

Η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο και τα βασικότερα αίτια της αποτυχίας της

Άννα Φραγκουδάκη

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Σύμφωνα με μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο είναι σχεδόν παντού αποτυχημένη, ιδίως επειδή δεν καταφέρνει να καλλιεργήσει στα παιδιά καινούριες γλωσσικές ικανότητες, σε σχέση με αυτές που έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό περιβάλλον, με δυο λόγια δεν καταφέρνει να τους μάθει την πρότυπη μορφή της εθνικής γλώσσας της κάθε χώρας.

Αυτό συμβαίνει, ιδίως, επειδή σε όλα σχεδόν τα σχολεία επικρατεί μια αντίληψη που ταυτίζει την πρότυπη γλώσσα με τη «σωστή» γλώσσα, ταύτιση με πολλαπλές αρνητικές συνέπειες στη διδασκαλία.

Όλες οι εθνικές γλώσσες είναι σύνολα γλωσσικού πλούτου που συναποτελούν οι πολλές ποικιλίες οι ομιλούμενες στις διάφορες γεωγραφικές περιοχές και από διάφορες κοινωνικές ομάδες, κι ακόμα η πρότυπη ποικιλία που είναι η γλώσσα των θεσμών, διάφορα τεχνητά ιδιώματα, όπως η επιστημονική ή η νομική γλώσσα, οι λογοτεχνικές ποικιλίες κ.ο.κ.

Τα σχολεία οφείλουν να μάθουν στα παιδιά την πρότυπη ποικιλία, που είναι το επικοινωνιακό όργανο το απαραίτητο για την καλή σχολική επίδοση και την άνοδο στις ψηλές βαθμίδες της εκπαίδευσης, και παράλληλα να τα εξοικειώσουν με όσο περισσότερες γίνεται ποικιλίες της εθνικής γλώσσας.

Ωστόσο τα σχολεία, σαν να μην αναγνωρίζουν τον τεράστιο πλούτο της κάθε γλώσσας, προβάλλουν την πρότυπη γλώσσα ως τη μόνη «σωστή» εκδοχή του λόγου. Οι φαινομενικά αθώες από κοινωνικές προκα-

ταλήψεις προτροπές των δασκάλων («Ξαναπές το πιο σωστά» ή «Πες το καλύτερα» ή «Αυτό δε λέγεται») στηρίζονται σε αυτή την ταύτιση της πρότυπης γλώσσας με τη «σωστή» εκδοχή του λόγου, αποτελούν, όμως, βιαιότατη καταδίκη της μητρικής γλώσσας (της μητρικής ποικιλίας της εθνικής γλώσσας) της οποίας τα παιδιά από διάφορες κοινωνικές ομάδες είναι φυσικοί ομιλητές. Και αυτό έχει πολύ αρνητικές συνέπειες (Halliday 1978, 23).

Η υποτίμηση της μητρικής γλώσσας

Τα παιδιά που μιλούν αυθόρμητα τη μητρική τους ποικιλία και λένε στα ελληνικά, π.χ. «Η μάνα ψένει το φαΐ», «Ο Κώστας με έδωσε μια κλωτσά», «Η μπάλα βγήκε όξω», μαθαίνουν από την πρώτη επαφή τους με το σχολείο ότι η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν μέχρι εκείνη τη στιγμή με το περιβάλλον τους είναι «λάθος» γλώσσα («πες το πιο σωστά»), είναι κακής ποιότητας γλώσσα («πες το καλύτερα»), δεν είναι καν γλώσσα («αυτό δε λέγεται»). Πρώτο, λοιπόν, γλωσσικό μάθημα στο σχολείο είναι η καταδίκη της μητρικής γλώσσας.

Ψυχολογικά οι μαθητές από λαϊκές οικογένειες (που μιλούν τις τοπικές και κοινωνικές διαλεκτικές ποικιλίες της ελληνικής) υφίστανται έτσι τη βλαβερή και οδυνηρή εμπειρία να υποβιβάζει το σχολείο τη γλώσσα τους, άρα να τους ταξινομεί ως ομιλητές σαν «κατώτερους». Επιπλέον, έχει σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική τους εξέλιξη αυτό το κοινωνικό «στίγμα» κατωτερότητας (Halliday 1978, 23) με το οποίο το σχολείο, εξαιτίας της γλωσσικής προκατάληψης, σφραγίζει τους μαθητές που προέρχονται από τις λαϊκές κοινωνικές κατηγορίες.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι αυτή η υποτίμηση εμποδίζει τους μαθητές να μάθουν την πρότυπη γλώσσα. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι ένα νοητικό ταξίδι, μια μακροιά πορεία εξελικτική, όπου σε κάθε στάδιο προστίθενται και καινούριες γνώσεις. Το νοητικό αυτό ταξίδι δεν αρχίζει από το μηδέν, ούτε καν για τα μωρά. Η εκμάθηση της γλώσσας, δηλαδή, είναι, όπως κάθε απόκτηση γνώσης, διαδικασία θεωρητική, που στηρίζεται στην υπάρχουσα γνώση για να αποκτηθεί νέα γνώση.

