

## ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Μαρία Ιακώβου

Τομέας Γλωσσολογίας, ΕΚΠΑ

Αναστασία Μαγγανά

Διδασκαλείο ΝΕΓ, ΕΚΠΑ

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ενότητα αυτή γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν βασικά ερωτήματα σχετικά με μύθους και αλήθειες που συνοδεύουν τη διδασκαλία της Γραμματικής στις μέρες μας. Παράλληλα, τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή και τη διαβάθμιση των γραμματικών φαινομένων μέσα στη σχολική τάξη. Τέλος, προτείνονται τρόποι διδακτικής αξιοποίησης στην κατεύθυνση της γραμματικής επεξεργασίας βάσει αρχών έτοιμου διδακτικού υλικού που απαντά σε εγχειρίδια για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ειδική αναφορά στο «Γεια σας 2»)

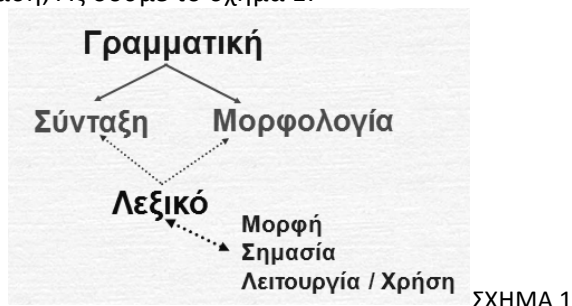
### 1. Οι βασικές ερωτήσεις: μύθοι και αλήθειες περί γραμματικής

Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γλώσσα, όλοι έχουμε μια θεωρία για τη γραμματική, έχουμε άποψη για το τι είναι, πώς μαθαίνεται, πώς πρέπει να διδάσκεται, αν είναι χρήσιμη, σε ποιους και γιατί. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, καθένας εννοεί κάτι διαφορετικό με τον όρο 'γραμματική'. Για τον λόγο αυτό, θα ξεκινήσουμε με έναν ορισμό και μερικές διευκρινήσεις, με πρωταρχικό στόχο να καταρρίψουμε ορισμένους μύθους (και ταμπού) που συνδέονται με τη γραμματική. Ας ξεκινήσουμε με το ίδιο το αντικείμενο:

#### 1.1 Τι είναι γραμματική;

Σύμφωνα με τον Hawkins (2001): **γραμματική είναι το σύνολο των οδηγιών για την παραγωγή όλων των γραμματικών προτάσεων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα.**

Μία πρώτη παρατήρηση είναι ότι ο Hawkins μιλάει για «οδηγίες» και όχι για «κανόνες». Να σημειώσουμε, επομένως, εξ αρχής ότι η προσέγγισή μας δεν πρέπει να είναι ρυθμιστική σε κανένα επίπεδο, αλλά περιγραφική. Μία δεύτερη παρατήρηση είναι ότι η γραμματική οδηγεί στην παραγωγή γραμματικών προτάσεων. Πότε είναι μία πρόταση γραμματική; Όταν την αποδέχονται οι φυσικοί ομιλητές. Τι ακριβώς εξετάζουν προκειμένου να αποδεχτούν μια πρόταση; Ας δούμε το σχήμα 1:



Καταρχάς, εξετάζουν τη σύνταξη (αν, π.χ., η σειρά των όρων είναι αυτή που ορίζει η γλώσσα) και τη μορφολογία (αν, π.χ., ένα ουσιαστικό ακολουθεί το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ανήκει). Επομένως, **η σύνταξη και η μορφολογία** αποτελούν συστατικά της γραμματικής. Αρκεί να θυμηθούμε τα βιβλία του σχολείου πριν μερικά χρόνια: βιβλίο γραμματικής και βιβλίο συντακτικού. Η γραμματική για ένα διάστημα είχε ταυτιστεί με τη

μορφολογία, ενώ στην πραγματικότητα η μορφολογία αποτελεί μέρος της γραμματικής, όπως και η σύνταξη.

Γραμματικές «οδηγίες», όμως, μας δίνει επίσης (ή: κυρίως;) το **λεξικό**: αν ένα ουσιαστικό σε -ος είναι αρσενικό, θηλυκό ή ουδέτερο είναι μια πληροφορία που παίρνουμε από το λεξικό και έχει σχέση με τη μορφολογία, αφού από αυτή την πληροφορία εξαρτάται ποιο κλιτικό παράδειγμα ακολουθεί το ουσιαστικό. Αν ένα ρήμα συμπληρώνεται από ένα ή δύο ουσιαστικά σε αιτιατική ή / και γενική πτώση, είναι μια πληροφορία που επίσης μας δίνει το λεξικό και συνδέεται με τη σύνταξη.

Από την άλλη πλευρά, το λεξικό περιλαμβάνει και άλλες πληροφορίες που επίσης συνδέονται με τη γραμματική: πώς προφέρεται και πώς γράφεται ένας τύπος, πώς και πότε χρησιμοποιείται, με ποιες σημασίες κάθε φορά.

Τα όρια μεταξύ των 'συστατικών' αυτών της γραμματικής δεν είναι, φυσικά, τόσο ευδιάκριτα και ξεκάθαρα όσο θέλει το παραπάνω σχήμα να τα παρουσιάσει. Η σύνταξη, η μορφολογία και η **πραγματολογία** συνδέονται άρρηκτα στην πλειονότητα των φαινομένων, και όλα μαζί συντελούν στο να χαρακτηριστεί μία πρόταση γραμματική, αποδεκτή, αντιγραμματική, μη αποδεκτή ή απλώς 'περίεργη'.

## 1.2 Ποιοι ξέρουν γραμματική;

Όλοι οι ομιλητές μίας γλώσσας ξέρουν τη γραμματική της γλώσσας αυτής: Εφόσον η γραμματική είναι οι οδηγίες για την παραγωγή γραμματικών προτάσεων, κάθε ομιλητής που παράγει γραμματικά ορθές προτάσεις σε μία γλώσσα, γνωρίζει τις οδηγίες αυτές. Μπορεί να μην είναι σε θέση να εκφράσει ρητά τη γνώση αυτή, διατυπώνοντας ορθούς, για έναν γλωσσολόγο, έναν ειδικό περί της μελέτης της γλώσσας, γραμματικούς 'κανόνες', ξέρε όμως να ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος, να αναγνωρίζει τις αποκλίσεις, να κατανοεί και να παράγει αποδεκτές προτάσεις στη γλώσσα που μιλάει.

Συχνά ακούμε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής να λένε «δεν ξέρω γραμματική», «δεν ξέρω καλά ελληνικά». Ακούμε καθηγητές της Ελληνικής να λένε για τους μαθητές τους: «αυτά τα παιδιά δεν ξέρουν ελληνικά». Ξέρουν. Και πολύ καλά μάλιστα. Ξέρουν τα ελληνικά που χρειάζονται για να επικοινωνούν με τα άτομα που τους ενδιαφέρουν στα περιβάλλοντα που τους ενδιαφέρουν. Και σίγουρα ξέρουν την ελληνική γραμματική. Αν έπρεπε να κάνουμε μία γλωσσολογική έρευνα για κάποιο γραμματικό φαινόμενο, αυτά τα παιδιά θα μας έδιναν τα δεδομένα μας. Είναι τα δεδομένα μας. Αυτό που συχνά εννοούν οι φυσικοί ομιλητές με αυτές τις παρατηρήσεις είναι ότι κάποιοι άνθρωποι χειρίζονται τη μητρική τους γλώσσα με μεγαλύτερη επιτυχία, μεγαλύτερη ευχέρεια απ' ό,τι άλλοι. Αυτό που εννοούν οι καθηγητές είναι ότι οι μαθητές τους δεν μπορούν ίσως να ορίσουν το «κατηγορούμενο» και το «υποκείμενο», ή δεν ξέρουν να απαντήσουν στην ερώτηση «ποια είναι τα μέρη του λόγου». Με άλλα λόγια, εννοούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της **γλωσσικής ικανότητας** (competence) και της **γλωσσικής πλήρωσης** (performance) αυτών των μαθητών (για τους ορισμούς, βλ., π.χ., Richards et al 1996), ή ότι αυτοί οι μαθητές δεν έχουν ρητή γνώση του γλωσσικού συστήματος.

Σε κάθε περίπτωση, είναι γεγονός ότι όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας γνωρίζουν τη γραμματική της. Ακόμα κι αν δεν μπορούν να διατυπώσουν τους κανόνες που χρησιμοποιούν, ακόμα και αν το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό, ακόμα και αν χρησιμοποιούν μόνο παρατακτική σύνδεση στον λόγο τους ή είναι ανορθόγραφοι.

Στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως πρώτης, διδακτικός στόχος είναι, επομένως, η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος, προκειμένου να εμπλουτιστεί το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι χρήστες της μητρικής τους γλώσσας. Η συνειδητοποίηση της γνώσης οδηγεί στη βελτίωση της ικανότητας ενός ομιλητή να χειρίζεται τη γλώσσα και μπορεί μέσα από τη διδακτική

πρακτική να βελτιωθεί. Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται αλλαγή στη γνώση που έχει ήδη ο ομιλητής (βλ. και Chomsky 1988).

Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, της γλώσσας, δηλαδή που μαθαίνει κάποιος μετά την κατάκτηση της μητρικής του (Ellis 1994), τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Ομοίως, οι ομιλητές της δεύτερης/ ξένης γλώσσας<sup>1</sup> έχουν γραμματικούς κανόνες (ακόμα κι αν δεν μπορούν να τους διατυπώσουν). Οι κανόνες, όμως, αυτοί μπορεί να διαφέρουν τόσο από τους κανόνες της μητρικής τους γλώσσας όσο και από αυτούς της γλώσσας-στόχου, της γλώσσας, δηλαδή, που καλούνται να μάθουν. Σε αυτή την περίπτωση, ο διδακτικός στόχος είναι το ίδιο το γλωσσικό σύστημα, στο οποίο περιλαμβάνεται και η γραμματική.

Επομένως:

- 'ξέρω γραμματική' δεν σημαίνει γνωρίζω τη μεταγλώσσα
- 'ξέρω τη γλώσσα' δεν σημαίνει γνωρίζω τη μεταγλώσσα (βλ. γλωσσική ικανότητα)

Οι φυσικοί ομιλητές μίας γλώσσας ξέρουν γραμματική, ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν τη μεταγλώσσα. Ξέρουν τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, την οποία κατέκτησαν φυσικά, πριν πάνε στο σχολείο.

### 1.3 Υπάρχει ΜΙΑ γραμματική;

Η ερώτηση αυτή προκύπτει κατ'ακολουθία της παραδοχής μας ότι τόσο στην περίπτωση της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας, η γνώση της γραμματικής κατευθύνει τις όποιες γλωσσικές μας επιλογές και πραγματώσεις. Η πρώτη απάντηση, λοιπόν, σε ένα τέτοιου τύπου ερώτημα θα έπρεπε να είναι «όχι». Υπάρχουν πολλές 'γραμματικές':

- Καταρχάς, υπάρχει η γραμματική που μας οδηγεί στην παραγωγή γραμματικών προτάσεων σε μία γλώσσα. Η γραμματική **της γλώσσας**.
- Υπάρχει η γραμματική περιγραφή μιας γλώσσας. Η γραμματική **για τη γλώσσα**. Εδώ οι υποκατηγορίες είναι πολλές, ανάλογα με το ποιος κάνει την περιγραφή, για ποιο λόγο, και με ποιον αποδέκτη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Westney (1994): Έναν γλωσσικό κώδικα μπορούμε να τον περιγράψουμε με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με το θεωρητικό/ παιδαγωγικό μοντέλο που υιοθετούμε. Κάθε προσπάθεια περιγραφής ενός γλωσσικού κώδικα πρέπει να αντιμετωπίζεται σε σχέση με τον αποδέκτη της, να είναι **σχετική και ανάλογη με τον καταναλωτή της**. Ακόμα και οι βασικές, απλές περιοχές της γραμματικής μπορεί να αποδειχτεί ότι είναι ιδιαίτερα περίπλοκες. Δεν υπάρχει καμία 'οριστική', καμία 'καλύτερη' περιγραφή, σε κανένα γλωσσικό επίπεδο.

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Ellis (1994), η διάκριση μεταξύ των δύο όρων είναι στη βάση της **γεωγραφικής**: Στην περίπτωση της 'δεύτερης γλώσσας', η γλώσσα παίζει έναν θεσμικό και κοινωνικό ρόλο για τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα (λειτουργεί ως ένα επίσημα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα σε μέλη που χρησιμοποιούν κάποιο άλλο γλωσσικό κώδικα ως μητρική τους γλώσσα) και κατά συνέπεια, η εκμάθησή της μπορεί να συντελεστεί εντός ή εκτός του περιβάλλοντος της τάξης. Σε αντίθεση, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως 'ξένης' λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα αυτή δεν παίζει βασικό ρόλο για τη συγκεκριμένη κοινότητα και για αυτό μαθαίνεται κατά κύριο λόγο σε περιβάλλον τάξης. Για πρακτικούς λόγους, σε διάφορα διδακτικά περιβάλλοντα, η γλωσσική εκμάθηση παίρνει την ονομασία δεύτερης ή ξένης γλώσσας ανάλογα με διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. μαθητές που έχουν γεννηθεί σε γλωσσικό περιβάλλον που υποστηρίζει εντός της οικογένειας την υπό εκμάθηση γλώσσα ή μαθητές με υψηλότερες γλωσσικές επιδόσεις και ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη παίρνουν την «ετικέτα» της «Δεύτερης Γλώσσας» για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, κατ'αντιδιαστολή προς αυτούς που δεν την υποστηρίζουν εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και τους αποδίδεται ο χαρακτηρισμός της «Ξένης»)

Οι περιγραφές που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής, τα 'βιβλία γραμματικής' μπορούν να υπαχθούν στην κατηγορία που ο Chomsky ονομάζει **παιδαγωγική γραμματική**, η οποία «περιλαμβάνει μια πλήρη λίστα εξαιρέσεων, κλίσεων και παραδειγμάτων των ομαλών δομών, καθώς και παρατηρήσεις και γενικεύσεις σχετικά με τη μορφή και τη σημασία διαφόρων εκφράσεων» και «αποτελεί μια δομημένη και οργανωμένη εκδοχή των δεδομένων που παρουσιάζονται στο παιδί όταν μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα» (Chomsky 1988).

Στα «βιβλία γραμματικής», εκτός από τους κανόνες με τις εξαιρέσεις τους, τα κλιτικά παραδείγματα και τις λίστες λέξεων και τύπων, υπάρχει –πρωτίστως– πολλή ορολογία. Οι **γραμματικοί όροι** που χρησιμοποιούνται κατά τη γραμματική περιγραφή και ανάλυση ονομάζονται **μεταγλώσσα** (π.χ. *ρήμα, πρόθεση, έγκλιση, υποκείμενο, επιρρηματικός προσδιορισμός*).

**Η παιδαγωγική γραμματική και η μεταγλώσσα βοηθούν – ενίοτε – στην κατανόηση του συστήματος. Ωστόσο, δεν είναι – ποτέ – ο στόχος της διδασκαλίας.** Ειδικά, στην περίπτωση της Γ2, αυτό που θα έπρεπε να ενδιαφέρει τον δάσκαλο της Γ2 είναι να μπορεί ο μαθητής να μιλάει τη γλώσσα και όχι να μιλάει για τη γλώσσα (Corder 1973). Ο δρόμος προς τη **μεταγλωσσική γνώση** (= γνώση των τύπων, των δομών και άλλων πλευρών της γλώσσας) περνά μέσα από ανάλυση της γλώσσας και συνειδητή σκέψη. Ωστόσο, η ανάλυση και η συνειδητή σκέψη συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τη διδασκαλία της γλώσσας και κατά συνέπεια, με το αμέσως επόμενο ερώτημα.

#### 1.4 Πρέπει να διδάσκουμε γραμματική;

Πριν απαντήσουμε σε αυτή την ερώτηση, πρέπει να κάνουμε μια βασική διάκριση μεταξύ άμεσης και έμμεσης διδασκαλίας. **Άμεση διδασκαλία** της γραμματικής γίνεται όταν χρησιμοποιούμε γραμματικούς κανόνες, ασκήσεις που εστιάζουν σε γραμματικούς τύπους και γραμματικά φαινόμενα χωρίς να εντάσσονται πάντα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο δίνει πληροφορίες για τη σημασία των συγκεκριμένων τύπων και τις παραμέτρους της χρήσης τους (πόσο συχνά/ πότε/ γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη γλωσσική επικοινωνία). Η γραμματική όμως διδάσκεται και **έμμεσα**, μέσα από κείμενα και δραστηριότητες, όταν η παρατήρηση των φαινομένων γίνεται από τους μαθητές – συνειδητά ή ασυνείδητα – οι οποίοι καταλήγουν στους δικούς τους γραμματικούς 'κανόνες'. Στην πραγματικότητα, όταν διδάσκουμε γλώσσα διδάσκουμε και τη γραμματική της. Απλώς, στην περίπτωση της έμμεσης διδασκαλίας, αφήνουμε τους μαθητές της Γ2 να «ανακαλύψουν» τη γραμματική δημιουργώντας τις δικές τους περιγραφές για τη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με τον ορισμό της γραμματικής, γλώσσα και γραμματική είναι οι πλευρές του ίδιου νομίσματος: δεν μπορείς να έχεις το ένα χωρίς το άλλο.

