

## Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης / ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές

**Παπούλια - Τζελέπη Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών  
Σπινθουράκη Ιουλία - Αθήνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών**

### Εισαγωγή

Η σχέση της διδασκαλίας της μητρικής και της ξένης ή δεύτερης γλώσσας είναι πολύ παλιά. Στην περίπτωση της αρχαίας ελληνικής, η οποία ήταν ξένη γλώσσα για όλους - πλην των Ελλήνων, παρατηρούμε ότι οι τρόποι διδασκαλίας όχι απλά επηρέασαν, αλλά ουσιαστικά καθόρισαν για αιώνες τη διδασκαλία των μητρικών, ζωντανών γλωσσών. Η διδασκαλία δηλαδή των γλωσσών επικεντρωμένων στο σχήμα γραμματικής, λεξιλογίου, μετάφρασης είναι μεταφορά του τρόπου διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών. Αιώνες αργότερα, όταν επικρατεί στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας η επικοινωνιακή προσέγγιση, αυτή η ίδια θα μεταφερθεί και στη διδασκαλία της μητρικής.

Τα παραπάνω εξηγούν εν μέρει γιατί η συγκριτική μελέτη της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας είναι χρήσιμη, καθώς, όχι μόνο φωτίζει τον αλληλοεπηρεασμό τους αλλά και μας επιτρέπει να δούμε τα βαθύτερα εκείνα στοιχεία που συνιστούν την επιτυχημένη διδασκαλία της γλώσσας είτε της μητρικής είτε της ξένης και έχουν σχέση με την ανάπτυξη των επιστημών πάνω στις οποίες στηρίζεται η γλωσσική διδασκαλία.

Στη γλωσσική διδασκαλία υπόκεινται 4 επιστήμες, των οποίων η ιστορία και εξέλιξη τους επηρέασε τη διδασκαλία της γλώσσας στη διάρκεια του 20ου αιώνα και θα την επηρεάσει στον αιώνα που άρχισε. Όταν αναφερόμαστε στις προσεγγίσεις διδασκαλίας / μάθησης της γλώσσας (μητρικής και ξένης) βρισκόμαστε στα πεδία της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας και, καθώς η γλώσσα είναι φαινόμενο κοινωνικό, προστίθεται και η κοινωνιολογία.

Το διάγραμμα από τον Stern (1992, με μικρές αλλαγές) εκφράζει ικανοποιητικά αυτή τη σχέση. Η μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται στις επιστήμες που μελετούν τη μάθηση/διδασκαλία, τη γλώσσα και την κοινωνία. Η οργάνωση της εκπαίδευσης και οι διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις πηγάζουν ακριβώς από την εξέλιξη και τα ευρήματα των επιστημών αυτών και είναι πολύ διαφωτιστικό να αντιπαραβάλλει κανείς την πορεία τους με τις αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία.

Αρχίζοντας από την εξέλιξη της γλωσσολογίας, παρατηρούμε ότι στις δεκαετίες '40 και '50 η δομική ή περιγραφική γλωσσολογία που προσπαθούσε ακριβώς να περιγράψει, να φανερώσει πώς είναι και πώς δομούνται οι γλώσσες, μεσουρανούσε με τους Bloomfield, Sapier, Fries και άλλους. Οι δομικοί αυτοί γλωσσολόγοι χρησιμοποιούσαν την επιστημονική μέθοδο της παρατήρησης, επικεντρωμένοι στις εξωτερικά παρατηρήσιμες γλωσσικές συμπεριφορές και πίστευαν ότι η γλώσσα μπορεί να αναλυθεί σε μικρά μέρη ή σύνολα, να μελετηθούν αυτά τα μέρη και να αναδομηθούν πάλι, ώστε να δημιουργήσουν το όλον της γλώσσας.