Η αντιμετώπιση της γλώσσας που μιλούν διάφορες κατηγορίες μαθητών σαν λαθεμένης γλώσσας, εμποδίζει την απαραίτητη για τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών παρέμβαση του σχολείου, με στόχο να καλλιεργεί τις ήδη κατακτημένες ικανότητες στην παραγωγή λόγου και την επικοινωνία, για να στηρίξει πάνω σε αυτές, τις ήδη κατακτημένες ικανότητες, τη γλωσσική διδασκαλία και να προσθέσει καινούριες γνώσεις τόσο γλωσσικές όσο και επικοινωνιακές. Πά να καλλιεργήσει το scho-

λείο καινούριες ικανότητες αποκωδικοποίησης (κατανόησης) και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, πρέπει να αξιοποιεί και να ασκεί τις ικανότητες που έχουν ήδη στην κατανόηση και χρήση της μητρικής τους ποικιλίας.

Ταυτίζοντας το σχολείο την πρότυπη γλώσσα με τη «σωστή» γλώσσα, καταστρέφει τη δυνατότητα των δασκάλων να καλλιεργήσουν στα παιδιά μια γνώση που έχουν ήδη αναπτυγμένη ως φυσικοί ομιλητές, και αυτή ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα. Είναι η συνείδηση ότι ανάλογα με το συνομιλητή και την περίσταση της επικοινωνίας αλλάζουν και οι γλωσσικές επιλογές του ομιλητή. Όλα τα μικρά παιδιά γνωρίζουν την ανάγκη προσαρμογής του κώδικα στις συνθήκες της επικοινωνίας, αφού την εφαρμόζουν. Αλλάζουν κώδικα, δηλαδή κάνουν διαφορετικές γλωσσικές επιλογές σύνταξης, λεξιλογίου και ύφους, ανάλογα με το συνομιλητή και αλλιώς μιλούν στη μάνα τους, αλλιώς στο μικρότερο αδερφάκι, αλλιώς στον παππού κ.ο.κ.

Για να μπορέσει το σχολείο να διευρύνει και να εμπλουτίσει το ήδη υπάρχον γλωσσικό δυναμικό των παιδιών, πρέπει να τα οδηγήσει να καταλάβουν ότι υπάρχουν και άλλες ανάγκες επικοινωνίας (εκτός από αυτές που γνωρίζουν ήδη) οι οποίες απαιτούν καινούριες γλωσσικές γνώσεις. Η κατανόηση αυτή είναι αδύνατη χωρίς τη γλωσσολογική αρχή ότι ένα πρότυπο (μία «σωστή» εκδοχή του λόγου) δεν υπάρχει, αντίθετα κάθε ποικιλία, μορφή ή ύφος αρμόζει σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Είναι εύκολο να φανταστεί κανείς τα γνωστικά αποτελέσματα που θα είχε πάνω σε όλα τα παιδιά το σχολείο, εάν τα εξοικείωνε με την επιστημονική πληροφορία που ασυνείδητα κατέχουν ήδη ότι η κάθε διαφορετική γλωσσική ποικιλία είναι κατάλληλη για να φτιάχνουμε μηνύματα διαφορετικά, ανάλογα με την περίσταση της επικοινωνίας, θα μάθαιναν τότε ότι με τις διαλεκτικές ποικιλίες και την καθημερινή γλώσσα της οικειότητας φτιάχνουμε μηνύματα: στενών δεσμών, άνεσης και ομοιότητας (το «εμείς» της οικογένειας), σχέσεων που είναι δεδομένες (δεν αναιρούνται ούτε αλλάζουν εύκολα), αισθημάτων (καλών και κακών), αλληλεγγύης (το «εμείς» των φίλων μιας παρέας), κοινής ταυτότητας (το «εμείς» των νέων). Ενώ με την πρότυπη σχολική γλώσσα κατασκευάζουμε μηνύματα μόρφωσης και γνώσεων, λογικής και σωφροσύνης, απόστασης και τυπικών σχέσεων, σεβασμού των ανωτέρων, προσαρμογής στους κοινωνικούς κανόνες.

Έχει μέγιστη σημασία να καταλάβουν τα παιδιά σε τι χρησιμεύει να γίνονται όλο και καλύτεροι ακροατές και χρήστες των διάφορων ποικιλιών (κωδίκων, ιδιωμάτων και υφών) της γλώσσας, που η καθεμιά δι-

νει και διαφορετικές δυνατότητες, μετατρέπει το θαυμαστό κοινωνικό εργαλείο του λόγου σε δεξιοτεχνία, με την οποία μπορεί ο ομιλητής να καταφέρει αποτελεσματικά να αφηγείται, να πληροφορεί, να εκφράζει αισθήματα, να επιχειρηματολογεί, να ενισχύει το συνομιλητή ή να τον αποδυναμώνει, να εξηγεί, να αποδεικνύει, να πείθει, αλλά και να γίνεται αρεστός, να προβάλλει τις γνώσεις και νοητικές του ικανότητες αλλά και να αρέσει ή να γοητεύει, να αμφισβητεί, να ειρωνεύεται, να σαρκάζει κ.ο.κ.

