

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ

That a linguist should be familiar with language teaching problems as well as that a language teacher should be aware of fundamental linguistic concepts, procedures of analysis and problem solving is the starting point for the author of this paper. Main objectives of teaching the mother tongue are examined. These lead, it is asserted, to a text oriented (users-uses) approach of teaching to be combined with the Functional Grammar that takes into consideration morphological structures of Modern Greek in regard to their functions. Each objective is further examined according to the reality of teaching Modern Greek in school (books, methods, etc.). Striking desiderata are pointed out and suggestions are made as to possible solutions, including a proper Functional-Communicative Grammar of Modern Greek.

Ο Roman Jakobson στην κλασική μελέτη του *Linguistics and poetics* (1960) διατύπωσε τον γνωστό αφορισμό ότι «Γλωσσολόγος που αγνοεί πώς λειτουργεί η γλώσσα της λογοτεχνίας και φιλόλογος που αδιαφορεί για τα θέματα της γλωσσολογίας και δεν είναι ενημερωμένος στις γλωσσολογικές μεθόδους, αποτελούν και οι δύο εξίσου κατάφωρους αναχρονισμούς¹». Επιτρέψτε μου να ισχυρισθώ –χωρίς διάθεση να προκαλέσω– πως, τηρουμένων των αναλογιών, το ίδιο αρχίζει να ισχύει βαθμηδόν και στη σχέση γλωσσολογίας και διδασκαλίας της γλώσσας: Γλωσσολόγος που

* Το κείμενο αποτελεί την Εισαγωγική Εισήγηση του γράφοντος στην εναρκτήρια συνεδρία του Α' Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας που οργάνωσαν στο Reading (16 - 18 Σεπτ. 1993) η καθηγήτρια κ. Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton και η κ. Κατερίνα Νικολαΐδη.

Το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής ή/και ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας σε σχέση πάντοτε με τη γλωσσική επιστήμη με έχει απασχολήσει σε αρκετά δημοσιεύματα από τα οποία αξίζει να αναφερθούν εδώ τα εξής: α) 1985: *Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Περ. Σεμινάριο 5, 21 - 40 (Εκδ. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων)· β) 1987: *Η διδασκαλία της γλώσσας στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και παράδοση*. Περ. Γλωσσολογία 4, 39 - 46· γ) 1988: *Problèmes d'enseignement de la langue maternelle: Le cas du grec*. Στο *Journée d'études* (Paris), no 12, σ. 77 - 96· δ) 1992: *The teaching of Modern Greek as a first and a second (foreign) language*. Περ. *La Linguistique* 23, 115 - 130 [Ανακοίνωση στο Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα στο Παρίσι 1992]· ε) 1993: *Ελληνική γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας* (Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη) [Ίδιως η Εισαγωγή]· στ) 1993: *Γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Μετάφραση και διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών* στο βιβλίο μου «*Η γλώσσα ως αξία*» [υπό δημοσίευση] (Αθήνα: Εκδ. Gutenberg).

1. R. Jakobson, *Linguistics and poetics*, σ. 377. Στον Th. Sebeok (εκδ.), *Style in language* (Cambridge, Mass.: The MIT Press 1960).