Την ίδια εποχή μεσουρανούσε η ψυχολογική σχολή του μιτσεβιορισμού, η οποία ακριβώς αυτό μελετούσε, δηλαδή την ανθρώπινη συμπεριφορά γενικώς. Στη γλωσσολογία, όπως και στην ψυχολογία, οι επιστήμες ασχολούνταν εκείνη την εποχή με την περιγραφή, απαντώντας στο ερώτημα πώς είναι (η γλώσσα και η συμπεριφορά του ανθρώπου ευρύτερα) και πώς μπορεί η συμπεριφορά να τροποποιηθεί προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Στη δεκαετία του 60 η γενετική μετασχηματιστική σχολή της γλωσσολογίας αναδύεται με την επίδραση του N. Chomsky, ο οποίος προσπαθεί να δείξει ότι δεν είναι αρκετό να μελετά κανείς τη γλώσσα μέσα από παρατηρήσιμες αντιδράσεις σε ερεθίσματα ή μέσα από το πλήθος των δεδομένων που συνέλεξαν γλωσσολόγοι από διάφορες γλώσσες. Ο γενετικός γλωσσολόγος δεν ενδιαφέρεται μόνο να περιγράψει τη γλώσσα, αλλά επιδιώκει να ερμηνεύσει τη γλώσσα, δηλαδή να δείξει όχι μόνο το πώς αλλά το γιατί.

Στην ίδια δεκαετία σημειώνεται μια παρόμοια επανάσταση στην ψυχολογία, μετάβαση από την κυριαρχία του συμπεριφορισμού στη γνωστική σχολή της ψυχολογίας. Σε αντίθεση με τους συμπεριφοριστές που μελετούσαν αντιδράσεις σε ερεθίσματα και πώς να δημιουργούν επιθυμητές αντιδράσεις με το χειρισμό των ενισχύσεων, οι γνωστικοί ψυχολόγοι ενδιαφέρονται για το νόημα, την κατανόηση, τη γνώση και προσπαθούν να ανακαλύψουν τις ψυχολογικές αρχές της οργάνωσης και της λειτουργίας της σκέψης, χρησιμοποιώντας μια ρασιοναλιστική και όχι στενά εμπειρική μέθοδο έρευνας. Η παράλληλη πορεία ψυχολογίας και γλωσσολογίας επικεντρωμένη στη μελέτη της γλώσσας δημιούργησε την ψυχολογία (psycholinguistics).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία, οι μηχανιστικές ασκήσεις του «κάνε όπως το παράδειγμα», η μίμηση μιας δομής, τα αυστηρά γραμματικά δομημένα αναλυτικά προγράμματα, το ελεγχόμενο λεξιλόγιο, οι εξωτερικές αμοιβές και ποινές είναι διδακτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από το συμπεριφοριστικό μοντέλο της ψυχολογίας, ενώ η κατάκτηση των γλωσσικών στοιχείων, η έμφαση στη φωνητική διδασκαλία είναι στοιχεία από τη δομιστική ψυχολογία. Η κατανόηση, η ερμηνεία, η βαθύτερη γνώση, η δημιουργία γνωστικών σχημάτων είναι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προέρχονται από τη γνωστική ψυχολογία.

Καθώς δε η γλωσσολογία μετά τη δεκαετία του '70 επιδίωκε τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της γλωσσικής επικοινωνίας και της επικοινωνιακής ικανότητας, η ψυχολογία στρέφεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και την αξία της ομαδικής εργασίας. Η διδακτική της γλώσσας συνδυάζοντας τις τάσεις στη γνωστική ψυχολογία και την εφαρμοσμένη γλωσσολογία υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοεκτίμησης, την αξία της συνεργατικής μάθησης, την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και κυρίως για τη μάθηση της γλώσσας, την επικοινωνιακή διαδικασία, ιδιαίτερα στην ξένη γλώσσα. Η μετάβαση από τη διδασκαλία κανόνων, ορισμών και γνώσης για τη γλώσσα στην επιδίωξη πραγματικής αυθόρμητης επικοινωνίας γεμάτης νόημα με τη γλώσσα, συνιστά τη βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της «επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας» είναι1:

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας καλύπτουν όλα τα στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας και όχι μόνο τα γραμματικά και τα γλωσσολογικά (αλλά και τα πραγματολογικά, δηλ. ποιος μιλάει, γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, σε ποιες περιστάσεις).