Καθώς αγνοεί όλα τα παραπάνω, το σχολείο δεν καταφέρνει να κάνει τα παιδιά να καταλάβουν τη χρησιμότητα της πρότυπης γλώσσας.

Η ευθύνη του θεσμού για την κακή επίδοση

Η διαφορά ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα και τις γλωσσικές ποικιλίες τις ομιλούμενες από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα είναι θεμελιώδες αίτιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών εκείνων που είναι παιδιά εργατικών στρωμάτων, σύμφωνα με την εργασία του Basil Bernstein.

Ο Bernstein, βρετανός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, διατύπωσε τη θεωρία των ταξικά διαφορετικών «κωδικών επικοινωνίας» που διαμορφώνουν διαφορετικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια προσδιορίζοντας τους ρόλους των μελών της, καθώς μέσα από αυτό τον προσδιορισμό αναπαράγουν τον ταξικά καθορισμένο κώδικα επικοινωνίας, που διαμορφώνει τους ομιλητές ως προς την πολιτισμική τους σχέση με τη γνώση και προκαθορίζει τις πολιτισμικές τους πρακτικές (Bernstein 1971, 1973 και 1988).

Ο τελείως διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα σε σχέση με τον επίσημο κώδικα του σχολείου που χρησιμοποιούν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αποτελεί το θεμέλιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών εργατικής προέλευσης. Πρωτεύον αίτιο είναι ότι το σχολείο αγνοεί αυτή τη μεγάλη ταξική διαφορά, αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο τη γλώσσα και την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων και, συνεπώς, καταδικάζει τα παιδιά από τα εργατικά στρώματα σε σχολική αποτυχία.

Με άλλα λόγια, η αγγλική γλώσσα που μιλούν τα εργατικά στρώματα στη Βρετανία είναι μια τελείως διαφορετική αγγλική από την πρότυπη αγγλική που μιλούν οι θεσμοί και χρησιμοποιεί το σχολείο. Είναι διαφορετικό γλωσσικό σύστημα ως προς τη φωνολογία, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Συνεπώς, οι μαθητές εισάγονται στο σχολείο και ανάλογα με την ταξική τους προέλευση είναι τελείως άνισα εξοικειωμένοι με τη

γλώσσα του σχολείου. Τα παιδιά των μεσοστρωμάτων, που μητρική τους έχουν την πρότυπη αγγλική, βρίσκονται στο σχολείο σε περιβάλλον γλωσσικά οικείο, ενώ τα παιδιά των «εργαζόμενων στρωμάτων» σε περιβάλλον αλλόγλωσσο.

Μια σημαντική μεθοδολογική παρατήρηση σε αυτό το θέμα έκανε ο αυστραλός γλωσσολόγος M.A.K. Halliday υποστηρίζοντας το έργο του Bernstein απέναντι σε παρανοήσεις. Τόνισε ότι δεν είναι η γλωσσική διαφορά το αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Εάν το πρόβλημα ήταν απλώς η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στην αγγλική που μιλούν τα λαϊκά στρώματα και την αγγλική του σχολείου, γράφει, τότε τα παιδιά των εργαζόμενων στρωμάτων αργά ή γρήγορα θα μάθαιναν την πρότυπη αγγλική του σχολείου και δε θα υπήρχε το φαινόμενο της μαζικής αποτυχίας (Halliday 1978, 104). Άρα το πρόβλημα δεν είναι η διαφορά της γλώσσας αλλά (α) η αγνόηση της διαφοράς (δεν αναγνωρίζεται επίσημα ότι τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων μιλούν άλλη αγγλική γλώσσα) και (β) η αρνητική αξιολόγηση της ποικιλίας που μιλούν τα παιδιά των εργατών (η γλώσσα των εργατικών στρωμάτων θεωρείται «λαθεμένη» αγγλική).

Η κοινωνική ταξινόμηση αποδίδει «ανωτερότητα» σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες και επιβάλλει σημασίες που εσωτερικεύονται από τα μέλη της κοινωνίας. Αυτές οι σημασίες παράγουν αξιολογήσεις που συνοδεύουν το σύνολο της κουλτούρας, τη γλώσσα, τους κανόνες συμπεριφοράς, την αισθητική, τις συνήθειες αυτών των κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, λοιπόν, την εκμάθηση της πρότυπης αγγλικής από τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων (που είναι φυσικοί ομιλητές άλλης αγγλικής γλώσσας) εμποδίζει η κοινωνική προκατάληψη που αξιολογεί τη γλώσσα τους ως «λαθεμένη» και άρα τους ομιλητές της ως γλωσσικά «μειονεκτικούς».

Δεν υπάρχει λάθος της γλώσσας

Ο τίτλος διαβάζεται σαν μεγάλη παραδοξολογία και είναι βέβαια παραδειγματική υπερβολή.

Αν αναρωτηθούμε τι είναι γλωσσικό λάθος, εύκολα θα προκύψει η απάντηση ότι είναι απόκλιση από έναν κανόνα, παραβίαση ενός κανόνα της μορφολογίας, της γραμματικής-σύνταξης ή της φωνολογίας μιας γλώσσας.