αγνοεί τους μηχανισμούς και τους γλωσσικούς προβληματισμούς για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία της ιδίως στο σχολείο, όπως και εκπαιδευτικός, που διδάσκει τη γλώσσα χωρίς να είναι εξοικειωμένος με τα γενικότερα θέματα δομής, λειτουργίας και ανάλυσης της γλώσσας που απασχολούν τη γλωσσική επιστήμη, και οι δύο θα φαντάζονται, νομίζω στο εγγύς μέλλον σαν αναχρονισμοί! Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει –σπεύδω να διασαφήσω– πως δεν μπορεί κανείς να είναι άριστος ερευνητής γλωσσολόγος, χωρίς να ασχολείται οπωσδήποτε και με θέματα διδασκαλίας της γλώσσας. Σημαίνει απλώς ότι οι γλωσσικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, μιας κοινωνίας που όλο και περισσότερο στηρίζεται στην επι-κοινωνία, δηλ. στην πληροφορία, και όπου για τον λόγο αυτόν τα πάντα περνούν μέσα από την παιδεία και αυτή με τη σειρά της μέσα από τη γλώσσα, οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας για περισσότερη και καλύτερη γλωσσική επικοινωνία υποχρεώνουν και τον γλωσσολόγο να μη μπορεί πια ν' αρνηθεί τη δική του επιστημονική στήριξη στην αντιμετώπισή τους. Θεωρώ, με άλλα λόγια, ότι σήμερα έχει αλλάξει ριζικά ο ρόλος του γλωσσολόγου. Δεν είναι πια ο μοναχικός ινδοευρωπαϊστής ή ιστορικοσυγκριτικός γλωσσολόγος ή ο εργαστηριακός δομιστής ή ο γλωσσολόγος που συλλέγει γλωσσικό υλικό «με επιτόπια έρευνα» (field work): δεν είναι καν ο γλωσσολόγος του γραφείου και των πανεπιστημιακών αιθουσών που αντιμετωπίζει διάφορα θεωρητικά προβλήματα της γλωσσικής επιστήμης. Θητεύοντας σε μια καθαρώς κοινωνική επιστήμη, όπως είναι η επιστημονική μελέτη της επικοινωνίας του ανθρώπου μέσω συγκεκριμένων γλωσσών, ο σύγχρονος γλωσσολόγος όλο και περισσότερο υποχρεούται να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναφύονται στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία, στην παραγωγή, πρόσληψη και επεξεργασία της γλώσσας στην κατάκτηση γενικά ή εκμάθηση της γλώσσας, δηλ. στο πεδίο των κοινωνικών εφαρμογών της γλώσσας. Όπου –ας το ξεκαθαρίσουμε μιας εξαρχής– «εφαρμογή γλωσσική» δεν σημαίνει εμπειρική προσέγγιση της γλώσσας, αλλά εξασφάλιση επαρκούς και κατάλληλου θεωρητικού οπλισμού για την αντιμετώπιση εμπειρικών εφαρμογών.

Αυτό που θέλω, τελικά, να σημειώσω είναι ότι τον σύγχρονο γλωσσολόγο, στις αναλύσεις και στην όλη δουλειά του με τη γλώσσα, πρέπει να τον απασχολεί και το πως μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνάς του σε γλωσσικές εφαρμογές, με κύρια εφαρμογή την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την κατανόηση της γλώσσας σ' ένα πιο απαιτητικό επίπεδο, έτσι ώστε να μην καταλήγει η έρευνά του σε παράθεση ή/και αντιπαράθεση σύνθετων διανοητικών κατασκευών για έναν πολύ μικρό αριθμό ειδικών. Από τη φύση της η γλώσσα και η έρευνά της είναι κάτι πολύ πιο ευρύ και πολύ, πάρα πολύ, σημαντικό για όλους. Στάθηκα εδώ στο γλωσσολόγο για ευνόητους λόγους: θα μπορούσα, αντιστρόφως, να εκθέσω τα επιχειρήματα που επιβάλλουν, για λόγους επιστημονικής επάρκειας (άρα και καλύτερων αποτελεσμάτων στην εφαρμογή), την ανάλογη γλωσσολογική κατάρτιση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Δεν θα το επιχειρήσω, για να μην απομακρυνθούμε από το κύριο θέμα μας.

Θέμα της εισαγωγικής αυτής ομιλίας είναι ο ρόλος και, γενικότερα, οι σχέσεις της σύγχρονης γλωσσικής επιστήμης με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Οι δύο πόλοι περί τους οποίους θα στραφούμε είναι εξ' ορισμού η *γλωσσολογία* και η *διδασκαλία της Ελληνικής*. Θα αρχίσω με ορισμένες γενικές επιστημάνσεις και εκτιμήσεις:

1) Λέγοντας «*σύγχρονη γλωσσολογία*», θα περιοριστούμε συνειδητά εδώ σε γλωσσολογικά πρότυπα που αποδεδειγμένως προσφέρονται για τη διδασκαλία της γλώσ-