2. Οι διδακτικές προσεγγίσεις σχεδιάζονται ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε πραγματικές, αυθεντικές, λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας για σκόπιμη επικοινωνία. Οι οργανωτικοί τύποι της γλώσσας δεν είναι ο κεντρικός στόχος αλλά απόψεις της γλώσσας που επιτρέπουν στο μαθητή να επιτύχει τους στόχους του.

3. Η ευχέρεια και η ακρίβεια (κυρίως για την ξένη γλώσσα) είναι συμπληρωματικές αρχές που υποστηρίζουν τις επικοινωνιακές τεχνικές, και κάποτε η ευχέρεια μπορεί να αποβεί πιο σημαντική από την ακρίβεια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια της επικοινωνίας.

4. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στο προσδεκτικό της άκρο (ακρόαση, ανάγνωση) και στο παραγωγικό της άκρο (ομιλία, γραπτή παραγωγή) σε νέες καταστάσεις.

Συνοψίζοντας, οι στόχοι της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γλωσσική δεξιότητα (να γνωρίζει δηλαδή το σύστημα της γλώσσας, πράγμα που αντιστοιχεί στη γλωσσική ικανότητα) και η επικοινωνιακή δεξιότητα, να γνωρίζει δηλαδή το πώς θα το χρησιμοποιήσει αυτό το σύστημα σωστά σε ποικιλία περιστάσεων, είτε στη μητρική είτε στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Η πρώτη δεξιότητα (η γλωσσική) είναι διδακτικός στόχος του δομισμού. Η επικοινωνιακή δεξιότητα σχετίζεται με την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας. Η πρώτη πρυτάνευε στη γλωσσική διδασκαλία παλιότερα. Τα τελευταία χρόνια η δεύτερη, η επικοινωνιακή μοιάζει να κυριαρχεί. Στην πραγματικότητα, ιδιαίτερα στη διδασκαλία της μητρικής, οι μαθητές χρειάζονται και τα δύο, και τη γνώση του συστήματος και τη γνώση του πώς και πότε να χρησιμοποιούν το σύστημα.

Μια αντιπαραβολή των στόχων της διδασκαλίας κάτω από τις δύο συνθήκες είναι διαφωτιστική. Τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που επικεντρώνεται στη μάθηση της γλώσσας ως συστήματος, κάτω από την επήρεια του δομισμού είναι, ανάμεσα σε άλλα:

- ◆ Η επικέντρωση στην επεξεργασία των γλωσσικών δομών για την παραγωγή των ορθών γραμματικά προτάσεων.

- ◆ Η πρόταση είναι η ελάχιστη και βασική γλωσσική μονάδα.

- ◆ Προτεραιότητα στον προφορικό λόγο.

- ◆ Η ενιαία θεώρηση των επιπέδων (μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), το ελεγχόμενο λεξιλόγιο (δηλαδή τα κείμενα χρησιμοποιούν στην αρχή πιο συνηθισμένες λέξεις και αργότερα προσθέτουν λιγότερο κοινόχρηστες).

- ◆ Η συνέχιση στο σχολείο της φυσικής μάθησης της γλώσσας που άρχισε στην οικογένεια.

- ◆ Η διδασκαλία ακολουθεί τα στάδια μάθησης (Piaget).

- ◆ Μηχανικές ασκήσεις (π.χ. μοντέλο - απομίμηση, πρόταση - κενά, ερέθισμα που θα προκαλέσει συνειρμική αντίδραση) ως αποτέλεσμα της επίδρασης του συμπεριφορισμού.