Τι είναι όμως γλωσσικά «σωστό»; Όπως γράφει ένα γαλλικό λεξικό γλωσσολογικής ορολογίας: «Σωστή χρήση της γλώσσας είναι εκείνη που έχει επιβληθεί ως τη σωστότερη και την ανώτερη από μια μερίδα της

κοινωνίας» (Mounin 1974, 235). Ο ορισμός αποχτάει το πλήρες νόημα του, αν τονιστεί ότι ο λόγος δεν είναι ικανότητα που μαθαίνεται στα σχολεία, αντίθετα όλοι οι άνθρωποι (σε όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές) είναι κάτοχοι της ικανότητας του λόγου. Δεν υπάρχει γλωσσική κοινότητα δίχως γλώσσα ή με γλώσσα λαθεμένη, αντίθετα όλες οι ανθρώπινες ομάδες μιλούν άρτια τη δική της γλώσσα η καθεμιά. Άρα όλοι οι άνθρωποι μιλούν πολύ «σωστά» τη γλώσσα που έμαθαν από βρέφη, τη μητρική τους γλώσσα. Οι παραφθορές κάθε είδους, στιγμαίες και ατομικές (και όχι συστηματικές και συλλογικές), που οφείλονται σε κενά μνήμης, αποσπάσεις της προσοχής, σε σαρδάμ, γλιστρήματα (*lapsus*) της γλώσσας, παραφθορές από έντονα αισθήματα (που η καθημερινή μεταγλώσσα ονομάζει «χάνω τα λόγια μου») δεν θεωρούνται «λάθη» από κανέναν απολύτως επιστήμονα (Chomsky 1980, 3).

Επιπλέον, όπως είναι πια γενικότερα γνωστό, όλες οι γλωσσικές επιστήμες «σωστό» θεωρούν αυτό που λέει η ομόγλωσση κοινότητα. Συνεπώς από επιστημονική άποψη δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος» (το κυπριακό «έλεάν της» είναι όσο σωστό και το αθηναϊκό «της έλεγαν» κτλ.). Το γλωσσικό «λάθος» είναι αντίληψη που πηγάζει από την κοινωνική ιεραρχία και τις ταξινομήσεις της.

Η κοινωνική ταξινόμηση τοποθετεί σε μια ιεραρχική κλίμακα τις κοινωνικές τάξεις και λοιπές κοινωνικές ομάδες και αξιολογεί αντίστοιχα και τις γλώσσες τους. Η «ανωτερότητα» που αποδίδεται στα μεσαία και ανώτερα στρώματα των μεγάλων αστικών κέντρων, στην κουλτούρα τους, την αισθητική τους, τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς κτλ. αποδίδεται και στη γλώσσα τους. Η έννοια του γλωσσικού «λάθους» είναι προϊόν της υποτίμησης της γλώσσας ορισμένων κοινωνικών ομάδων, επειδή είναι εκ των προτέρων ταξινομημένες σαν «κατώτερες».

Σύμφωνα με την κοινωνιογλωσσολογία, η «σωστή» χρήση της γλώσσας είναι κοινωνική κατασκευή (Fishman 1971, 39), είναι κοινωνικό πρότυπο προσαρμογής στον τρόπο ομιλίας των κοινωνικών ομάδων με κύρος και εξουσία, είναι αποδοχή του κύρους και της εξουσίας των κοινωνικών αυτών ομάδων και έμμεση αναγνώριση της υποτιθέμενης ανωτερότητάς τους. Αυτή η εσωτερικευμένη ταξινόμηση κάνει τους ομιλητές αστικών κέντρων να θεωρούν κωμικό το λόγο ομιλητή με τοπική διαλεκτική προφορά. Το «αστείο» στην απλώς διαφορετική και σύμφωνα με όλες τις γλωσσικές επιστήμες εξίσου σωστή φωνολογία πηγάζει από την κοινωνική προκατάληψη που αποδίδει κατώτεροτητα τις διάφορες ποικιλίες της εθνικής γλώσσας, εκτός από την πρότυπη.

Επιπλέον, στην κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου, χρειάζεται η

διάκριση των συνειδητών από τις ασυνείδητες παραβιάσεις κανόνων. Παραβίαση (που δεν αναγνωρίζεται σαν τέτοια από τον ομιλητή) δεν κάνει ποτέ κανένας στη μητρική του ποικιλία, στη γλώσσα που έμαθε από βρέφος στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας δεν κάνουν λάθη στη γλώσσα τους (εκτός από σαρδάμ). Τα λάθη οφείλονται στο γεγονός ότι ο ομιλητής χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία (γραμματικούς ή συντακτικούς τύπους ή προφορά ή λεξιλόγιο) μιας ποικιλίας της γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική του (συνήθως της πρότυπης), που δε γνωρίζει αρκετά καλά. Αν ψάξουμε να εντοπίσουμε ή να θυμηθούμε λάθη συστηματικά και συλλογικά που ακούγονται στην ελληνική γλώσσα, θα διαπιστώσουμε ότι σχετίζονται με την ελλιπή γνώση της πρότυπης γλώσσας από ομιλητές που δεν έχουν πολλά χρόνια σχολικής εκπαίδευσης.

