την ξένη γλώσσα που μαθαίνουν. Αντίθετα οι μη ελληνόφωνοι και βιάζονται πράγμα εντελώς φυσιολογικό- και αντιμετωπίζουν προ-βλήματα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Η διαφορά όμως αυτή αμβλύνεται από ένα γεγονός καθόλα θετικό, το ότι δηλαδή οι μη ελληνόφωνοι μαθητές μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα μέσα στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται, με αποτέλεσμα να έχουν περισσότερες προσλαμβάνουσες από τη γλώσσα υποδοχής.

Όλα αυτά συνδέονται και με την από μέρους μας αντιμετώπιση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Δεν μπορούμε βέβαια να την αντιμετωπίσουμε διδακτικά ως ξένη γλώσσα. Είναι όμως μητρική γλώσσα και μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε διδακτικά ως τέτοια. Κατά τον Giles Gagne μητρική γλώσσα μπορεί να είναι είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης είτε η εθνική γλώσσα⁵. Σύμφωνα με το περιεχόμενο που δίνεται στον όρο “μητρική γλώσσα”, μπορούμε να πούμε πως οι μη ελληνόφωνοι μαθητές που ζουν στην Ελλάδα διδάσκονται τα ελληνικά ως “δεύτερη” γλώσσα.

Με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας γίνεται μια ρυθμιστικού τύπου διδασκαλία, η οποία έχει κέντρο το λογοτεχνικό κείμενο, την καλλιέργεια του γραπτού μόνο λόγου και τη γραμματοσυντακτική ανάλυση της γλώσσας, με συνέπεια να περιορίζεται η γλωσσική διδασκαλία στα όρια της γλωσσικής νόρμας, να μην καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των μαθητών και να μην καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητά τους.

Η γλώσσα είναι, σύμφωνα μ' ένα γενικό ορισμό, ένα σύστημα γλωσσικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Ο F. de Saussure υποστήριξε πως η γλώσσα υφίσταται σε κάθε άτομο ως κοινωνικό προϊόν, με άλλα λόγια ως σύστημα κανόνων και ρυθμίσεων, που είναι απότοκο της κοινωνίας που το χρησιμοποιεί (langue - γλώσσα) και ως ατομικό προϊόν, η χρήση δηλαδή του συστήματος από το ίδιο το άτομο (parole - ομιλία).⁶ Το πρώτο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το μηχανισμό, ο οποίος επιτρέπει την παραγωγή του δεύτερου. Αν για το πρώτο αρκεί η συνειδητοποίηση της δομής μιας γλώσσας, πράγμα που γίνεται εντελώς φυσιολογικά κατά την προσχολική ηλικία και αναπτύσσεται περαιτέρω κατά τη σχολική ηλικία και με τη βοήθεια της διδασκαλίας, για το δεύτερο χρειάζεται και η γνώση -και συνειδητοποίηση- και των επικοινωνιακών κανόνων, οι οποίοι

καθορίζουν κάθε φορά το λόγο μας (δηλ. ποιος λέει τι, σε ποιον, κάτω από ποιες συνθήκες και γιατί, μέσα από ποιο κανάλι;). Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού για να καταστεί ένα άτομο επαρκής ομιλητής μιας γλώσσας., χρειάζεται και γνώση των κανόνων που διαμορφώνουν το λόγο ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες.

Η γλώσσα - καμία γλώσσα - δεν είναι ομοιογενής και ομοιόμορφη· η αντίληψη περί του αντιθέτου είναι όμως και σήμερα κυρίαρχη. Οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ανομοιομορφία, όπως και η ίδια η κοινωνία. Η ανομοιογένεια μιας γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες γεωγραφικούς αλλά και από κοινωνικούς. Οι γεωγραφικοί παράγοντες είναι αυτοί που διαμορφώνουν τις διαλέκτους, οι οποίες βέβαια δεν είναι δυνατό να προταθεί να διδαχτούν σε μη ελληνόφωνους μαθητές, αλλά οπωσδήποτε θα πρέπει να ξέρουν ότι υπάρχουν και αποτελούν γλωσσολογικά ισότιμα όργανα επικοινωνίας κάποιων γλωσσικών κοινοτήτων. Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που δημιουργούν τις διάφορες κοινωνικές διαλέκτους (επαγγελματικές γλώσσες, γλώσσα της δημοσιογραφίας, της πολιτικής, των νέων, των γυναικών, των παιδιών κ.τ.λ.). Βέβαια πάντα υπάρχει μια γλώσσα μη στιγματισμένη, η οποία λειτουργεί σε επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας· είναι η γλώσσα της κοινής συνεννόησης. Δεν μπορούμε λοιπόν να εμμένουμε κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μόνο στη γλώσσα της κοινής συνεννόησης· αυτό βέβαια είναι απαραίτητο στα πρώτα στάδια.

Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει να καταλάβουμε για τη διδασκαλία είναι η διαφοροποίηση της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου του καθενός στην περίσταση επι-κοινωνίας (ποιος, τι, πώς, γιατί, μέσα από ποιο κανάλι). Αυτή η προσαρμογή δημιουργεί το γλωσσικό επίπεδο ύφους, δηλ. έναν τρόπο ομιλίας ή γραφής λειτουργικά διαφοροποιημένο, ανάλογα με τα στοιχεία της περίστασης επικοινωνίας. Άρα, μια γλώσσα είναι το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων.

Με όλα τα παραπάνω νομίζω ότι γίνεται κατανοητό πως η ποικιλία της ελληνικής γλώσσας (σε συγχρονικό επίπεδο) είναι τεράστια· παράλληλα όμως νομίζω πως γίνεται κατανοητό πως η διδασκαλία σε μη ελληνόφωνους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με διαφορετική μεθοδολογία από αυτή που συνήθως αντιμετωπίζεται σήμερα η γλώσσα μας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Έχοντας υπόψη αυτά θα πρέπει να προσανατολίσουμε τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές σε μια διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, η οποία, σύμφωνα με την ομάδα που επεξεργάστηκε την πρόταση⁷, υλοποιείται με 3 τρόπους, τους εξής: α) με διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, β) με την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές με σκοπό τη βελτίωσή του και γ) με δραστηριότητες δομής.

1. Διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Πρόκειται για μαθήματα, τα οποία αποσκοπούν στην καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με απώτερο σκοπό να φτάσουν σε σημείο να κατανοούν και να παράγουν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα προφορικό και γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής: α) το επίπεδο των μαθητών, β) τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και γ) τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης πρέπει να είναι

συγκροτημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναλλάσσονται διάφορες μορφές λόγου (προφορικού και γραπτού) και να δίνεται η ευκαιρία να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με διάφορα είδη αυθεντικών κειμένων και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους. Οι δραστηριότητες, που θα έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, είναι πολύ περισσότερες σε αριθμό από αυτές που απαιτεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος· δεν περιορίζονται σε μια ή δυο διδακτικές ώρες, αλλά μπορούν να επεκταθούν χρονικά όσο οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον και όσο φαίνεται ότι η γλωσσική καλλιέργεια είναι αποτελεσματική. Ακόμη οι δραστηριότητες δεν έχουν μια καθορισμένη σειρά -η οποία έτσι κι αλλιώς είναι αυθαίρετη, όταν καθορίζεται από ένα κεντρικό όργανο- άλλα καθορίζονται από το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διδασκαλία, όπως είναι η επικαιρότητα, το ενδιαφέρον των μαθητών για κάποιο θέμα, οι ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, με τις δραστηριότητες αυτές επιχειρείται να ασκηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση, κι αυτό γίνεται με διορθωτικές παρεμβάσεις, με ακροάσεις του λόγου δόκιμων εκφωνητών και με δραματοποιήσεις. Επίσης καλλιεργείται ο προφορικός λόγος των μαθητών με συζητήσεις για επίκαιρα θέματα, με σύγκριση του προφορικού λόγου με το γραπτό λόγο κ.ά. Η καλλιέργεια στην κατανόηση γραπτού λόγου γίνεται με τη μελέτη διάφορων ειδών κειμένων (λογαριασμοί ΔΕΗ, ΟΤΕ, έντυπα καθημερινής χρήσης, διαφημίσεις, αιτήσεις, άρθρα, οδηγίες χρήσης, τίτλοι, συνεντεύξεις, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, βιογραφίες κ.τ.λ.). Η καλλιέργεια στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι συχνή. Οι μαθητές όμως δεν καλούνται να γράψουν κάθε φορά κείμενα που ανήκουν στο ίδιο είδος λόγου, όπως συνήθως συμβαίνει με τα ισχύοντα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αλλά κείμενα που θα χρειαστεί να γράψουν στην κοινωνική ζωή τους (επιστολές, αιτήσεις, διαμαρτυρίες, κατάλογοι, διαφημίσεις κ.τ.λ.). Η αντιμετώπιση τώρα του γραπτού των μαθητών γίνεται με τη διαδικασία της επεξεργασίας του λόγου, στην οποία θα αναφερθώ παρακάτω. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου γίνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας και η ερμηνεία των λέξεων γίνεται με την ένταξή τους μέσα σε συμφραζόμενα, καθώς και με σχηματισμό ομόρριζων, παράγωγων, σύνθετων κ.τ.λ. λέξεων.

Οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν πολύ συχνά και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα -κάτι που το χρειάζονται ιδιαίτερα οι μη ελληνόφωνοι μαθητές- αφού ασχολούνται οι μαθητές με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, οδηγούνται στη διενέργεια ερευνών για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις από συνομήλικούς τους και μεγαλύτερους, αναγκάζονται να παρακολουθούν την επικαιρότητα και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη.

Τέλος, δραστηριότητες του τύπου που αναφέρθηκαν παραπάνω βοηθούν τους μαθητές να απαλλαγούν από ψυχολογικές αναστολές, οι οποίες εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση και την επικοινωνία.

2. Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές

Πρόκειται για μια διαδικασία, με την οποία επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους επιτρέπουν να παράγουν λόγο γραπτό και προφορικό, προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος

λόγου και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους. Η διαδικασία αυτή διενεργείται με πρωτοβουλία του διδάσκοντα και με συμμετοχή όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο, ο διδάσκων επιλέγει ένα ή περισσότερα κείμενα από αυτά που έχουν γράψει οι μαθητές ή οι ομάδες των μαθητών, διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους μαθητές του φωτοτυπημένο. Μετά την παρουσίαση του κειμένου ο διδάσκων καλεί τους μαθητές του να επισημάνουν τυχόν ορθογραφικά, εκφραστικά και άλλα λάθη και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές του κειμένου, ώστε να γίνει πιο κατάλληλο και πιο αποτελεσματικό για την περίσταση επικοινωνίας. Με τη διαδικασία αυτή δίνεται η ευκαιρία στο διδάσκοντα να υπομνήσει τους ορθογραφικούς κανόνες και να κάνει παρατηρήσεις και επισημάνσεις υφολογικής υφής. Μετά τη διαδικασία αυτή γίνεται σύγκριση των δύο κειμένων (αρχικού και τελικού) και αξιολογείται το αποτέλεσμα. Είναι σκόπιμο στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου σε μη ελληνόφωνους μαθητές να ζητείται το γράψιμο μικρών κειμένων (προσκλήσεων, πινακίδων, σημειωμάτων, διαφημίσεων κ.τ.λ.) και όσο οι μαθητές θα προχωρούν προοδευτικά μπορεί να δίνονται θέματα που απαιτούν για την ανάπτυξή τους μεγαλύτερη έκταση.

Όσον αφορά την επεξεργασία του προφορικού λόγου, αυτή δεν είναι δυνατό να γίνει, παρά μόνο με τη βοήθεια του μαγνητόφωνου. Ο λόγος του μαθητή μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τίθενται σε ακρόαση τα σημεία εκείνα, όπου ο λόγος παρουσιάζει κάποιες ιδιομορφίες (ατυχείς εκφράσεις, μορφοσυντακτικά, φωνητικά και άλλα λάθη) και γίνεται με συμμετοχή όλων των μαθητών προσπάθεια βελτίωσης του λόγου, με κριτήρια βέβαια του προφορικού λόγου. Η διαδικασία αυτή νομίζω πως είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους αρχάριους μη ελληνόφωνους μαθητές, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τα τυχόν λάθη προφοράς που κάνουν και να διαπιστώσουν τις τυχόν φωνητικές παρεμβολές που προέρχονται από τη γλώσσα προέλευσης.

Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα η χρήση του μαγνητόφωνου στη σχολική τάξη και να τονιστεί πως θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια χρήσης του μαγνητόφωνου.

3. Δραστηριότητες δομής

Πρόκειται για δραστηριότητες - μαθήματα, με τα οποία επιδιώκεται να γίνει κατανοητός ο μηχανισμός και η δομή της ελληνικής γλώσσας. Δεν αντιμετωπίζονται όμως οι δομές ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως λειτουργικά εργαλεία, η γνώση και η συνειδητοποίηση των οποίων επιτρέπει την παραγωγή σωστών μορφοσυντακτικά προτάσεων· δεν περιορίζεται δηλαδή η διδασκαλία στην απομνημόνευση του κλιτικού συστήματος ή της μορφολογίας ή των κανόνων που διέπουν το σύστημα, αλλά επιχειρείται να γίνει κατανοητή η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου σε σχέση με τα άλλα γλωσσικά στοιχεία που έχουν διαφορετική λειτουργία. Προς την κατεύθυνση αυτή οι δραστηριότητες έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, αλλά η όλη διαδικασία είναι επικεντρωμένη στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιούνται τεχνικές δανεισμένες από την επιστήμη της Γλωσσολογίας, όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία κ.τ.λ. Βέβαια τέτοιου είδους