Η συνειδητοποίηση όμως ότι η επικοινωνία είναι κάτι πολύ περισσότερο από τη δημιουργία και την κατανόηση ορθών γραμματικά προτάσεων, ότι δεν έχει μόνο σημασία η γλωσσική δράση αλλά και το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, ότι το νόημα δε βρίσκεται στην πρόταση αλλά στο κείμενο το οποίο η πρόταση εντάσσεται και ότι ο στόχος της γλωσσικής

ικανότητας για τους ομιλητές της μητρικής έχει ήδη κατανοηθεί, πριν έρθουν στο σχολείο, οδήγησε στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας.

Οι στόχοι της τελευταίας αναφέρονται στα εξής:

- ◆ Στη γλωσσική πλήρωση και εφαρμογή, στη χρήση όχι μόνο στη γνώση.
- ◆ Οι γλωσσικές μορφές ελέγχονται όχι μόνο αν είναι γραμματικά ορθές αλλά αν επίσης είναι αποδοτικές και κατάλληλες για την περίπτωση.
- ◆ Ο γραπτός λόγος είναι σημαντικό αντικείμενο σπουδής.
- ◆ Επικέντρωση στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και στη δημιουργικότητα του μαθητή καθώς και στη συνεργατικότητα της ομαδικής εργασίας.
- ◆ Κατάργηση της δοσμένης μεθοδολογίας, άνοιγμα στην έμπνευση και δημιουργικότητα του δασκάλου.

Και σε αυτήν την προσέγγιση υπάρχουν προβλήματα, όπως η παραμέληση του συστήματος, η παραγνώριση ότι το παιδί έχει επικοινωνιακή δεξιότητα, εκείνο που χρειάζεται να μάθει είναι οι νόμοι που διέπουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή δεξιότητα. Επίσης η αυθεντικότητα καταστάσεων, κειμένων, αναγκών, αναγκαία στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, δεν είναι πάντα εφικτή και το βάρος της προετοιμασίας που πιέζει το δάσκαλο είναι τεράστιο.

Οι νεότερες εξελίξεις της γνωστικής ψυχολογίας ιδιαίτερα με τον εποικοδομητισμό του Piaget μας βοήθησαν να καταλάβουμε ότι το παιδί μαθαίνει ανακαλύπτοντας και κατασκευάζοντας τις γνώσεις του. Δεν τις δέχεται ετοιμοπαράδοτες. Τις δομεί, τις χτίζει τις κατασκευάζει καθώς αλληλεπιδρά με το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον του. Οι γνώσεις δεν είναι σκόρπιες πληροφορίες αλλά οργανωμένα γνωστικά σχήματα, ολόκληρες, με τα οποία το παιδί ερμηνεύει, δηλαδή δίνει νόημα στην εμπειρία του και τον κόσμο. Η κατάλληλη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με τη θεωρία αυτή θα ήταν ένα πλούσιο περιβάλλον γλωσσικό, προφορικό και γραπτό, στο οποίο το παιδί θα είχε τη δυνατότητα της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, της δημιουργίας όλο και πληρέστερων και πλουσιότερων γλωσσικών σχημάτων.

Η γνωστοποίηση του έργου του Vygotsky, που υπογραμμίζει το ρόλο της κοινωνίας στη δόμηση της γνώσης, ξανάφερε στο προσκήνιο της διδασκαλίας της γλώσσας το ρόλο του δασκάλου, να βοηθήσει δηλ. το παιδί να διαπερνά τις διαδοχικές ζώνες της εγγύτερης ανάπτυξης (zone of proximal development) και να εσωτερικεύει την κοινωνική εμπειρία και γνώση.