Θα πρέπει, άρα, να επαναδιατυπώσουμε την ερώτηση ως εξής:

##### 1.4.1 Πρέπει να διδάσκουμε άμεσα τη γραμματική;

Στην Ελλάδα, η επικοινωνιακή προσέγγιση υπήρξε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η 'αντιπρόταση' στις διδακτικές μεθόδους που εστίαζαν στην ακρίβεια, μέσω της συστηματικής, άμεσης και ενίοτε αποκλειστικής διδασκαλίας της γραμματικής. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, η άμεση διδασκαλία της γραμματικής ήταν 'το κρυφό σχολειό' των καθηγητών που πίστευαν πως οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν γραμματικούς κανόνες και να κάνουν μηχανιστικές ασκήσεις. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι συγγραφείς των 'επικοινωνιακά' προσανατολισμένων εγχειριδίων αλλά και οι περισσότεροι εκ των διδασκόντων την Ελληνική ως Γ2, ξεκινούσαν από τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων τα οποία επιμελώς 'έκρυβαν' πίσω από περιστάσεις επικοινωνίας. Η άμεση διδασκαλία της γραμματικής ήταν πάντα εδώ, καταλήγοντας σε μια ακατόρθωτη μείξη, ένα

μόρφωμα επικοινωνιακής προσέγγισης με μεθοδολογία Γραμματικής και Μετάφρασης (συχνά στην πιο παραδοσιακή του μορφή).

Μία πρώτη απάντηση, λοιπόν, που μπορεί να δοθεί στην ερώτηση αν πρέπει να διδάσκουμε ρητά, άμεσα τη γραμματική, είναι «**ναι, αν αυτό πιστεύετε εσείς**» και με το «εσείς» εννοούμε τους καθηγητές και τους μαθητές. Αν ο δάσκαλος της γλώσσας δεν μπορεί να υποστηρίξει μία μέθοδο, μία διδακτική πρόταση ή μία προσέγγιση, δεν θα πρέπει να είναι υποχρεωμένος να το κάνει. Δεν είμαστε συντηρητικοί ή παραδοσιακοί επειδή διδάσκουμε γραμματική. Και δεν υπάρχει κανένας λόγος να κρυβόμαστε ως δάσκαλοι, επειδή υποστηρίζουμε τη διδασκαλία της γραμματικής. Ωστόσο, οι ανάγκες των μαθητών είναι αυτές που θα πρέπει να ορίζουν πάντα το ποιες θα είναι οι τελικές επιλογές μας, σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής διαδικασίας.

Όταν, για παράδειγμα, τα μαθήματα της Γ2 είναι περιορισμένα αλλά οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας, η άμεση διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να επιταχύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να οδηγήσει στην επίτευξη ενός δύσκολου στόχου. Να επαναλάβουμε εδώ, ότι δεν μιλάμε για τη διδασκαλία της μεταγλώσσας, αλλά της γραμματικής της γλώσσας. Συμπληρώνοντας την αρχική παρατήρηση του Corder (1973): «αυτό που οφείλουν να κάνουν οι δάσκαλοι είναι να διδάξουν τη γλώσσα, προκειμένου να δημιουργήσουν ομιλητές, χρήστες της γλώσσας, και όχι γλωσσολόγους».

Η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι ποτέ αυτοσκοπός, ούτε πανάκεια. Είναι ένα μέσο με το οποίο μπορεί να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να μάθουν γρηγορότερα και ευκολότερα, με την προϋπόθεση ότι ο τρόπος που θα διδαχτεί η γραμματική θα είναι στα μέτρα των μαθητών μας. Ποιος είναι αυτός ο τρόπος; Με άλλα λόγια:

#### 1.4.2 Πώς διδάσκεται καλύτερα η γραμματική;

Η γενική απάντηση που είναι ευρύτερα αποδεκτή είναι ότι:

**η γραμματική μαθαίνεται καλύτερα όταν διδάσκεται μέσα από την επικοινωνία (Prabhu 1987).**

Για αρκετό διάστημα και για αρκετούς ανθρώπους, γραμματική και επικοινωνία όχι μόνο δεν συνδέονταν αλλά αποτελούσαν δύο άκρα αντίθετα. Αν όμως σκεφτούμε τον ορισμό της **επικοινωνιακής ικανότητας** («η ικανότητα **όχι μόνο** να εφαρμόζουμε τους *γραμματικούς κανόνες* για να σχηματίζουμε *γραμματικές προτάσεις* **αλλά και** να γνωρίζουμε πότε και πού να χρησιμοποιούμε αυτές τις προτάσεις και σε ποιον», Richards et al. 1996), θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η γραμματική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας: αν δεν παράγουμε γραμματικές προτάσεις, δεν γινόμαστε κατανοητοί, με αποτέλεσμα να μην επικοινωνούμε επιτυχώς. Η επιτυχία στην επικοινωνία δεν καθορίζεται μόνο από τη γραμματική, συχνά, όμως, δεν επιτυγχάνεται χωρίς αυτή. Όταν η ελλιπής γνώση της γραμματικής δυσχεραίνει την επικοινωνία ή οδηγεί σε αποτυχία, είναι αναγκαία η επέμβαση του δασκάλου. Οι τεχνικές που θα επιλέξει κάθε φορά, εξαρτώνται όπως είπαμε από τους μαθητές, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποιες γενικές κατευθύνσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Οι σύγχρονες διδακτικές προτάσεις συχνά προάγουν την **εστίαση στον τύπο** (επιλεκτική προσοχή των μαθητών σε στοιχεία του γλωσσικού κώδικα, εφόσον η ανάγκη αυτή προκύψει κατά τη διάρκεια επικοινωνιακά προσανατολισμένων μαθημάτων) και όχι την **εστίαση στους τύπους** (αποκλειστική έμφαση στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, Μπέλλα 2011). Με την εστίαση στον τύπο μπορεί να αυξηθεί και να επιστευσθεί η γλωσσική πρόοδος και οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας. Ωστόσο, η εστίαση στον τύπο θα πρέπει να γίνεται την κατάλληλη χρονική στιγμή (ibid.).

Η **επαγωγική μέθοδος** είναι επίσης κατάλληλη για τη διδασκαλία της γραμματικής: μετά από παρατήρηση, οι μαθητές καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τα γλωσσικά

φαινόμενα. Άλλες φορές, ο δάσκαλος μπορεί να επιλέξει να εστιάσει σε κάποιο γραμματικό φαινόμενο το οποίο έχει διαπιστώσει ότι δυσκολεύει τους μαθητές του. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί ο δάσκαλος να προτιμήσει να διατυπώσει ο ίδιος τις σχετικές οδηγίες και στη συνέχεια να προχωρήσουν οι μαθητές σε ασκήσεις και δραστηριότητες.

Οι μέθοδοι είναι πολλές, καμία δεν απαγορεύεται και καμία δεν εγγυάται την απόλυτη επιτυχία. Πάντα, όμως, η επιτυχία συνδέεται με το κατά πόσο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία της γραμματικής και τη μεταγλώσσα: αν, για παράδειγμα, προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε σε ένα μαθητή που δεν είναι γλωσσολόγος (ή δάσκαλος της Ελληνικής) ότι η πρόταση: «Η Μαρία αγαπάει ο Γιάννης» είναι λάθος γιατί «το αντικείμενο είναι πάντα σε αιτιατική», τον χάσαμε! Αυτή η εξήγηση μπορεί να γίνει κατανοητή και να βοηθήσει μόνο έναν μαθητή που ξέρει τι είναι αντικείμενο και ξέρει τι είναι αιτιατική. Το σχόλιο των καθηγητών είναι: «μα ξέρουν, αφού τους το έχω εξηγήσει εκατό φορές». Δεν ξέρουν. Ειδικά αν πρόκειται για μαθητές μικρής ηλικίας. Οι εκατό φορές δεν έχουν αποτέλεσμα, ούτε οι χίλιες θα έχουν, όταν αυτοί οι όροι είναι κενοί σημασίας για εκείνους.