σας. Εννοώ τη δομολειτουργική γραμματική σε συνδυασμό με τη γλωσσολογία του κειμένου (Textlinguistics)². Για την καλύτερη συνεννόηση μεταξύ μας, με τη δομολειτουργική γραμματική εννοώ, γενικά, γλωσσολογικές προσεγγίσεις που περιγράφουν τις μορφολογικές δομές μιας γλώσσας και τις αντίστοιχες σημασιολογικές λειτουργίες τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας προσέγγισης είναι λ.χ. για την αγγλική γλώσσα η γραμματική των Quirk – Greenbaum – Leech – Svartvik (1985) «*A grammar of contemporary English*» (London: Longman) και η επιτομή της για σπουδαστές, που έγινε το 1990 από τους Greenbaum – Quirk³. Στον χώρο της γαλλικής γλωσσολογίας η πρώτη προσέγγιση δομολειτουργικού τύπου είναι η «*Grammaire fonctionnelle du Français*» του André Martinet, που εκδόθηκε το 1979 με τη δική του ορολογία κατά το δικό του πρότυπο λειτουργικής ανάλυσης.

Στην προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση και αξιοποίηση των δομολειτουργικών δεδομένων της ανάλυσης, δηλ. στην εφαρμογή τους κατά την παραγωγή/πρόσληψη κειμένων, άρχισαν να εμφανίζονται επικοινωνιακές γραμματικές από Άγγλους, κυρίως, γλωσσολόγους. Αναφέρομαι, δείγματος χάριν, στην «*Communicative grammar of English language*» των Leech – Svartvik (Longman, 1975) ως χρονικά πρώτη στο είδος της. Αλλά, κυρίως, αναφέρομαι στο έργο του John Sinclair «*English Grammar*» (του 1990), γνωστό και ως «*Collins - English Grammar*» ή, κυρίως, ως «*COBUILD Grammar*»⁴. Η γραμματική Collins - Birmingham University (COBUILD) έχει στηριχθεί στην Τράπεζα Γλωσσικών Δεδομένων (αγγλικών κυρίως κειμένων) που έχει συγκροτηθεί με τη χρήση H/Y στο Birmingham, της οποίας το υλικό⁵ χρησιμοποιείται συστηματικά και εξαντλητικά στις λεξιλογικές τάξεις αυτής της γραμματικής. Κάθε λεξιλογική τάξη περιλαμβάνει το σύνολο σχεδόν των συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων που «πραγματώνουν» την έκφραση (στην αγγλική γλώσσα) κάθε περιγραφόμενου δομολειτουργικού σχήματος. Από το ίδιο υλικό προέρχεται αυτούσιο το τεράστιο πλήθος εκφωνημάτων (προτάσεων από κείμενα) που τεκμηριώνουν όσα περιγράφονται στη γραμματική.

Απ' όσα είπαμε είναι φανερό ότι δεν μας απασχολούν εδώ γλωσσολογικά πρότυπα μεγάλης θεωρητικής αξίας και μεγάλης αναλυτικής και ερμηνευτικής δύναμης, όπως λ.χ. οι διάφορες γενετικές θεωρίες της συντάξεως από την Government and Binding (GB) και την Generalized Phrase Structure Grammar (GPSG) μέχρι την Lexical Func-

-
2. Για την κειμενογλωσσολογία βλ. Robert - Alain de Beaugrande – Wolfgang Dressler, *Introduction to text linguistics* (London: Longman 1981) και Γ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία* (Αθήνα: Καρδαμίτσα 1991²), όπου και βιβλιογραφία. Ειδικά για βιβλιογραφία ιδ. W. Dressler – Siegfried J. Schmidt, *Textlinguistik. Kommentierte Bibliographie* (München: W. Fink 1973).
 3. Sidney Greenbaum – Randolph Quirk, *A student's grammar of the English language* (London: Longman 1990).
 4. Το COBUILD είναι, στην πραγματικότητα, αρκτικόλεξο (CO.B.U.I.L.D.) από το *Collins Birmingham University International Language Database*.
 5. Στην ίδια σειρά (COBUILD), με επιστημονικό υπεύθυνο/εκδότη (editor) πάντοτε τον John Sinclair, έχουν εκδοθεί «*A student's grammar*» (1991), «*English usage*» (1992) (αλφαβητικώς δοσμένα λεξικά, γραμματικά και θεματικά λήμματα, μαζί με συνεχείς επισημάνσεις των δυσκολιών στη χρήση) και, παλιότερα (1987), «*English Language Dictionary*». Χαρακτηριστικό όλων είναι η εκτεταμένη χρήση μιας ευρύτερης Τράπεζας Δεδομένων με το γλωσσικό υλικό κειμένων της Αγγλικής.