Μάθηση όμως και γλώσσα είναι φαινόμενα κοινωνικά, εκδηλώνονται εν κοινωνία την οποία επηρεάζουν και από την οποία επηρεάζονται. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι Vygotsky εξηγούν το ρόλο της κοινωνίας στη μάθηση της γλώσσας και οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι Bourdieu, Bernstein και Foucauld μεταξύ άλλων φωτίζουν τη σχέση της χρήσης της γλώσσας για τη δημιουργία πολιτιστικών πράξεων ή συμβολικών κωδικών, πράγματα που τοποθετούν τους χρήστες σε διαφορετικά επίπεδα εξουσίας και δύναμης στον κοινωνικό χώρο. Η κοινωνική διάσταση της χρήσης της γλώσσας δημιουργεί τη νέα επιστήμη της κοινωνιογλωσσίας, η οποία με τη δική της σειρά επηρεάζει τη διδασκαλία της γλώσσας.

Η κοινωνιογλωσσία π.χ. αναγνωρίζει ότι η νόρμα, η κοινόχρηστη γλώσσα μιας κοινότητας, είναι η γλώσσα των ισχυρότερων και ότι αυτό που δε συμφωνεί με τη νόρμα είτε γεωγραφική είτε κοινωνική διάλεκτος και ποικιλία έχει το στίγμα της κατωτερότητας. Αυτό το στίγμα έρχεται η διδασκαλία στο σχολείο να το άρει, παρουσιάζοντας τη γλωσσική ποικιλία για αυτό που είναι, δηλαδή ποικιλία και όχι γλωσσική κατωτερότητα. Παρουσιάζοντας τη νόρμα ως σύμβαση και όχι ως φυσική ανωτερότητα, παρά το ότι η μάθηση και η κατοχή της νόρμας είναι αναγκαία για την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική επιτυχία εν γένει. Ταυτόχρονα κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες φωτίζουν τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, διαφοροποιώντας ο καθένας μας τον προφορικό και γραπτό λόγο μας ανάλογα με τη θέση αυτών που τους τον απευθύνουμε με το στόχο του λόγου ή με το γενικό πλαίσιο/ συγκείμενο που τον περιβάλλει.

Ποιες είναι λοιπόν οι διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας γενικά και της μητρικής ειδικά που απορρέουν από τις έρευνες και τις αλλαγές της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας;

Καταρχήν, παρατηρούμε ότι οι αλλαγές και οι μετακινήσεις των επιστημών αυτών επιφέρουν μετακινήσεις και αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αλλαγές δεν ενθουσιάζουν τους δασκάλους ούτε αυξάνουν την εμπιστοσύνη τους στην έρευνα ως οδηγό της διδασκαλίας. Η παιδαγωγική πρέπει να αναπλαισιώσει τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας για να τα χρησιμοποιήσει στην πράξη.

Συνοψίζοντας, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να είναι ένα εκλεκτικό και ισορροπημένο μίγμα από διαφορετικές προσεγγίσεις, πολλές φορές

αντίθετες μεταξύ τους είτε αναφερόμαστε στη μητρική είτε στην ξένη. Για παράδειγμα, στοιχεία από το δομισμό αλλά και από την επικοινωνιακή προσέγγιση, υποστήριξη της αυτονομίας της έρευνας και ανακάλυψη σύμφωνα με τον Piaget αλλά και διευκολύνσεις και ικριώματα - βοήθειες που κατασκευάζει ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Vygotsky. Διδασκαλία της νόρμας αλλά και θετική αξιολόγηση των γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων. Το σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας του μίγματος είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των δασκάλων του τι προσφέρει η κάθε προοπτική και ποια είναι η διδακτική/μαθησιακή ανάγκη που παρουσιάζεται σε κάθε περίπτωση.

Με τα παραπάνω κατά νου προτείνονται βασικές γραμμές/προσεγγίσεις διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, εν προκειμένω της Ελληνικής, όχι ως συνταγές προς μίμηση αλλά ως γενικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας που προέρχονται από την εμπειρία πολλών επιστημών.