Όπως βλέπουμε και στο σχήμα 2, τα παιδιά ενδιαφέρονται λιγότερο για τον τύπο απ' ό,τι οι ενήλικοι. Αντίθετα, η γραμματική ενδιαφέρει περισσότερο ανθρώπους που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας στη Γ2, είναι ενήλικοι και χρησιμοποιούν τη Γ2 στη δουλειά τους, επομένως μιλούν αλλά κυρίως γράφουν σε πιο επίσημο ύφος.



ΣΧΗΜΑ 2

Πιο 'ουδέτεροι' ως προς τη σημασία που δίνουν στη γραμματική φαίνεται ότι είναι οι ενήλικοι που χρησιμοποιούν τη Γ2 προφορικά στην καθημερινή τους επικοινωνία και βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο στη Γ2.

Το επίπεδο επάρκειας της Γ2 μπορεί να οριστεί από την πλευρά της ακρίβειας και της ευχέρειας. Κατά τον σχεδιασμό ενός μαθήματος είναι χρήσιμο να διαχωρίζονται οι δύο πλευρές και να ορίζεται με σαφήνεια ο διδακτικός σκοπός σε κάθε χρονική στιγμή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία της γραμματικής, της προφοράς και του λεξιλογίου στοχεύουν συνήθως στην ακρίβεια, ενώ όταν διδάσκουμε τις τέσσερις δεξιότητες, η έμφαση είναι κυρίως στην ευχέρεια (Ur 1996). Οι πιο προχωρημένοι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια και ενδιαφέρονται για την ακρίβεια περισσότερο από τους μαθητές που απλώς πασχίζουν να γίνουν κατανοητοί, χρησιμοποιώντας τις απλούστερες μορφολογικές κατηγορίες και τις βασικές συνακτικές δομές.

Επομένως, παρατηρούμε ότι το είδος και η ποσότητα της δομοκεντρικής διδασκαλίας στο περιβάλλον της Γ2, εξαρτάται τόσο από το προφίλ των μαθητών όσο και από τη στοχοθεσία

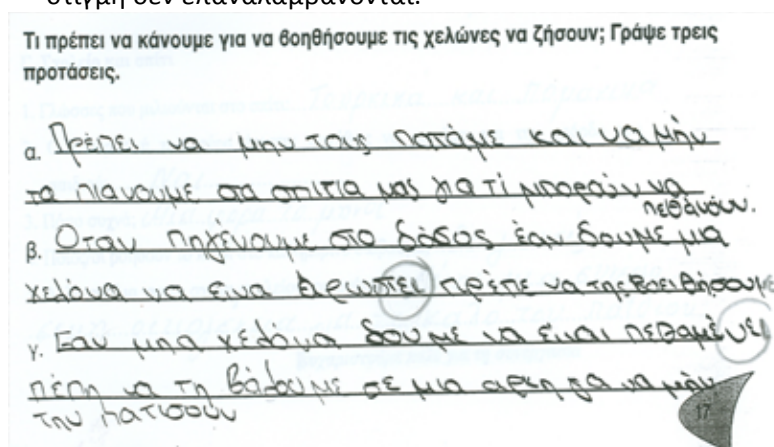
των μαθημάτων τους. Ειδικότερα, όσο μικρότεροι σε ηλικία είναι οι μαθητές μας, όσο χαμηλότερο το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και όσο μικρότερη η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας, τόσο λιγότερη ρητή αναφορά στη γραμματική χρειάζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής τάξης. Η σχέση αντιστρέφεται όταν έχουμε απέναντί μας ενήλικους, με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας και υψηλού επιπέδου γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι ένα μάθημα χωρίς ρητή αναφορά σε στοιχεία γραμματικής είναι ένα «περιττό» για αυτούς μάθημα. Στην ίδια διάσταση για την επιλογή του κατάλληλου τύπου γραμματικής εμπλέκονται και μεταβλητές που σχετίζονται με τις προτεραιότητες των γλωσσικών δεξιοτήτων, τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και το υφολογικό πλαίσιο χρήσης της γλώσσας: δεξιότητες προφορικού λόγου που αναπτύσσονται για να καλύψουν πιεστικές ανάγκες καθημερινής επιβίωσης των μαθητών μέσα από ανεπίσημες γλωσσικές χρήσεις υπαγορεύουν μικρότερη έμφαση στους γραμματικούς τύπους, κατ'αντιδιαστολή προς την εξάσκηση σε γραπτό τρόπο έκφρασης, πραγματώσεις που καλύπτουν επίσημες γλωσσικές εκφορές και συνδέονται με την επαγγελματική ή την ακαδημαϊκή ταυτότητα του ατόμου, για τις οποίες η προβολή και η ρητή αναφορά στη γραμματική καθίσταται επιτακτική.

### 1.5 Γιατί χρειαζόμαστε τα λάθη των μαθητών μας;

Εκτός από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας, ένας βασικός 'οδηγός' στις διδακτικές επιλογές μας είναι τα λάθη των μαθητών, τα οποία μας δείχνουν σε ποια εξελικτική φάση βρίσκεται ένας μαθητής στη δεδομένη χρονική περίοδο.

Συγκεκριμένα, τα λάθη μπορεί:

- να σημαίνουν ότι **υπάρχει διαφορετικός 'κανόνας'**. Σε αυτή την περίπτωση, τα λάθη είναι συστηματικά και επαναλαμβάνονται συχνά στο γραπτό ενός μαθητή. Είναι, ωστόσο, πιθανό να υπάρχουν περισσότεροι του ενός κανόνες, με αποτέλεσμα τα λάθη να μην είναι συστηματικά. Η διόρθωση τέτοιων λαθών επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής τροποποιήσει τον γραμματικό του κανόνα και όταν διαφωτιστεί η σχέση μεταξύ μορφής και λειτουργίας.
- να δείχνουν ότι **δεν υπάρχει κανένας 'κανόνας'**. Τα λάθη δεν παρουσιάζουν καμία κανονικότητα και δεν υποδηλώνουν καμιά συστηματοποίηση.
- να είναι αποτέλεσμα **έλλειψης προσοχής /συγκέντρωσης, κούρασης, άγχους**, κ.ά. Τα λάθη είναι τυχαία, δεν αντανακλούν το επίπεδο του μαθητή, και σε επόμενη χρονική στιγμή δεν επαναλαμβάνονται.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Για παράδειγμα, έναν διαφορετικό κανόνα για το τι είναι ρήμα φαίνεται ότι έχει η μαθήτριά που συνέταξε το κείμενο στο Παράδειγμα 1, καθώς γράφει με *-ει* τα *άρρωστη* και *πεθαμένη* στις φράσεις *είναι άρρωστη* και *είναι πεθαμένη*. Αντίθετα, το λάθος στο ρήμα *πατίσουν* μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη προσοχής ή σε διαφορετικό κανόνα, καθώς το

ρήμα *βοηθήσουν* είναι σωστό ως προς την κατάληξη *-ήσω*. Είναι πιθανό η διαφορετική ορθογραφία των ρημάτων της A και της B συζυγίας να έχει δημιουργήσει σύγχυση που αποτυπώνεται στο γραπτό της μαθήτριας. Ο δάσκαλος θα πρέπει με παραδείγματα να εστιάσει στον τύπο αυτό και να βοηθήσει τη μαθήτρια να παρατηρήσει τη διαφορά, προκειμένου να τροποποιήσει τον 'κανόνα' της.

Τι κανόνα έχει φτιάξει η μαθήτρια και αναπαράγει στην προφορική της παραγωγή:

- Σήμερα να μιλήσουμε για μεγάλη πρόβλημα στην περιοχή **τι** δημιουργεί ένα μεγάλο εργαστάσιο αυτοκίνητων στην περιοχή
- Τώρα να ακούσουμε μία εργαζόμενη **ποια** δουλεύει εκεί.
- Νομίζω ότι εμείς αποφασίζουμε αυτό το πρόβλημα **τι** υπάρχει στην περιοχή και να κάνουμε ό,τι μπορούμε για τους κατοικούς **ποιοι** μένουν εκεί.