Τέλος, τόσο τα λάθη όσο και τα «σωστά» είναι διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας που κατασκευάζουν διαφορετικά νοήματα. Όπως γράφει ένας διάσημος γλωσσολόγος, κάθε γλωσσική κοινότητα διαθέτει δομές, άλλες ρητές και άλλες ελλιπτικές, αρχαιότερα και πιο σύγχρονα ύφη, διαφορετικούς κανόνες για την ομιλία την τελετουργική και προσεγμένη, είτε αυθόρμητη και απρόσεκτη κτλ. (Jacobson 1970, 516). Εννοεί ότι ο λόγος είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και πλούσιο φαινόμενο. Η κάθε γλωσσική κοινότητα, άλλα νοήματα παράγει με την ελλιπτική διατύπωση και άλλα με τη ρητή και πλήρη διατύπωση (η ρητή και πλήρης είναι κατάλληλη για συνομιλία π.χ. με αγνώστους, ενώ στις στενές ιδιωτικές σχέσεις οι ομιλητές κάνουν πολύ συχνή χρήση ελλιπτικών φράσεων). Η προσεγμένη ομιλία είναι κατάλληλη για ορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας (π.χ. προς ιεραρχικά ανώτερο), ενώ τελείως ακατάλληλη για τη μεταβίβαση αισθημάτων φιλίας και εμπιστοσύνης (όπου η αυθόρμητη και απρόσεκτη διατύπωση παράγει τέτοια νοήματα).

Οι ομιλητές άλλοτε εφαρμόζουν και άλλοτε παραβιάζουν κανόνες της γλώσσας, ανάλογα με το νόημα που θέλουν να μεταδώσουν. Η περιόριση επικοινωνίας και ο επικοινωνιακός στόχος του ομιλητή κάνει έναν κανόνα άλλοτε κατάλληλο και άλλοτε ακατάλληλο, εφόσον η εφαρμογή του παράγει διαφορετικά μηνύματα από την παραβίασή του. Π.χ. ο κανόνας στη γραμματική του σχολείου για την πτώση του τόνου στη γενική των ουσιαστικών και όχι των επιθέτων, γιατί η μετακίνηση του τόνου δηλώνει το ουσιαστικό (π.χ. «του άρρωστου παιδιού» ενώ «το φάρμακο του αρρώστου», «ο φόβος των άρρωστων ανθρώπων» ενώ «τα κρεβάτια του θαλάμου των αρρώστων») είναι κανόνας που συνειδητά παραβιάζει ο φοιτητής που φωνάζει με την ντουντούκα για την καταπάτηση του «άσυλου του πανεπιστημίου», γιατί με τον παρατονη-

σμό μεταδίδει το μήνυμα της ανταρσίας και της επαναστατικότητας. Ο ίδιος φοιτητής εφαρμόζει τον τονικό κανόνα όταν δίνει εξετάσεις, γιατί με την εφαρμογή του παράγει τα μηνύματα γλωσσικής και κοινωνικής προσαρμογής που απαιτεί η περίσταση. Το ίδιο ισχύει για κανόνες σε όλες τις ποικιλίες και γλώσσες. Το ζητούμενο νόημα άλλοτε το διαμορφώνει η εφαρμογή κάποιου κανόνα και άλλοτε η παραβίασή του. Σωστή στη γλώσσα είναι η συντακτική ακολουθία. Ωστόσο, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μεταδώσει κανείς με τη γλώσσα μηνύματα πλήρους κυριαρχίας των αισθημάτων και απώλειας της λογικής (μηνύματα απόγωσης, ασυγκράτητης οργής, τρελού ενθουσιασμού) είναι η συντακτική ανακολουθία (Τζάρτζανος 1946, τ.Β', 90-93 και 264). «Σωστή» ακούγεται η σύνταξη και «σωστό» το λεξιλόγιο της πρότυπης γλώσσας, ωστόσο ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μεταδώσει κανείς μηνύματα απειλής, εκφοβισμού, υποτίμησης και προσβολής είναι το λεξιλόγιο, το ύφος και η σύνταξη μας από τις λαϊκές κοινωνικές διαλέκτους. Μέσα στην ίδια λογική ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να μεταδοθούν με τη γλώσσα μηνύματα μόρφωσης και κοινωνικής ανωτερότητας, λογικής και πειστικότητας είναι η άνετη χρήση της πρότυπης γλώσσας, με την εφαρμογή όλων της των κανόνων.

Η αναγνώριση της κοινωνικής διαφοράς έχει μεγάλη σημασία

Το σύμβολο της γνώσης, το βιβλίο, είναι προϊόν που χρησιμοποιείται από ορισμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ απουσιάζει πλήρως από την καθημερινή ζωή κοινωνικών κατηγοριών, όπως οι αγρότες, οι εργάτες, οι τεχνίτες και όλα τα χειρωνακτικά λεγόμενα επαγγέλματα.