1. Επειδή το παιδί που έρχεται στο σχολείο έχει τις βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η εκπαίδευση πρέπει να στηριχτεί σε αυτές και με φυσικό τρόπο να τις επεκτείνει, ώστε:

- α) το παιδί να κυριαρχήσει πάνω στο σύστημα της γλώσσας του (γλωσσική ικανότητα),
- β) το παιδί να είναι σε θέση να αναλύει τις συνθήκες της γλωσσικής εκφοράς και να τις χειρίζεται αποτελεσματικά (επικοινωνιακή δεξιότητα),
- γ) το παιδί να συσχετίζει τη γλωσσική εκφορά με το φυσικό και κειμενικό περιβάλλον,
- δ) να αποκτήσει τη μεταγλωσσική δεξιότητα να στοχάζεται πάνω στο γλωσσικό σύστημα και τη δομή του, αλλά και πάνω στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.

2. Το παιδί που έρχεται στο σχολείο δε χειρίζεται το γραπτό λόγο, γι' αυτό κυρίαρχος στόχος είναι ο γραμματισμός του με τη μορφή της μάθησης της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης. Για τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας του γραμματισμού έχουν γραφτεί περισσότερα βιβλία και άρθρα από όσα για οποιοδήποτε άλλο θέμα της εκπαίδευσης.

Είναι φανερό ότι εδώ δε θα παρουσιαστεί παρά ένα μικρό μέρος του παγόβουνου που σχετίζεται με την α) ανάδυση του γραμματισμού, β) βασικές γραμμές διδασκαλίας της ανάγνωσης και γ) βασικές γραμμές της διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης.

*A. Ανάδυση του γραμματισμού.* Σήμερα αντιλαμβανόμαστε ότι οι ρίζες του γραμματισμού βυθίζονται στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Πολλά από τα επιτεύγματα, τις γνώσεις και τις στάσεις αυτής της ηλικίας αποτελούν την πρόγνωση της επιτυχίας. Γι' αυτό ό,τι γίνεται και δεν γίνεται στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο καθορίζει αυτό που θα γίνει στα χρόνια του σχολείου και όχι μόνο.

*B. Βασικές γραμμές της διδασκαλίας της ανάγνωσης.* Οι έρευνες συγκλίνουν στην ανάγκη ισορροπημένης διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, όπου η διδασκαλία της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας κατέχει ιδιαίτερη θέση, δηλαδή υπογραμμίζεται η σημασία του να «σπάσει τον κώδικα» το παιδί και ταυτόχρονα να αναζητά και να βρίσκει το νόημα των διαβασμάτων. Η συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων και των ήχων και οι στρατηγικές κατανόησης κατέχουν κεντρική θέση. Στις μεγαλύτερες ηλικίες υπογραμμίζεται η ανάγκη για ταχύτητα ανάγνωσης, αυτοματοποίηση του μηχανισμού αποκωδικοποίησης, γιατί όταν υπάρχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης η κατανόηση είναι αδύνατη. Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες ελέγχου της κατανόησης της ανάγνωσης, αλλά και ελέγχου του ίδιου του εαυτού μας ως αναγνώστη (Adams, 1990).

*Γ. Η ικανότητα της αποτελεσματικής γραπτής έκφρασης δε θεωρείται πλέον φυσικό ταλέντο αλλά διδάξιμη δεξιότητα. Η εστίαση δεν είναι τώρα μόνο το προϊόν του γραψίματος - το γραπτό του παιδιού - αλλά και στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαδικασίες που το περιβάλλουν (Smith & Elley, 1998).*