(Τακώβου 2011)

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Το ίδιο και στο Παράδειγμα 2, όπου η μαθήτρια από το αρχάριο επίπεδο στο πλαίσιο προφορικής επικοινωνίας (μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων) δημιουργεί έναν δικό της τύπο για την αναφορική σύνδεση των προτάσεων που παραθέτει. Στη θέση της αναφορικής αντωνυμίας «ο οποίος-η οποία-το οποίο» χρησιμοποιεί τύπους ερωτηματικής εκφοράς (ποιος/ τι) οι οποίοι μάλιστα, αν και δεν είναι πάντα ορθά σχηματισμένοι, παρουσιάζουν στοιχεία συμφωνίας με τη λέξη την οποία προσδιορίζουν. Το παράδειγμα γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αν αναλογιστούμε ότι ενώ η μαθήτρια καταφέρνει το «δύσκολο» (τη συμφωνία), αποτυγχάνει στο «εύκολο» (την αναφορική σύνδεση, που στην περίπτωση της Ελληνικής βρίσκει μονολεκτική δήλωση ανεξαρτήτως περιβάλλοντος χρήσης μέσα από το αναφορικό «που»). Αυτό μας οδηγεί αναπόφευκτα στο επόμενο ερώτημα: δίνουμε από την αρχή οτιδήποτε έχει σχέση με την κάθε γραμματική κατηγορία (την αναφορική σύνδεση στο παράδειγμά μας) ή υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που μπορούν να δικαιολογήσουν τις επιλογές μας ως προς τη σειρά και το είδος των γραμματικών φαινομένων που παρουσιάζουμε;

### 1.6 Υπάρχουν κριτήρια για τη σειρά και τον τρόπο παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων;

Πριν απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, είναι σημαντικό να κρατήσουμε την εικόνα που δίνει ένας ειδικός στα θέματα διδασκαλίας της Γραμματικής, ο Rob Batstone, στο βιβλίο του "Grammar" (1994) παρομοιάζοντας ένα μάθημα Γραμματικής με ένα αεροπορικό ταξίδι και την αίσθηση που έχουν καθόλη τη διάρκειά του οι επιβάτες για τον κόσμο που απλώνεται στα πόδια τους. Όσο πιο πολύ απέχουν από τον προορισμό τους και επομένως, σε όσο μεγαλύτερο ύψος βρίσκονται από την επιφάνεια της γης, όλα φαίνονται από κάτω σαν μια ομοιόμορφη μάζα στοιχείων, χωρίς εναλλαγές ή δυνατότητα καθορισμού του ακριβούς τους στίγματος. Με λίγα λόγια, ό,τι και να τους πει ο κυβερνήτης του αεροσκάφους για το τι κρύβεται κάτω από το παχύ στρώμα νεφών, θα τον πιστέψουν. Όταν όμως, το ταξίδι φθάνει στο τέλος του και το αεροπλάνο πετάει πλέον σε χαμηλό ύψος, οι ίδιοι έχουν πλέον την ικανότητα να διακρίνουν τις εναλλαγές σε θάλασσα και ξηρά και μάλιστα λίγο πριν την προσγείωση, η εικόνα γίνεται τόσο καθαρή που μπορούν να



αντιληφθούν από τα αυτοκίνητα που κινούνται στον αυτοκινητόδρομο μέχρι τις πισίνες που επιμελώς προσπαθούν να αποκρύψουν οι ιδιοκτήτες τους!!!!

Ένα μάθημα Γραμματικής, λοιπόν, δεν απέχει πολύ από ένα αεροπορικό ταξίδι. Στο ξεκίνημά του δίνει την ίδια αίσθηση ομοιομορφίας και απλότητας αφήνοντας την εξουσία όλη στο χέρι του δασκάλου για την παρουσίαση εκείνων των πληροφοριών που είναι απαραίτητες στους μαθητές του. Στην περίπτωση αυτή, για παράδειγμα, η ένσιγμη κατάληξη στην ονομαστική των ουσιαστικών [+ς] της Ελληνικής, γίνεται δείκτης γραμματικής δήλωσης του αρσενικού γένους με την ίδια λογική που απαντά σε κύρια ονόματα, όπως ο *Κώστας*, ο *Δημήτρης* και ο *Γιώργος*. Πληροφορίες που θα μπορούσαν να τη συνδέσουν με το θηλυκό ή με το ουδέτερο μέσα από κλιτικά παραδείγματα, όπως “*η είσοδος*” ή “*το λάθος*”, απλώς δεν υπάρχουν, καθώς κάτι τέτοιο θα διατάρασσε την ομοιομορφία που περιμένουμε να συνοδεύει το ξεκίνημα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου και θα δημιουργούσε χωρίς λόγο προβλήματα στον τρόπο με τον οποίο το γραμματικό γένος συνεργάζεται και ακολουθεί τη δήλωση του φυσικού γένους των ουσιαστικών της Ελληνικής (βλ. Χειλά-Μαρκοπούλου 2003). Ωστόσο, όσο περισσότερο προχωρούν στο ταξίδι τους οι μαθητές φθάνοντας πιο κοντά στον προορισμό τους, οι κανόνες γίνονται πιο απαιτητικοί και οι πολυτυπίες βρίσκουν τη θέση τους και την ερμηνεία τους.

Στοιχεία, όπως αυτά που προηγήθηκαν, συνοψίζονται στα κριτήρια που ακολουθούν και δικαιολογούν τη σειρά με την οποία μπορούν να διαβαθμιστούν οι γραμματικές επιλογές μας:

1. **Μορφική πολυπλοκότητα:** μια δομή που μπορεί να δηλωθεί με ένα μόνο στοιχείο σαφώς προηγείται στην παρουσίασή της από αυτή που απαιτεί περισσότερα του ενός στοιχεία για τη δήλωσή της.

Χαρακτηριστική η περίπτωση εδώ με το αναφορικό “που” και το έναυσμα που μας δόθηκε από το λάθος της μαθήτριας στο Παράδειγμα 2. Το αναφορικό “που” σαφώς προηγείται στη διδασκαλία του και χαρακτηρίζει το υλικό που απευθύνεται σε χαμηλότερα επίπεδα για την πραγμάτωση αναφορικών συνδέσεων, κατ’αντιδιαστολή προς την κατά πολύ απαιτητικότερη αναφορική αντωνυμία “ο οποίος-η οποία-το οποίο” της οποίας η χρήση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τόσο από μορφοσυντακτικούς περιορισμούς (π.χ. εξάρτηση από εμπρόθετα σχήματα: *Η φίλη μου η Μαρία για την οποία πήρα αυτό το δώρο θα χαρεί πολύ*) όσο και πραγματολογικές συμβάσεις συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (στοιχείο επιστημότητας, ακαδημαϊκής γραφής κοκ)

2. **Λειτουργική πολυπλοκότητα:** όσο πιο διαφανείς είναι οι σημασίες που πραγματώνονται από μια συγκεκριμένη δομή τόσο σε πρωιμότερο στάδιο δίνονται, για να ακολουθήσουν σε υψηλότερα επίπεδα οι σημασίες της εκείνες οι οποίες απαιτούν μεγαλύτερη γνωστική επεξεργασία και μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης.

Ανάλογου τύπου παράδειγμα είναι η χρήση του παρωχημένου μη συνοπτικού στο πρώτο στάδιο της γλωσσικής του διδασκαλίας ως ρηματικού στοιχείου για τη δήλωση της παρελθοντικής χρονικής βαθμίδας (π.χ. *όταν ήμουν μικρός, έλεγα ψέματα*), κατ’αντιδιαστολή προς τη χρήση του ως τροπικού δείκτη για τον μετριασμό της προσλεκτικής ισχύος αιτημάτων, επιθυμιών ή προθέσεων (π.χ. *έλεγα να πηγαίναμε ένα σινεμάδακι το βράδυ*) που δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει δημιουργικά σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας και αφού προηγηθεί η εξοικείωση των μαθητών με το μορφολογικό παράδειγμα της αρχικής του σημασίας.

3. **Αξιοπιστία:** όσο λιγότερες εξαιρέσεις έχει ένας κανόνας ως προς τον τρόπο λειτουργίας του, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να διατυπωθεί στα πρώτα στάδια διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου στο οποίο αναφέρεται.