tional Grammar (LFG), την Relational Grammar (RG) και την Head - driven Phrase Structure Grammar (HPSG) για να αναφέρω μερικές⁶. Τέτοια μοντέλα γλωσσολογικά, όπως και η ίδια η θεωρία του Chomsky στην πορεία της εξέλιξής της, είναι μεν πολύτιμα, αλλά –στην πράξη και σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας– μπορούν να αξιοποιηθούν σπάνια μόνο και σποραδικά, μ' έναν εκλεκτικό, ας τον πούμε, τρόπο. Εκεί που μπορούν βεβαίως να βοηθήσουν είναι στη σύλληψη του σύνθετου φαινομένου της γλώσσας και των πολλαπλών δυνατοτήτων περιγραφής, ερμηνείας και αναζητήσεων των βαθύτερων δομικών αρμών και μηχανισμών της ανθρώπινης γλώσσας. Οποσδήποτε, όμως, δεν είναι πρακτικώς και διδακτικώς αξιοποιήσιμα, τόσο για διδασκόμενους όσο και για διδάσκοντες.

2) Διασάφηση χρειάζεται και ο β' πόλος του θεματός μας, «η διδασκαλία της Ελληνικής». Τρία είναι τα επίπεδα όπου μπορεί να κινηθεί κανείς εδώ: (α) η διδασκαλία της γλώσσας εν γένει· (β) η διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής (πρώτης) γλώσσας και (γ) η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας.

Αφήνοντας να αναφερθούμε αργότερα στις ειδικές πτυχές αυτών των θεμάτων, αρκούμεθα εδώ να θίξουμε μερικά γενικά θέματα. Κατά περίεργο τρόπο και σε αντίθεση προς τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θεωρήθηκε, από μεθοδολογικής πλευράς, περίπου σαν *αυτονόητη*, γι' αυτό και ελάχιστα απησχόλησε γλωσσολόγους και παιδαγωγούς και γενικότερα τους διδάσκοντες τη γλώσσα. Επί αιώνες η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο στηρίχθηκε σε *παραδοσιακά πρότυπα* που, κατά κανόνα, ανάγονται στις αναλύσεις της ελληνικής γλώσσας από τους αρχαίους Έλληνες γραμματικούς μέσω των λατίνων και των σχολαστικών γραμματικών του Μεσαίωνα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας περιορίστηκε στη χρήση *ρυθμιστικού τύπου σχολικών γραμματικών*⁷, με δευτερεύοντα ρόλο στη σύνταξη και παντελή απουσία ενασχόλησης με το λεξιλόγιο της γλώσσας. Έμφαση δινόταν στις παραδειγματικές σχέσεις της γραμματικής (σχεδόν αποκλειστικά στην κλίση). Ακολουθούσε η αναγνώριση των μερών του λόγου και των συντακτικών λειτουργιών τους στην πρόταση μ' έναν εμπειρικό και μηχανιστικό περισσότερο τρόπο⁸. Το λεξιλόγιο για πολλά χρόνια ήταν υπόθεση της διδασκαλίας της «Έκθεσης ιδεών» και της αναλύσεως λογοτεχνικών κειμένων. Η εικόνα αυτή, με ορισμένες διακυμάνσεις στην έμφαση που δινόταν σε καθένα από τα μέρη αυτά, ήταν η δεσπόζουσα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις πλείστες ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα. Σε γλώσσες δε με μεγάλη παράδοση ή με «*γλωσσικά ζητήματα*» όπως η Ελληνική και σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, που ήταν για τους λόγους αυτούς *γλωσσοκεντρικό*, η διδασκαλία της γλώσσας αφορούσε αποκλειστικά στις περασμένες μορφές της (στην αρχαία μόνο ή στη λόγια μορφή της γλώσσας) και καθόλου ή ελάχιστα στη σύγχρονη μορφή της! Όπως και να' χει το πράγμα, στη

6. Πβ. λ.χ. J. McCloskey, *Syntactic theory*, σ. 18 - 59 στου Fr. Newmeyer (ed.) *Linguistics: The Cambridge survey*. Vol. I. *Linguistic theory: Foundations* (Cambridge: Univ. Press 1988).