## Βασικές γραμμές για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας

Οι μαθητές με περιορισμένη γλωσσική επάρκεια χρειάζονται αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να καταφέρουν να φτάσουν στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο με τους μαθητές που έχουν τη συγκεκριμένη γλώσσα (στην προκειμένη περίπτωση την ελληνική) ως μητρική. Εάν κατά την είσοδο αυτών των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει καλυφθεί αυτή η ανάγκη μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα, τότε οι αρνητικές συνέπειες γι' αυτούς τους μαθητές αυξάνονται συνεχώς, χωρίς πιθανώς να καταφέρουν να εξομοιωθούν με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί συχνά, όταν στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών (με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) υπάρχουν εντελώς διαφορετικές γλωσσικές δομές απ' ό,τι στη δεύτερη γλώσσα, ο μαθητής ανατρέχει στη μητρική του, για να ερμηνεύσει τα νέα δεδομένα με βάση τα ήδη προϋπάρχοντα γνωστικά του μοντέλα. Επομένως η επιτάχυνση της επίτευξης γλωσσικής επάρκειας στην ελληνική θα οδηγήσει σε λιγότερες παραπομπές στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, που σημαίνει ισοδυναμία μεταξύ αυτών και των ελληνόπουλων σε

γλωσσικό και μορφωτικό επίπεδο.

Κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης λοιπόν γίνεται η επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών. Ένας κυρίαρχος τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου είναι η αναδιαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και της διδασκαλίας. Αφενός η προσπάθεια για βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και όχι μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας και αφετέρου οι δάσκαλοι κάθε διδακτικού αντικειμένου να γνωρίζουν πώς να προάγουν τη γλωσσική ικανότητα/ δεξιότητα των δίγλωσσων μαθητών τους.

Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών στην εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και να μην την αφήνει στο περιθώριο. Σε ένα πρώτο επίπεδο η χρήση κάποιων κοινών στοιχείων μεταξύ των δύο γλωσσών μπορεί να συμβάλει θετικά στην κατανόηση και αφομοίωση της δεύτερης γλώσσας.

Η λανθασμένη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι δάσκαλοι στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι η διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ γηγενών και δίγλωσσων μαθητών. Συνήθως η τακτική που ακολουθούν είναι η επεξήγηση συγκεκριμένων προβλημάτων προς τους γλωσσικά αδύναμους μαθητές σε μια απλούστερη γλώσσα από αυτήν που χρησιμοποιούν για τους υπόλοιπους μαθητές. Κατά συνέπεια η απλούστευση της γλώσσας (απλές λέξεις που εμποδίζουν μια πιο σύνθετη θεώρηση του προβλήματος) συνεπάγεται απλούστευση του τρόπου σκέψης των μαθητών μέσα στα πλαίσια των μειωμένων γλωσσικών τους ικανοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο όμως το επίπεδο, γλωσσικό και μορφωτικό, των δύο ομάδων μαθητών μπορεί να μην εξομοιωθεί ποτέ, αφού οι δίγλωσσοι μαθητές δε θα μάθουν να χρησιμοποιούν σύνθετους / πιο ολοκληρωμένους τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, τη γλωσσική και μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών έχει η σχέση δασκάλου και μαθητή. Άλλωστε από τα τέλη του 1970 το βάρος της μαθησιακής διαδικασίας μεταφέρθηκε από το δάσκαλο στο μαθητή, γεγονός που αποτελεί και τον κεντρικό άξονα πια της διαδικασίας αυτής. Αποτέλεσμα αυτής της στροφής είναι η αποδοχή ενός πλήθους στρατηγικών που έχουν αποτελέσματα σε διαφορετικές καταστάσεις, τις οποίες ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει, καθώς και την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή (και όχι μόνο ως μέρος του «όλου»).

Οι δίγλωσσοι μαθητές βρίσκονται συχνά εγκλωβισμένοι ανάμεσα στον προηγούμενο τρόπο ζωής / συμπεριφοράς / σκέψης και τον καινούργιο χώρο / χώρα υποδοχής. Ο δάσκαλος θα πρέπει να βοηθήσει στη θετική αυτοαντίληψη των δίγλωσσων μαθητών, να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να τους δώσει την ευκαιρία να αποδείξουν την πραγματική τους αξία. Η αποδοχή των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τους ωθούν σε μια επικοινωνία, σε μια αλληλεπίδραση κατανόησης και στήριξης.