Παράδειγμα, η παραγωγή του θηλυκού από αρσενικά ουσιαστικά δηλωτικά επαγγελμάτων, γεωγραφικής καταγωγής ή απόδοσης τίτλων του τύπου «μαγείρισσα» (<μάγειρας), «νησιώτισσα» (<νησιώτης), «βασιλίσσα» (< βασιλιάς) , εφόσον αποδίδεται με το μόρφημα

[-isa], γράφεται πάντα με -ισσ(α), χωρίς εξαιρέσεις. Τέτοιου τύπου ορθογραφικά τρικ που προσδίδουν αναλλοίωτες μορφές σε συγκεκριμένες σημασιολογικές απεικονίσεις, μπορούν να δοθούν από την αρχή και είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στην προσπάθεια των μαθητών να ελέγξουν τον δισεπίλυτο σε πολλά σημεία γρίφο της γραφής.

4. **Εύρος:** ο μεγαλύτερος βαθμός κάλυψης που μπορεί να έχει ένας κανόνας προηγείται ως προς τον τρόπο διατύπωσής του έναντι περιβαλλόντων για τα οποία ο ίδιος κανόνας μπορεί να λειτουργεί πιο αποσπασματικά και με περισσότερους περιορισμούς.

Χαρακτηριστικό το παράδειγμα, που προαναφέρθηκε, με τη λειτουργία της ένσιγμης [+ς] κατάληξης των ουσιαστικών ως δείκτη απόδοσης του αρσενικού γένους. Οποιαδήποτε άλλη αναφορά σε ουσιαστικά που πληρούν την ίδια προϋπόθεση [+ς], αλλά ανήκουν σε άλλο γένος (πρβ. η οδός/ το λάθος) δίνεται πολύ αργότερα με τη μορφή κανόνα, παράλληλα με το σύνολο των στοιχείων που ανήκουν στα συγκεκριμένα κλιτικά παραδείγματα. Και αυτό γιατί στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης, στοιχεία που παρεκκλίνουν του σχετικού γραμματικού κανόνα δίνονται μόνο μέσα από τυποποιημένες φόρμουλες που δεν επικεντρώνονται στα γραμματικά χαρακτηριστικά των συστατικών τους.

5. **Μεταγλώσσα:** είναι σημαντικό για έναν κανόνα που απευθύνεται στα πρώτα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης να μπορεί να διατυπωθεί με ελάχιστη ή ακόμα και καθόλου μεταγλωσσική ορολογία.

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί το πόσο πολύ θα διευκολυνόταν η πρόσβαση σε βασικές πηγές αναφοράς από αρχάριους μαθητές ή ακόμα μαθητές μικρής ηλικίας ως προς τον γραμματισμό τους στην πρώτη ή τη δεύτερη γλώσσα, αν απλοποιούνταν η σχετική μεταγλώσσα και δίνονταν πιο τυποποιημένες γραμματικές περιγραφές, όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί:

### Βασική μεταγλώσσα

Τα κλιτικά ~~α~~λογοι, με εξαίρεση το ~~α~~3, έχουν ~~α~~ς:

**Αρσενικά** είναι όσα συνοδεύονται από το ~~α~~3 ο.

**Θηλυκά** είναι όσα συνοδεύονται από το ~~α~~ο η.

**Ουδέτερα** είναι όσα συνοδεύονται από το ~~α~~ο τα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3α

### Βασική μεταγλώσσα (2)

1. Τα ~~α~~ραβα αρσενικά σε -ης τονίζονται στη ~~α~~ του πληθυντικού στη ~~α~~α.

ο φοιτητής – των φοιτητών  
ο ναύτης – των ναυτών

2. Τα ~~α~~ραβονα και προ~~α~~βονα ου~~α~~κά σε -ας τονίζονται στη ~~α~~ του πληθυντικού στην πα~~α~~γλώσσα:

ο χειμώνας – των χειμώνων  
ο κανόνας – των κανόνων  
ο Έλληνας – των Ελλήνων

τόνος

**ΠΑΝΤΟΤΕ**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3β

Το παράδειγμα προέρχεται από τη Γραμματική για την Ε' και Στ' Δημοτικού των Φιλιππάκη-Warburton κ.άλ<sup>2</sup>, μια φιλική γραμματική για μικρούς μαθητές, η οποία, όμως, θα μπορούσε να γίνει κατά πολύ φιλικότερη και για μη φυσικούς χρήστες της γλώσσας ή ανθρώπους με διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (π.χ. ελλιπής ή ανύπαρκτος γραμματισμός στη μητρική γλώσσα), αν αφαιρούνταν όροι, όπως αυτοί που απεικονίζονται στο Παράδειγμα 3α και 3β, και έδιναν τη θέση τους σε πιο σχηματικές απεικονίσεις (βλ. αριθμητικά ψηφία). Είναι σαφές ότι μια τέτοιου τύπου προσέγγιση της μεταγλώσσας μάλλον επιλύει προβλήματα και εξασφαλίζει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να λειτουργούν εξαρχής μέσα στη γλώσσα-στόχο, την Ελληνική, χωρίς την ανάγκη να ανατρέχουν σε ενδιάμεσες γλώσσες ή να απομνημονεύουν σε πρώιμα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης πλεοναστικές πληροφορίες (π.χ. τι συνιστά “κλιτό μέρος του λόγου”, “συλλαβή”, “λήγουσα”, “παραλήγουσα”, ενικός, πληθυντικός αριθμός κοκ).

## 2. Διδάσκοντας τη Γραμματική: τεχνικές αξιοποίησης έτοιμου διδακτικού υλικού

Όπως ήδη αναφέρθηκε υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσέγγισης της γραμματικής στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και ο μόνος που μπορεί να αποφασίσει για την αποτελεσματικότητά τους είναι ο εκπαιδευτής και η ομάδα του που θέτει εξαρχής τους στόχους που πρέπει να καλυφθούν βάσει των αναγκών και των ενδιαφερόντων της. Στην πραγματικότητα μιλάμε για ένα συνεχές πρακτικών και νοητικών διεργασιών το οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία της γραμματικής, αφενός απαγωγικά (από τον κανόνα στα δεδομένα) και αφετέρου επαγωγικά (από την επάλληλη έκθεση σε δεδομένα στη διατύπωση γενικεύσεων). Στο ενδιάμεσο του συνεχούς αυτού δίνονται δυνατοί τρόποι υλοποίησης και συγκερασμού των δύο αυτών διεργασιών που εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαίνονται διαφορετικές, στην πράξη, όμως, συνυπάρχουν, όπως φαίνεται και από το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 3):



ΑΠΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ			ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
Πραγματώνεται	Πραγματώνεται	Πραγματώνεται	Πραγματώνεται	Πραγματώνεται
ΡΗΤΑ	ΡΗΤΑ	ΡΗΤΑ	ΜΗ ΡΗΤΑ	ΜΗ ΡΗΤΑ
<b>Κανόνες</b>	Ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης	Ενίσχυση γλωσσικού εισαγομένου	Δομημένα δεδομένα με συγκεκριμένη εστίαση	Συχνότητα εμφάνισης σε πολλαπλά ανεπεξέργαστα δεδομένα

ΣΧΗΜΑ 3

<sup>2</sup> Η γραμματική διατίθεται διαδικτυακά στο

<http://ebooks.edu.gr/courses/DSDIME104/document/4bd94046bsp0/52404c085nvo/52404c4eh5kw.pdf>

Ας παρατηρήσουμε το μάθημα που ακολουθεί και ας προσπαθήσουμε να διακρίνουμε τους τρόπους που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων για να μεταφέρει στοιχεία από αυτό το συνεχές στη διδακτική πράξη, «συμμορφώνοντας» στην πραγματικότητα το έτοιμο διδακτικό υλικό που του παρέχεται με τις επιταγές κοινά αποδεκτών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Γραμματικής. Πρόκειται για το 15<sup>ο</sup> μάθημα από το «Γεια σας 2<sup>3</sup>», μια ιδιαίτερα προσφιλή σειρά βιβλίων για παιδιά που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2 σε αρχάριο επίπεδο. Το συγκεκριμένο τεύχος της σειράς καλύπτει τη θεματική ενότητα «Το σχολείο μου» και μέσα από αυτό οι μικροί μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν γλωσσικά με στοιχεία που τους είναι ήδη οικεία στην καθημερινότητα της σχολικής τους ζωής, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα (σ.132 κ.εξ.)