7. Πβ. Γ. Μπαμπινιώτη, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, σ. 147 - 9 (Αθήνα 1980).

8. Θυμίζω την περίφημη «τεχνολόγηση» του κειμένου («από τη γραμματική τέχνη») της σχολικής - παραδοσιακής γραμματικής, την ανάλυση δηλ. κάθε πρότασης στα συστατικά που την αποτελούν με ταυτόχρονο προσδιορισμό της λειτουργίας τους, τεχνική που έμελλε να αναβιώσει στις μέρες μας με τον πιο πανηγυρικό τρόπο στη διαδικασία του parsing (από το partes orationis < μέρη του λόγου), ήτοι της αυτόματης/μηχανικής ανάλυσης κάθε πρότασης στα συστατικά που την αποτελούν με τη βοήθεια ηλεκτρονικών υπολογιστών!

διδασκαλία της μητρικής γλώσσας –ακόμη και σε γλώσσες που δεν είχαν τα ειδικά προβλήματα της Ελληνικής– ακολουθούσαν μια μέθοδο που, εκ των υστέρων, κρίθηκε ανεπαρκής και λανθασμένη.

Η ανανέωση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας προήλθε –κι αυτό είναι που χαρακτήρισα αξιοπερίεργο– από τη μεθοδολογία που αναπτύχθηκε πρώτα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών! Το «αίτημα της αποτελεσματικότητας» στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών –η πιεστική ανάγκη δηλ. να μπορεί κανείς να επικοινωνεί (γραπτώς και προφορικώς) χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα– οδήγησε στη σπουδή των *επικοινωνιακών μηχανισμών* της γλώσσας και των τρόπων ενεργοποίησής τους. Έτσι, αντί να πάμε από την *κατάκτηση* (language acquisition) στην *εκμάθηση* (language learning), πήγαμε από την εκμάθηση στην κατάκτηση! Από την εκμάθηση της ξένης στη μεθοδολογία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας! Βεβαίως, όσο κι αν είναι περίεργη η εκκίνηση και η αρχική φορά στην εξέλιξη της διδασκαλίας της γλώσσας, άλλο τόσο ευνόητο είναι ότι η διδασκαλία της γλώσσας ως διδασκαλία έχει πολλά κοινά βασικά χαρακτηριστικά, είτε πρόκειται για μητρική είτε για ξένη γλώσσα. Κι από την άλλη μεριά, υπάρχουν στόχοι στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως λ.χ. ο καίριος στόχος της *συνειδητοποίησης ασυνειδήτως χρησιμοποιούμενων γλωσσικών μηχανισμών και δομών* που εφαρμόζει πρακτικά στην επικοινωνία του ο ιθαγενής ομιλητής μιας γλώσσας, πράγμα που δεν ισχύει γι' αυτόν που μαθαίνει μια γλώσσα ως ξένη, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια.

Το γεγονός ότι η *κειμενοκεντρική επικοινωνιακή μέθοδος* ξεκίνησε και αναπτύχθηκε κυρίως στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, μεταφερθείσα αυτούσια και εκ των υστέρων στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς και το ότι έμεινε για πολλά χρόνια επιστημονικά ανυποστήρικτη από τη γλωσσική επιστήμη, η οποία απέκλειε από τον χώρο της έρευνάς της τα θέματα διδασκαλίας της γλώσσας, μαζί με αρκετά άλλα θέματα, οδήγησε σε υπερβολική μεθοδολογική ενασχόληση με το *πώς* –ό,τι χαρακτηρίστηκε υποτιμητικά ως «διδασκισμός» και «παιδαγωγισμός»– εις βάρος του *τί*, εις βάρος δηλ. της ίδιας της γλώσσας ως συνόλου δομών και λειτουργιών, οι οποίες πρέπει να κατακτηθούν συνειδητά και να μην αφήνονται να συνάγονται διαισθητικά από μόνη τη χρήση τους. Όταν άρχισε να αλλάζει η στάση της γλωσσολογίας έναντι των προβλημάτων διδασκαλίας της γλώσσας, τόσο από την ανάπτυξη της ψυχολογολογίας και ειδικότερα της θεωρίας της κατακτήσεως της γλώσσας όσο και από τη στροφή που έγινε στη γλωσσολογική ανάλυση (Κειμενογλωσσολογία, Πραγματολογία) προς μονάδες και σχέσεις που υπερβαίνουν την πρόταση, προς το *εκφώνημα* δηλ. και τις *διαπροτασιακές* και *υπερ-προτασιακές* σχέσεις, προς το *κείμενο* γενικά, τότε άρχισε να διαφοροποιείται και ο όλος προβληματισμός απέναντι στην επικοινωνιακή μέθοδο ως αποκλειστική διαδικασία για την κατάκτηση της γλώσσας, ιδίως της μητρικής.