Μεγαλώνει στην οικογένεια ένα νήπιο, όπου κοινωνικοποιείται, δηλαδή μαθαίνει τους κανόνες της επικοινωνίας, τους κανόνες της σχέσης με την οικογενειακή ιεραρχία, τους κανόνες της συμπεριφοράς κτλ. Μαθαίνει τότε να μιλάει και πότε να σιωπάει, μαθαίνει να μιλάει με σεβασμό στον παππού και να μην αντιμιλάει στον πατέρα, μαθαίνει να τρώει ορισμένες ώρες την ημέρα και με μια προκαθορισμένη τελετουργία, μαθαίνει τους κανόνες της ενδυμασίας ανά φύλο και ανά κοινωνική συνθήκη, τους κανόνες της καθαριότητας και της ευπρέπειας στην εμφάνιση, τους κανόνες της ηθικής συμπεριφοράς, τους κανόνες της κοινωνικής ιεραρχίας, τους κανόνες της παιδείας (κουλτούρας).

Το νήπιο οικογένειας προνομιούχων στρωμάτων μέσα σε αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης εξοικειώνεται με ένα πρόσθετο πολιτισμικό αγαθό, παρόν στην καθημερινή ζωή, το βιβλίο. Μια κοινότυπη συνήθεια που εσωτερικεύει το νήπιο, δίπλα στις καθημερινές ασχολίες των μελών

της οικογένειας, είναι το διάβασμα. Υπάρχουν βιβλία στο σπίτι και μια συνηθισμένη απασχόληση είναι να διαβάζουν τα μέλη της οικογένειας.

Το νήπιο αυτό θα φτάσει στο σχολείο πλήρως εξοικειωμένο με το βιβλίο, θα έχει μπαίνοντας στην πρώτη δημοτικού συνηθίσει την εικόνα και τη χρήση των βιβλίων, θα έχει πιάσει στα χέρια του βιβλία, θα τα έχει ανοίξει ή ξεφυλλίσει, θα έχει μουρμουρίζοντας υποκριθεί ότι διαβάζει προκαλώντας το γέλιο και την τρυφερότητα των οικείων του, θα έχει ακούσει τη μητέρα, της οποίας προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή, να του λέει: «Μια στιγμή να τελειώσω αυτό που διαβάζω». Άρα, μπαίνοντας στο σχολείο το νήπιο αυτών των κοινωνικών ομάδων γνωρίζει το βιβλίο, ξέρει να το κρατάει σωστά, να το ανοίγει και να το ξεφυλλίζει και το σημαντικότερο ξέρει μέσα από τελείως έμμεσους δρόμους ότι τα βιβλία κρύβουν ενδιαφέροντα πράγματα (που έλκουν τη μητέρα και θέλει να τελειώσει).

Το νήπιο της λαϊκής οικογένειας αντίθετα φτάνει στο σχολείο με διαφορετική προφορική και αισθητική κουλτούρα και εκεί συναντάει το βιβλίο για πρώτη φορά στη ζωή του. Δε γνωρίζει τη χρήση ούτε τη χρησιμότητα του, δεν έχει μάθει να το πιάνει, ανοίγει, ξεφυλλίζει κτλ., δεν έχει ποτέ δει κανένα οικείο πρόσωπο να διαβάζει βιβλία, και το σημαντικότερο δεν ξέρει (ακόμα) ότι τα βιβλία περιέχουν ευχάριστα, ενδιαφέροντα και χρήσιμα πράγματα.

Η θεμελιώδης ανισότητα των δύο νηπίων, παρά τα φαινόμενα, δεν έρχεται από την οικογένεια. Το σχολικό μέλλον θα καθορίσει όχι η οικειότητα του ενός και η άγνοια του άλλου για το βιβλίο, αλλά το γεγονός ότι οι δύο αυτοί ιδεατοί τύποι νηπίων με την πρώτη μέρα στο σχολείο θα αξιολογηθούν από τους εκπαιδευτικούς, το ένα ως κάτοχος φυσικής ευφυΐας ή με έφεση για μόρφωση ή με διανοητικές ικανότητες ή με ενδιαφέρον για τα γράμματα, ενώ το άλλο ως στερημένο από όλα αυτά τα χαρίσματα.

Ο κύβος με άλλα λόγια ρίπτεται την πρώτη μέρα εισόδου στο σχολικό θεσμό, με την πρώτη ματιά του δασκάλου τα νήπια έχουν αντιληφθεί την αναγνώριση της «ικανότητάς» του το ένα και την αναγνώριση της «μη ικανότητάς» του το άλλο. Ο δρόμος για τη σχολική επιτυχία του πρώτου είναι ανοιχτός, η τάση του να προσαρμοστεί στις αξίες και τους κανόνες του εκπαιδευτικού θεσμού έχει ενισχυθεί, η επιθυμία του να ανταποκριθεί στη θετική προσδοκία του δασκάλου έχει προκληθεί, οι απαιτήσεις του θεσμού για να τον ονομάσει άριστο μαθητή με την πρώτη ματιά εμφανίζονται εύκολες, εφόσον του αναγνωρίστηκε «ικανότητα» γι' αυτές.