τεχνικές είναι κατάλληλες για μαθητές που γνωρίζουν διαισθητικά τη γλώσσα τους. Τη διαίσθηση αυτή δεν μπορεί βέβαια να την απαιτήσει κανείς από τους μη ελληνόφωνους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα διδασκαλίας, στα αρχικά τουλάχιστον στάδια εκμάθησής της. Γι' αυτό στα πρώτα στάδια μπορεί η διδασκαλία της δομής να γίνει με δ-μιστικού τύπου ασκήσεις και με παράλληλη διδασκαλία της μορφολογίας. Μετά το στάδιο αυτό μπορεί η διδασκαλία να επικεντρωθεί στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και του μηχανισμού της ελληνικής γλώσσας. Έτσι οι μη ελληνόφωνοι μαθητές θα μπορέσουν σταδιακά να εσωτερικεύσουν, να συσχετίσουν και να κατανοήσουν τις βασικές δομές της νέας ελληνικής γλώσσας με τρόπο ανάλογο με αυτόν που εσωτερικεύει το παιδί της προσχολικής ηλικίας τις δομές της μητρικής του γλώσσας, χωρίς διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού.

Κλείνοντας θα ήθελα να κάνω και μερικές παιδαγωγικού χαρακτήρα προτάσεις, που σχετίζονται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να λειτουργήσει ένα Πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας σαν αυτό που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

Οι μαθητές της πρώτης κατηγορίας, οι οποίοι δε γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, είναι καλό να διδάσκονται για ένα μικρό διάστημα τα ελληνικά από δασκάλους, οι οποίοι γνωρίζουν ελληνικά και ορισμένα στοιχεία από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Στο στάδιο αυτό μπορεί να δίνονται τα βασικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας με μικρούς καθημερινούς διαλόγους και να γίνεται συσχετισμός και σύγκριση με τη γλώσσα προέλευσης. Στο επόμενο στάδιο μπορεί να γίνεται διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από δασκάλους που δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών με ασκήσεις δομιστικού τύπου και παράλληλη χρήση της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.

Για τους μαθητές της δεύτερης κατηγορίας μπορεί να εφαρμοστεί ένα σύντομο στάδιο με δομιστικού τύπου ασκήσεις και σύντομους διαλόγους και στη συνέχεια διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη μέθοδο της λειτουργικής χρήσης.

Για τους μαθητές της τρίτης κατηγορίας μπορεί να εφαρμοστεί απευθείας η παραπάνω μέθοδος.

Όλα αυτά βέβαια δεν είναι δυνατό να έχουν επιτυχία, αν δε συνδυαστούν και με κάποιες αρχές κοινωνικές και παιδαγωγικές, όπως είναι οι παρακάτω:

- α) διαπολιτισμικό σχολείο.
- β) συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων.
- γ) μαθητοκεντρική αντίληψη στη διδασκαλία.
- δ) συνεχής αξιολόγηση του Προγράμματος..

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τις γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις βλέπε: Richards & Rodgers (1986) και Stern (1983).
2. Βλέπε: την αξιολόγηση 15 εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης στο ΚΕΓ (1996) και ιδιαίτερα στο Ψάλτου-Joycey (1996).
3. Δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής μια ευρείας έκτασης έρευνα για τη διερεύνηση της ποικιλίας αυτής, γιατί προφανώς τόσο ο ενδια-φερόμενος μαθητικός πληθυσμός όσο και οι γλωσσικές του ανάγκες διαφοροποιούνται από χρόνο σε χρόνο, γεγονός που ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκαλέσει αναίρεση και μερική (ή και ολική) διάψευση των ερευνητικών δεδομένων.

4. Η επικοινωνιακή ικανότητα (performance) αναφέρεται στη γνώση που διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας σχετικά με τους κανόνες που προσδιορίζονται από τις επικοινωνιακές συνθήκες, μέσα στις οποίες παράγεται ένα εκφώνημα.
5. Βλ. Gagne (1987).
6. Βλ. F. De Saussure (1979).
7. Για την ομάδα που δημιούργησε τη μέθοδο της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, καθώς και για άλλες λεπτομέρειες βλέπε: Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης (1997).
8. Για τη χρήση του μαγνητοφώνου στην τάξη βλ. Χατζησαββίδης (1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (1996), "Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας". Στα: Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ.
- SAUSSURE, F. DE. (1979), Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, Αθήνα, Παπαζήσης.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ Σ. (1997), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1990), "Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές". Γλώσσα 22. (Χειμώνας 1990), σσ.14-20.
- ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY, Α. (1996), "Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας". Στο: Κ.Ε.Γ. Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995, Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ.
- GAGNE, G, DAEMS, F., KROON, S., STURM, J. & TARRAB E. (1987), "Defining research in mother tongue education". In: G. GAGNE et al. (Eds), Selected Papers in Mother Tongue Education / Etudes en pédagogie de la langue maternelle.- Dodrecht, Montreal: Foris Publications et Université de Montreal.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, TH. S. (1986), Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis, Cambridge: Cambridge University Press.
- STERN, H.H. (1983), Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford: Oxford University Press.