Η νοοτροπία, που επικράτησε για αρκετό διάστημα, ότι η γραμματική ως γραμματική (μορφολογία και σύνταξη) δεν χρειάζεται και ότι αρκεί η *δισαισθητική γνώση* της μέσα από τη χρήση, άρχισε από καιρό να αναθεωρείται. Έτσι άρχισε να παίρνει βαθμηδόν τη θέση του στη διδασκαλία της γλώσσας –και της μητρικής,– ο *στόχος της κατάκτησης του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας*, στόχος που είχε αρχικά παραμεληθεί. Έργα, όπως αυτά που αναφέραμε (των Quirk – Greenbaum κ.ά. των Leech – Svartvik και, ιδίως, η COBUILD Grammar του Sinclair), συμβάλλουν ακριβώς σε μια επιστημονική - γλωσσολογική αλλά συνάμα επικοινωνιακά - κειμενικά και χρηστικά προσανατολισμένη γραμματική, εν προκειμένω μια γραμματική της Αγγλικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας.

Φτάσαμε, νομίζω, στο σημείο που μπορούμε να εξειδικεύσουμε το θέμα μας, εξετάζοντας προβλήματα που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε σχέση με τη γλωσσολογική σπουδή της Ελληνικής. Εδώ θέλω να σημειώσω ότι δεν έχουμε τον χρόνο να εξετάσουμε τα ειδικά προβλήματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας. Ωστόσο, πολλά γενικά ή μεθοδολογικά ζητήματα που θα θίξουμε αφορούν και στην εκμάθηση/διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα κυριότερα ερωτήματα που τίθενται για το θέμα που εξετάζουμε μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

(α) *Πώς διδάσκεται η Ελληνική σήμερα ως μητρική γλώσσα; Έχει την απαραίτητη γλωσσολογική υποστήριξη που επισημάναμε ως αναγκαία; Τί προβλήματα υπάρχουν;*

(β) *Πόσο μπορεί να βοηθήσει η γλωσσολογία; Τί προοπτικές ανοίγονται για μια συστηματική ενασχόληση με την Ελληνική από πλευράς διδασκαλίας της γλώσσας;*

Α. Η διδασκαλία της Ελληνικής σήμερα στην Ελλάδα – Γλωσσολογική υποστήριξη – Προβλήματα

Δεν θα ήταν ίσως υπερβολή να λεχθεί ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Εκπαίδευση (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο) βρίσκεται ήδη σε ένα επίπεδο, που επιτρέπει τη σύγκριση με το σύστημα που ισχύει σε προηγμένες ευρωπαϊκές χώρες, ενώ φαίνεται να προηγείται κι από ορισμένες άλλες. Τα βιβλία διδασκαλίας της γλώσσας την τελευταία 10ετία ακολουθούν την επικοινωνιακή μέθοδο και είναι εμφανής η προσπάθεια – και τα αποτελέσματα, μπορούμε να πούμε – μιας πιο σύγχρονης προσέγγισης του πραγματικά ακανθώδους προβλήματος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Η ξηρά απομνημόνευση γραμματικών ή συντακτικών κανόνων και γενικά η απλή φορμαλιστική προσέγγιση ανήκει πια στο παρελθόν, ενώ γίνεται σημαντική προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην προφορική και γραπτή επικοινωνία μέσα από ποικιλία κειμένων και ασκήσεων που ακολουθούν γενικά κειμενογλωσσολογική και πραγματολογική κατεύθυνση. Ενιαία («ολιστικά») διδάσκεται η δομή της γλώσσας (γραμματική, συντακτική και λεξιλογική), ενώ είναι εμφανής κι ένας εκσυγχρονισμός, τόσο στην ορολογία⁹ όσο και στην όλη αναλυτική προσέγγιση. Αυτή κινείται, εκλεκτικά και κάπως ακανόνιστα – είναι αλήθεια –, ανάμεσα στη δομική γραμματική αρκετά, λιγότερο στη λειτουργική (με στοιχεία μετασχηματιστικής) και, σε απροσδόκητα μεγάλη έκταση, στην παραδοσιακή γραμματική.