Το δεύτερο νήπιο διαπιστώνει μόλις μπει στο σχολείο ότι σε κάτι «υστερεί», χωρίς να καταλαβαίνει τι είναι αυτό το κάτι ούτε τι θα μπο-

ρούσε να κάνει για να επιβραβευτεί από το δάσκαλο. Η τάση προσαρμογής του στους κανόνες και τις αξίες του σχολικού θεσμού σκοντάφτει στη δυσκολία κατανόησής τους, η επιθυμία του να μετατρέψει την αρνητική προσδοκία του δασκάλου σε θετική εμποδίζεται από την αδυναμία να καταλάβει τι θα έπρεπε να κάνει, οι απαιτήσεις του θεσμού για να τον ονομάσει άριστο μαθητή με την πρώτη ματιά εμφανίζονται σχεδόν απρόσιτες, εφόσον του αναγνωρίστηκε «ανικανότητα» γι' αυτές.

Η κοινωνική ανισότητα ως προς την εξοικείωση με το βιβλίο θα μπορούσε ωστόσο να μην κλείνει το δρόμο της σχολικής αριστείας στο παιδί των λαϊκών στρωμάτων, αν ο δάσκαλος αναγνώριζε τη διαφορετική κοινωνική κληρονομιά και έθετε στόχο να το εξοικειώσει με το βιβλίο. Αυτό θα σήμαινε να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εκ των προτέρων αυτή τη διαφορά. Εάν τη γνωρίζουν, τότε στην αδεξιότητα του παιδιού να χειριστεί το βιβλίο, στην άγνοια της αξίας του περιεχομένου του και στη δυσκολία να κατανοήσει την απόλαυση που πηγάζει από την ανάγνωση βλέπουν την κοινωνική απουσία προετοιμασίας και δεν αξιολογούν αρνητικά το παιδί για εγγενή ανικανότητα ή μειωμένη έφεση ή αδιαφορία για τα γράμματα. Εάν γνωρίζουν τη διαφορά, τότε έχουν οι εκπαιδευτικοί συνείδηση ότι είναι φυσικό να αργήσει περισσότερο το παιδί των λαϊκών στρωμάτων να διαβάσει και να γράψει, εφόσον διδάσκεται τη γραφή σε άλλη ελληνική γλώσσα από αυτή που μιλάει, οπότε θα του δώσουν το χρόνο εξοικείωσης με την άλλη γλώσσα, άρα θα μεταδίδουν στο παιδί των λαϊκών στρωμάτων τη θετική προσδοκία ότι περιμένουν να τα κατάφερε.

Η επικέντρωση στο γλωσσικό «λάθος» βλάπτει όλους τους μαθητές

Η επικέντρωση στο γλωσσικό «λάθος» έχει αρνητικές επιπτώσεις για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ακόμα και τους προερχόμενους από κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχες οικογένειες. Είναι ανασταλτική της εξελικτικής πορείας των παιδιών προς την κατάκτηση νέων και διευρυνμένων γλωσσικών ικανοτήτων, την καλή εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας και άλλων επίσημων ποικιλιών.

Πριν μισό αιώνα, ο γάλλος παιδαγωγός Celestin Freinet έγραφε: «Αν κάνετε σε μια μάνα, ακόμα κι αν είναι πτυχιούχος ή διανοούμενη ή ακόμα και καθηγήτρια γραμματικής ή φωνολογίας, την ερώτηση ποια μέθοδο χρησιμοποίησε για να μάθει στο παιδί της να μιλάει, θα σας κοιτάξει με μεγάλη απορία» (Freinet 1994, 228). Στη συνέχεια πρότεινε μια σύγκριση ανάμεσα στα τρία περίπου χρόνια μέσα στα οποία όλα τα παι-

διά της γης μαθαίνουν να μιλάνε, δηλαδή μαθαίνουν ολόκληρο το σύστημα της μητρικής τους γλώσσας με όλες τις άπειρες περιπλοκές του, κι από την άλλη την αδυναμία του σχολείου, που διδάσκει δέκα και πάνω χρόνια, χωρίς να καταφέρνει να μάθει στα παιδιά την πρότυπη γλώσσα αρκετά καλά, ώστε να γίνουν επαρκείς χρήστες της.

Ο Freinet προτείνει να χρησιμοποιεί το σχολείο τη «φυσική» μέθοδο εκμάθησης της γλώσσας. Φυσική ονομάζει τη διαδικασία μέσα από την οποία η ανθρώπινη ικανότητα του λόγου μεταδίδεται σε όλα τα παιδιά παντού στον κόσμο, και γύρω στα τρία χρόνια τα παιδιά όλων των χωρών, σε όλες τις ηπείρους και ανεξάρτητα από τον πολιτισμό και την τεχνολογική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από την ταξική θέση της οικογένειας και από τη σχολική ή όχι μόρφωση του περιβάλλοντος, μαθαίνουν να μιλάνε.