Το υπό διδασκαλία γραμματικό φαινόμενο είναι η κλίση του ρηματικού παραδείγματος στα έξι πρόσωπα της Οριστικής του Ενεστώτα, με απώτερο στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τόσο τη συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος όσο και την προαιρετική παρουσία αντωνυμικού ή ονοματικού υποκειμένου πριν από ρηματικό τύπο στην Ελληνική (pro-drog language). Οι μαθητές εισάγονται στο υπό εξέταση φαινόμενο μέσα από ένα εικονογραφημένο απόσπασμα μιας οικείας σκηνής στη σχολική τάξη, με λεξιλόγιο απόλυτα κατανοητό και ελεγχόμενο και διαλογικές εκφορές που πραγματώνουν απλά δομικά σχήματα της μορφής (Υ)- Ρ -(Α). Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα λειτουργεί υποστηρικτικά μειώνοντας το γνωστικό φορτίο σε επίπεδο περιεχομένου και δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο για την ενεργοποίηση των γλωσσικών περιβαλλόντων στα οποία απαντά το γραμματικό φαινόμενο. Ο μικρός μαθητής νιώθει σαν να έχει μπροστά του τη σελίδα από ένα κόμικ, όπως αυτά που θα του άρεσε να ξεφυλλίζει στον ελεύθερο χρόνο του χαζεύοντας την εικονογράφηση και διαβάζοντας με τη συντομία της «ατάκας» το περιεχόμενό του. Η διαφορά είναι ότι εδώ το περιεχόμενο, η σημασία, υποκύπτει στις ανάγκες της μορφής προκειμένου ένα προσεκτικά δομημένο γλωσσικό εισαγόμενο (structured input) να οδηγήσει τον μαθητή να ξεδιαλύνει το κουβάρι της ρηματικής συμφωνίας. Οι διάλογοι φωτίζουν τόσο την ακολουθία των προσώπων όσο και την παρουσία/ απουσία αντωνυμικών υποκειμένων:

-Τι ζωγραφίζεις Τιτιλόλα; [β' πρόσωπο/ -αντωνυμία]

- Ζωγραφίζω τη θάλασσα. [α' πρόσωπο/ [-αντωνυμία]. Εσύ τι κάνεις; [+ β'προσ/ +αντων]

- Εγώ τριγυρίζω και μοιράζω πινέλα. [α' προσ/ +αντων, +/-αντων]

---

<sup>3</sup> Το βιβλίο υπάρχει διαδικτυακά στους ιστότοπους: <http://hdl.handle.net/10795/873>  
<http://repository.edulll.gr/873>

## Παρατηρώ και διαβάζω.

### Γεια σας 2

#### ΑΦΟΡΜΗΣΗ;;

Ζωγραφίζω τη θάλασσα. Εσύ τι κάνεις;

Τι ζωγραφίζεις, Τιτίλολα;

Εγώ τριγουρίζω και μοιράζω πινέλα και μπογιές.

Μμ... Ωραίες ζωγραφιές!

Ο Βίκτορ και η Μελίνα.

#### ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΙΝ & ΜΕΤΑ;)

#### ΑΛΛΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ;

Τι ζωγραφίζουν;

Αυτός ζωγραφίζει μια χελώνα και η Μελίνα ζωγραφίζει ένα λιβάδι.

Εσείς τι κάνετε εδώ;

Εμείς κουβεντιάζουμε και ζωγραφίζουμε.

Ο Κιμ και ο Κέβιν τι ζωγραφίζουν;

Ζωγραφίζουν ένα οικολογικό χωριό.

#### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 1

Είναι ενδιαφέρον ότι η αρχική εμπλοκή των μαθητών γίνεται με τρόπο όσο το δυνατόν πιο φυσικό και αυθόρμητο, ούτως ώστε η εξοικείωσή τους στο επίπεδο της σημασίας να τους επιτρέψει να στρέψουν το ενδιαφέρον στο επίπεδο της μορφής, στον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο υλοποιούνται οι συγκεκριμένες σημασίες (εναλλαγή προσώπων ως φορέων συγκεκριμένων ενεργειών: ομιλητής-ακροατής- πρόσωπο αναφοράς).

Η συνέχεια γίνεται ακόμα πιο διαφωτιστική στην κατεύθυνση της περαιτέρω ενίσχυσης των δεδομένων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από καθοδηγούμενη παρατήρηση η οποία επιτρέπει στον μαθητή να εντοπίσει (notice) το υπό εξέταση γραμματικό στοιχείο. Ο μαθητής καλείται αρχικά να ανασυνθέσει πάνω στον ίδιο ρηματικό τύπο βάσης διαβάξ- τα κλιτικά μορφήματα που συμφωνούν με τους ανάλογους τύπους της προσωπικής αντωνυμίας και στη συνέχεια να εστιάσει στο πλήρες κλιτικό παράδειγμα διαφορετικών λεξιλογικών στοιχείων (κάνω, κουβεντιάζω, γράφω, κόβω, καθαρίζω) τόσο ως προς τα έντονα γραμμένα στοιχεία των καταλήξεών του όσο και ως προς την παρουσία ή την απουσία αντωνυμικών ή άλλων ονοματικών στοιχείων σε θέση υποκειμένου. Έτσι εξυπηρετείται ο διττός γραμματικός στόχος της ενότητας: αφενός το κλιτικό παράδειγμα του ρήματος στην Οριστική του Ενεστώτα και αφετέρου η μη υποχρεωτική δήλωση του προσώπου ως ξεχωριστικής ονοματικής κατηγορίας.

### 3. Ταιριάζω και διαβάζω.

Εγώ	•	ω
Αυτή	•	ουν
Αυτός	•	ουμε
Εσύ	•	εις
Αυτό	•	ετε
Αυτοί	•	ει
Εμείς	•	
Αυτές	•	
Εσείς	•	
Αυτά	•	

### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 2

#### 2. Παρατηρώ και μαθαίνω.

#### ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΟΝ ΤΥΠΟ



Εγώ γράφω



Αυτοί ενώνουν



Αυτά χρωματίζουν  
Τα παιδιά χρωματίζουν



Εσύ σβήνεις



Εμείς κουβεντιάσαμε



κάνω

κάνεις

κάνετε

κάνει



Αυτό βλέπει  
Το αγόρι βλέπει



Αυτές κόβουν



Εσείς καθαρίζετε



Αυτός μαθαίνει



Αυτή διαβάζει

### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 3



Στην πραγματικότητα, ο μαθητής φτάνει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής του επίγνωσης, ένα βήμα πριν τη ρητή γνώση του κανόνα που θα του επιτρέψει να λειτουργεί γενικευτικά σε οποιοδήποτε περιβάλλον καλείται να διαχειριστεί τη σχετική γραμματική πληροφορία. Κανόνας, στην περίπτωση αυτή, γίνεται η επέκταση της νεοαποκτηθείσας γνώσης και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο λιγότερο ή περισσότερο ελεγχόμενων ασκήσεων, λιγότερο ή περισσότερο εστιασμένων στο γραμματικό φαινόμενο δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εμφανίζονται στις εικόνες που ακολουθούν. Η εμπλοκή του μαθητή μπορεί να κυμαίνεται από τη συμπλήρωση ενός κενού μέσα στο έτοιμο σχήμα μιας πρότασης (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 4) και να φτάνει στην παράλληλη ενεργοποίηση άλλων δεξιοτήτων, σε περισσότερο επικοινωνιακά χαρακτηρισμένα πλαίσια, όπως η κατανόηση ενός προφορικού (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 5) ή γραπτού (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 6) αποσπάσματος με καθοδηγούμενη γραπτή αναπαραγωγή των πληροφοριών τους για να καταλήξει σε πιο ελεύθερη παραγωγή λόγου (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 7) μέσα από την οποία θα κληθεί να αποδείξει την ικανότητα του να διαχειριστεί σε όλο της το εύρος την καινούρια γραμματική γνώση.



#### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 4

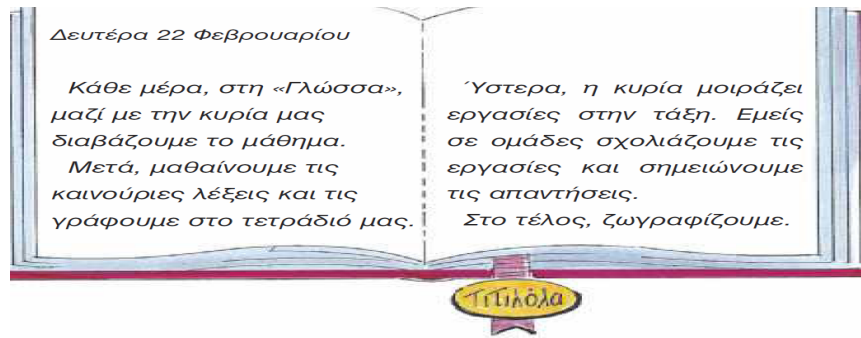
#### ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ


**7α.**  Ακούω και  συμπληρώνω στο μαθητικό άλμπουμ.

 <p>Η Μελίνα μες στην τάξη και τα υπόλοιπα παιδιά όλο <u>γράφουν</u> και <u>σχεδιάζουν</u> σε τετράδια και χαρτιά.</p>	 <p>Η Μελίνα βλέπει έξω, ο Χοσέ _____ χαρτιά, η δασκάλα μας _____ βιβλία, χάρτες και περιοδικά.</p>
 <p>Η Ταμάρα ξύνει ένα μολύβι κι ο Ομάρ _____ μια μηλιά. Ο Κίμι Κιμ παίρνει «δέκα», η Τιτιλόλα _____ με μπογιά.</p>	 <p>Όλοι οι μαθητές στην τάξη κι η δασκάλα μας μαζί μέσα _____ στη δράση με χαρά και με φωνή.</p>

#### ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ;

#### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 5



**6.**  Τώρα συμπληρώνω τα κενά.

1. Εμείς και η κυρία \_\_\_\_\_ το μάθημα.
2. Εμείς \_\_\_\_\_ τις καινούριες λέξεις.
3. Η κυρία \_\_\_\_\_ εργασίες.
4. Εμείς \_\_\_\_\_ και \_\_\_\_\_ τις απαντήσεις.

**ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 6**

**7.**  Παρατηρώ γύρω μου και  γράφω ό,τι βλέπω...

ΓΕΙΑ ΣΑΣ

Είμαι στο θρανίο μου και γράφω.

---



---



---



---



---



---



149

**ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ 7**

Γενικά, οι δυνατοί τύποι των ασκήσεων προκειμένου να εμπλέξει ο διδάσκων τους μαθητές του στην επεξεργασία του γλωσσικού υλικού στο οποίο τους εκθέτει, μπορούν να έχουν ποικίλες μορφές. Η ιεράρχησή τους γίνεται πάνω σε έναν διττό άξονα βάσει των εξής παραμέτρων: (1) τον βαθμό καθοδηγητικότητας (από τις περισσότερο καθοδηγούμενες



από την πλευρά του διδάσκοντος με τις οποίες υπαγορεύονται συγκεκριμένες γλωσσικές συμπεριφορές στην πλευρά των μαθητών προς τις λιγότερο ελεγχόμενες από την πλευρά του διδάσκοντος που αφήνουν την ελευθερία στον μαθητή να αξιοποιήσει τη γραμματική γνώση που έχει αποκτήσει) και (2) τον τρόπο επεξεργασίας της γραμματικής πληροφορίας (από την απλή αναγνώριση στην ελεύθερη παραγωγή):

(α) απλή αναγνώριση τύπων (συνηθέστερη εκφώνηση: υπογραμμίστε, διαγράψτε...)

(β) πολλαπλή επιλογή (με 2, 3, 4 επιλογές)

(γ) αντιστοίχιση τύπων

(δ) συμπλήρωση κενών (σε επίπεδο λέξης, πρότασης, κειμένου)

(ε) δημιουργία προτάσεων με έτοιμες λέξεις

(στ) παραφράσεις, συντακτικοί μετασχηματισμοί

(ζ) δημιουργία προτάσεων μέσω της απάντησης σε ερωτήσεις

(η) δημιουργία ανοιχτού τύπου προτάσεων

(θ) δημιουργία ανοιχτού τύπου κειμένων (π.χ. «πείτε το τέλος της ιστορίας»/ ιστορίες σε σκίτσα...)

Συνοψίζουμε, επομένως, τα στάδια μέσα από τα οποία περνάει ένα μάθημα Γραμματικής με την αξιοποίηση έτοιμων πληροφοριών, όπως αυτές παρέχονται σε ήδη υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια, στα εξής βήματα

(α) έκθεση του μαθητή σε δεδομένα (=αφόρμηση μέσα από ένα οικείο ως προς το περιεχόμενό του πλαίσιο με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή σε αυτό)

(β) καθοδηγούμενη παρατήρηση μέσα από δομημένο εισαγόμενο (=τροποποιημένο εισαγόμενο που εστιάζει στο υπό εκμάθηση γραμματικό φαινόμενο),

(γ) περαιτέρω ενίσχυση του εισαγομένου με ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διαπραγμάτευσή του (=ο μαθητής εντοπίζει και αυτενεργεί πάνω στο υπό εκμάθηση γραμματικό στοιχείο),

(δ) ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης (= ο μαθητής αποκτά ρητή γνώση του γραμματικού φαινομένου μέσα από επαναλαμβανόμενες μηχανιστικές ασκήσεις)

(ε) περαιτέρω επέκταση του «κανόνα» σε επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες

### 3. Συμπεράσματα

- Η ρητή ανάλυση της Γραμματικής είναι απαραίτητη για την εκμάθηση της Γ2 σε περιβάλλον τάξης. Έρευνες (βλ. Norris & Ortega 2000) στον χώρο της κατάκτησης και διδασκαλίας της Γ2 υποστηρίζουν σθεναρά τη διδασκαλία της Γραμματικής, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές υψηλά επίπεδα επάρκειας στη γλώσσα-στόχο. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να υλοποιηθεί είτε (α) με τη σταθερή και προκαθορισμένη δομή ενός γραμματικοκεντρικού μαθήματος ή ΑΠ (**εστίαση στους Τύπους**), είτε (β) με την «ευκαιριακή» ανάλυση γραμματικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακά προσανατολισμένου μαθήματος (**εστίαση στον Τύπο**). Και στις δύο περιπτώσεις τα αποτελέσματα κρίνονται εξίσου ικανοποιητικά.
- Η ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων και ειδικότερα, της γλωσσικής παραγωγής των ίδιων των μαθητών είναι σημαντική βοήθεια στην προσπάθειά τους να συλλάβουν και να αισθητοποιήσουν το σύστημα της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια, **τα λάθη έχουν να μας πουν, αλλά και να τους πουν πολλά!**
- Τα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών. Άρα, **δεν διδάσκονται όλα σε όλους!!!**
- Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη διδασκαλία της Γραμματικής αξιοποιεί υλικό από διδακτικά εγχειρίδια στα οποία η γραμματική κατέχει κεντρικό ρόλο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι διδάσκοντες να καθοδηγήσουν επαγωγικά τους μαθητές στον εντοπισμό των στοιχείων-στόχων, να αναπτύξουν μεταγλωσσική επίγνωση κατάλληλη προς το επίπεδο και την ηλικία τους και να εντάξουν τη γραμματική στο γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής τους εκμάθησης. Με τη λογική αυτή, **οτιδήποτε μέσα και έξω από την τάξη μπορεί να δώσει την ευκαιρία για ένα «μάθημα» Γραμματικής και να «επικαιροποιήσει» έναν παραδοσιακό γραμματικοκεντρικό πυρήνα με σοβαρές δόσεις επικοινωνιακών προσεγγίσεων.**

## Βιβλιογραφία

- Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου 2003. *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ).
- Ιακώβου, Μ. 2011. Παραδόσεις 6<sup>ου</sup> εξαμήνου Γλωσσολογίας. (υλικό αναρτημένο στην e-class του ΕΚΠΑ).
- Μπέλλα, Σ. 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φιλιππάκη- Warburton, Ει., Γεωργιαφέντης, Μ. Κοτζόγλου, Γ. & Μ. Λουκά (2013). *Γραμματική για την Ε' και τη Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.
- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2003). «Γένος και συμφωνία στη νέα ελληνική». Στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ). *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 132-167.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce – Murcia, M. 1991. “Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching”, *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No 3: 459 – 80.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Nicaraguan lectures*. Cambridge, Mass: the MIT Press.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Athens.
- Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax: A generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Norris, J. & L. Ortega (2000). “Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis”. *Language Learning*, 50:3, 417-528.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Purpura, J. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & H. Platt (1996, 4<sup>η</sup> έκδ.). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Thornbury, S. 2009 (ed.). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education.
- Tomlinson, B. (ed.) 2003. *Developing Materials for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westney, P. (1994) “Rules and Pedagogical Grammar”. Στο Odlin, T. (εκδ.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-96.