Απ' όλα αυτά και σύμφωνα με τα ισχύοντα σήμερα στη διδασκαλία της γλώσσας, μπορεί κανείς με βεβαιότητα να υποστηρίξει ότι η Ελληνική ως μητρική γλώσσα διδάσκεται σήμερα στην Ελλάδα μ' ένα σύγχρονο πνεύμα, με σωστή κατεύθυνση και με βιβλία γραμμένα μ' έναν γλωσσοπαιδαγωγικό προβληματισμό από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου. Από την πλευρά αυτή βρισκόμαστε σ' έναν πολύ καλό δρόμο που δεν δικαιολογεί τόσες μεμψιμοιρίες ή και βαριές κατηγορίες που διατυπώνονται συνήθως από μη ειδικούς αλλά και από εκπαιδευτικούς, πως τα Ελληνόπουλα δεν μαθαίνουν καλά τη γλώσσα τους στο σχολείο λόγω των βιβλίων που χρησιμοποιούνται και, ιδίως, λόγω της «μοντέρνας» (όπως αποκαλείται υποτιμητικά) μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας. Προβλήματα υπάρ-

9. Χρησιμοποιούνται –έστω και σποραδικά– όροι, όπως *φώνημα*, *μόρφημα*, *ονοματικό σύνολο* (NP), *ρηματικό σύνολο* (VP) κ.τ.ό.

χουν πράγματι, αλλά δεν προκαλούνται αποκλειστικά από το σύστημα διδασκαλίας. Θα αναφερθούμε στο θέμα αυτό αργότερα. Τώρα προέχει να δούμε πού επιτυγχάνει και πού αστοχεί ή εμφανίζει αδυναμίες η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, κι αυτό δεν μπορεί αλλιώς να εκτιμηθεί παρά μόνο σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους που θέτουμε για τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο.

Ποιοι είναι οι κύριοι σκοποί ή στόχοι της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας; Γιατί διδάσκουμε τη μητρική γλώσσα στο σχολείο; Στο πλαίσιο μιας τέτοιας Εισηγήσεως δεν ταιριάζει να σταθούμε στον καθαρά παιδευτικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας: ότι διδάσκουμε τη γλώσσα όχι μόνο γιατί κάθε άλλη μορφή παιδείας περνάει μέσα από τη γλώσσα, αλλά και γιατί η ίδια η ενασχόληση με τη γλώσσα αποτελεί άμεση καλλιέργεια της νοητικής ικανότητας του ανθρώπου. Οι γλωσσολόγοι το γνωρίζουμε καλά και ολοένα το επαναλαμβάνουμε, πως γλώσσα και νόηση συνυπάρχουν αναπόσπαστα στον άνθρωπο σαν τις δύο όψεις ενός φύλλου χαρτιού, όπως θα πει ο Saussure¹⁰. Ας προσθέσουμε μόνον εδώ πως κάθε σύνθετη νοητική διεργασία προϋποθέτει λεπτές και πολύπλευρες γλωσσικές επιλογές για να «κοινωνηθεί», να ανακοινωθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Είναι προτιμότερο, ωστόσο, να σταθούμε εδώ στους καθαρώς γλωσσικούς στόχους που είναι κυρίως τρεις:

(α) *Η συνειδητοποίηση των δομών, λειτουργιών και μηχανισμών που συνθέτουν τη γλωσσική επικοινωνία μέσω μιας συγκεκριμένης γλώσσας και που ασυνειδήτως και αδρομερώς χρησιμοποιεί ήδη το παιδί, αρχίζοντας τη σχολική φοίτηση.*