Τα στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε κάθε διδασκαλία που στοχεύει σε ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των δίγλωσσων μαθητών είναι:

- ◆ Ενεργός μετάδοση του μηνύματος.
- ◆ Νοητική πρόκληση.
- ◆ Πλαισιακή υποστήριξη.
- ◆ Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.

Στα πλαίσια της διδακτικής ώρας, όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές, οι δάσκαλοι πρέπει να:

- ◆ προσπαθούν να ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις των μαθητών,
- ◆ εμφανίζουν ένα ερέθισμα με την κατάλληλη υποστήριξη που να προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή,
- ◆ προτρέπουν το μαθητή στη χρήση της δεύτερης / ξένης γλώσσας, ώστε να ενσωματώνει τη νέα γνώση στην ήδη προϋπάρχουσα. Όσον αφορά στη χρήση του όρου δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η συνηθέστερη διάκριση αφορά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα συνδέεται με το περιβάλλον: όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα και στον εκτός σχολείου χώρο, έρχονται σε επαφή με άτομα που τη μιλούν και κάνουν πρακτική εφαρμογή των γλωσσικών τους γνώσεων με άτομα που έχουν τη γλώσσα αυτή ως μητρική, χρησιμοποιείται ο όρος «δεύτερη». Όταν η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο μόνος χώρος όπου ο μαθητής είναι σε θέση να εφαρμόσει τη γνώση του πάνω στη νέα γλώσσα, χρησιμοποιείται ο όρος «ξένη»,
- ◆ επιτύχουν αποτελέσματα μέσω συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών.

Ο δάσκαλος της δεύτερης ή ξένης γλώσσας πρέπει κυρίως να γνωρίζει ότι η πολιτισμική προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών είναι μια δύσκολη και λεπτή διαδικασία. Οι διαφορές αυτές

συχνά προκαλούν δυσχέρεια στην ομαλή μετάβασή τους από τον ένα πολιτισμό / κουλτούρα στην άλλη. Όταν ο δάσκαλος δεν απομονώνει αυτή την παράμετρο από τη διδασκαλία του, συμβάλλει σημαντικά στην ομαλότερη προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον και επομένως καθιστά ευκολότερη την απόκτηση δεξιοτήτων στη νέα τους γλώσσα.

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ

1. Brown, D. H. (1994), *Principles of language learning and teaching*, 3rd edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, σελ. 245.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADAMS, M. (1990), *Beginning to read: thinking and learning about print*, Cambridge, MA: MIT Press.
- BABINIOTIS, G. (1992), "The teaching of modern greek as first and a foreign second language", *La Linguiste*, 28, 115-130.
- BROWN, D. H. (1994), *Principles of language learning and teaching*, (3rd Edition), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- ΚΑΚΡΙΔΗ-FERRARI, Μ., ΧΕΙΛΑ-ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. (1996), "Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας", στο: *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1998), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμο σμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1996), *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα, Gutenberg.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (1969), *The psychology of the child*, New York, Basic Books.
- SIFIANOU, M. (1992), *Politeness phenomena in England and Greece: a cross-cultural prospective*, Oxford, Clarendon Press.
- SMITH, J., ELLEY, W. (1998), *How children learn to write*, New Zealand, Addison Welsley Longman.
- STERN, H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- TANNEN, D. (1980), "A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English", in: Chafe, W. (ed.), *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of native production*, Norwood, NJ: Ablex.
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- VYGOTSKY, L. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Ν., ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α., ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2001), "Πρόταση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης", στο: Βαμβουκάς & Χατζιδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, Άτραπος.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2001), "Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο", στο: Βαμβουκάς & Χατζιδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, Άτραπος.