Από παιδαγωγική άποψη η «φυσική» μέθοδος έχει δύο σκέλη, είναι μέθοδος της επικοινωνίας και της συνεχούς επιβράβευσης. Από τις πρώτες μέρες της ζωής ενός βρέφους, το περιβάλλον το αντιμετωπίζει ως δυνατό ομιλητή. Οι γονείς και συγγενείς μιλάνε στο βρέφος όταν το κανακεύουν ή το πλένουν ή το ταΐζουν κτλ., του μιλάνε από την ώρα που γεννιέται και όχι μόνο του μιλάνε αλλά αποδίδουν νόημα στους ήχους που παράγει πρώτα με το κλάμα και αργότερα προσπαθώντας να αρθρώσει λέξεις. Εύκολα διαπιστώνεται η μέθοδος, αρκεί να σκεφτεί κανείς την καθημερινή επικοινωνία με οποιοδήποτε βρέφος σε μια ελληνική οικογένεια. Είναι μερικών εβδομάδων και κλαίει. Η μάνα απαντάει στο κλάμα καθησυχαστικά, «Δυο λεπτά, το ξέρω ότι πεινάς, μην κλαις, να στο ετοιμάσα. Έλα...». Είναι τριών μηνών και αρθρώνει ήχους αδέξιους. «Νια, είπες θανασάκη μου, Μαρία το μωρό θέλει νεράκι», λέει ο πατέρας και συνεχίζει να μιλάει στο βρέφος. Είναι εφτά μηνών και κάνει προσπάθειες να κατακτήσει τους ήχους των συλλαβών. «Μπα, είπε μπα!», φωνάζει η μάνα ενθουσιασμένη, «Κώστα, τρέχα, το μωρό μας είπε μπαμπά!».

Οι οικείοι λοιπόν αποδίδουν νόημα στους ήχους που παράγει το βρέφος χωρίς να ελέγχει ακόμα τις συλλαβές που φτιάχνουν τις λέξεις και το αντιμετωπίζει ως ομιλητή (ως παραγωγό νοήματος) προτού ακόμα εκείνο κατακτήσει την ικανότητα του λόγου.

Η «φυσική» άρα κατά τον Freinet μέθοδος εκμάθησης του λόγου είναι η αντιμετώπιση του βρέφους σαν να είναι συνομιλητής, προτού ακόμα εκείνο μάθει να μιλάει. Παράλληλα, είναι ο συνεχής θαυμαστικός έπαινος για κάθε αδέξια προσπάθεια, που ενισχύει αποφασιστικά αυτή την προσπάθεια του βρέφους να κυριαρχήσει τους ήχους που παράγουν νόημα.

Τέλος, τα λάθη που κάνουν τα νήπια, η οικογένεια τα αντιμετωπίζει επίσης θετικά και επιβραβεύουν συνεχώς οι συνομητητές το κάθε νήπιο για την προσπάθεια που κάνει να μιλήσει. Υποδέχονται οι γονείς και οικείοι αυτή την προσπάθεια των μικρών παιδιών να κατακτήσουν τις λέξεις με μεγάλη χαρά και πάντοτε θετικά, σε τέτοιο μάλιστα βαθμό, που αρκετά συχνά ολόκληρη η οικογένεια μμείται το λάθος και παιδραρίζουν οι ενήλικες ψευδίζοντας και καμαρώνοντας την αλλοίωση της λέξης που έκανε το παιδί τους, έτσι ώστε απομένει μερικές φορές η νηπιακή παραφθορά του παιδιού τους σαν μια ιδιωτική λέξη, που χρησιμοποιούν μόνο τα μέλη της οικογένειας σε στιγμές οικειότητας και ανταλλαγής αισθημάτων, μια ανύπαρκτη δική τους λέξη τρυφερότητας.

Αν χρησιμοποιούσαν οι οικογένειες την παιδαγωγική του σχολείου, αν παρενβαιναν σε κάθε απόπειρα του νηπίου να κατακτήσει τους ήχους των συλλαβών και να γίνει ομητητής, αν υπογράμμιζαν αρνητικά το κάθε λάθος, αν ασκούσαν συνεχώς κριτική στην κάθε απόκλιση από τους κανόνες, αν καθημερινά αξιολογούσαν το παιδί τους με την αρνητική έκφραση «Δε μιλάει καλά ελληνικά», όπως κάνει το σχολείο, είναι βέβαιο ότι δε θα κατάφεραν τα νήπια να μιλήσουν για πολλά πολλά χρόνια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernstein B. 1971, *Class, Codes, and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο.
- Bernstein B. Ed. 1973, *Class, Codes, and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο.
- Bernstein B. 1988, *An Essay in Education, Symbolic Control and Social Practices, Anglo-American-Studies*; τόμος 8, τεύχος 2, Νοέμβριος, σ.137-164.
- Chomsky N. 1980, *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Κέμπριτζ.
- Fishman, J. 1971, *Sociolinguistique*, Nathan, Παρίσι.
- Freinet C. 1969, *La méthode naturelle, I: l'apprentissage de la lecture*, Delachaux et Niestle, Γενεύη.
- Halliday M.A.K. 1978, *Language as social semiotics the social interpretation of language and meaning*, E.Arnold, Λονδίνο.
- Jacobson, R. 1970, "La linguistique", στο *Tendances Principales de la Recherche dans les Sciences Sociales*, Mouton/UNESCO, Παρίσι.
- Mounin J. (Sous la direction de), *Dictionnaire [de la linguistique]*, PDF, Παρίσι 1974.
- Τζάοτζανος Αχ. 1946, *Νεοελληνική Σύνταξις της κοινής δημοτικής*, 2 τόμοι, εκδ. ΟΕΣΒ, Αθήνα.