(β) *Η διεύρυνση, δηλ. η καλλιέργεια και ο εμπλουτισμός, του «ατομικού λόγου», του γλωσσικού κώδικα κάθε παιδιού.*

(γ) *Η ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας στην παραγωγή, την πρόσληψη και την επεξεργασία, απαιτητικών ιδίως, κειμένων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.*

Βεβαίως, οι σκοποί αυτοί συνδέονται στενά μεταξύ τους, αφού λ.χ. η συνειδητή γνώση των δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών θα βελτιώσουν αισθητά τον γλωσσικό κώδικα ενός ατόμου, ενώ και τα δύο μαζί θα συμβάλουν αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας παραγωγής, πρόσληψης και επεξεργασίας κειμένων. Στην πραγματικότητα, ό,τι καλούμε «ποιοτικό λόγο», δηλ. ευρείες, σύνθετες και λειτουργικές επιλογές σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής επικοινωνίας (σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, καθαρώς επικοινωνιακό), είναι αποτέλεσμα της συνδυαστικής επίτευξης και των τριών στόχων.

Πόσο, όμως, επιτυγχάνονται οι σκοποί αυτοί στο υπάρχον σύστημα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας; Ας τους πάρουμε κατά σειράν.

(α) *Επιτελείται, πράγματι, η συνειδητοποίηση της δομής της ελληνικής γλώσσας, των κανόνων λειτουργίας της και των μηχανισμών που διέπουν επικοινωνιακά τη χρήση της; Ο στόχος αυτός δεν μπορούμε να πούμε ότι επιτυγχάνεται σε βαθμό που να είμαστε ευχαριστημένοι. Αλλά αυτό, σπεύδουμε να διασαφήσουμε, δεν οφείλεται σε αδυναμία της μεθόδου διδασκαλίας όσο στην ελλιπή εφαρμογή της, τόσο από πλευράς*

10. F. de Saussure (*Cours de linguistique générale*, 1916 [ανατ. 1972], 157: «La langue est encore comparable à une feuille de papier: la pensée est le recto et le son le verso; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso; de même dans la langue on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son; on n'y arriverait que par une abstraction dont le resultat serait de faire de la psychologie pure ou de la phonologie pure»).

διδασκικών βιβλίων και διδακτικού υλικού εν γένει, όσο και από πλευράς διδασκόντων. Η αποσπασματικότητα λ.χ. που διέπει μέσα στα σχολικά βιβλία τη διδασκαλία του δομολειτουργικού συστήματος της γλώσσας, η οποία υποτάσσει την έννοια του συνόλου στη μεμονωμένη δομή και λειτουργία σε σημείο ώστε ο μαθητής να γνωρίζει λ.χ. μια συγκεκριμένη ονοματική πτώση, αγνοώντας τη σχέση της με τις άλλες στο σύστημα του ονόματος ή να αγνοεί στο σύνολό του το σύστημα των ρηματικών χρόνων της Ελληνικής και των βασικών μεταξύ τους διαφορών, ενώ γνωρίζει αρκετά για επιμέρους χρόνους κ.ο.κ. Η αποσπασματική αυτή προσέγγιση δεν είναι αδυναμία της συγκεκριμένης μεθόδου, αλλά έλλειψη αξιοποίησης του άξονα των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας. Ούτε είναι αδυναμία της μεθόδου η έλλειψη συστηματικής παραπομπής του μαθητή, με κατάλληλη καθοδήγηση από την πλευρά του διδάσκοντα, σε ένα βιβλίο αναφοράς, όπου θα σχηματοποιεί και θα μορφώνει μέσα του συνολική εικόνα του συστήματος των πτώσεων, των ρηματικών χρόνων, των εγκλίσεων κ.ο.κ., πράγμα που δεν γίνεται σήμερα επί ζημία της συνειδητοποιήσεως ουσιαστικών χαρακτηριστικών και μηχανισμών της γλώσσας.

Μεγάλο ρόλο στη συνειδητοποίηση του δομολειτουργικού μηχανισμού μιας γλώσσας παίζει, βεβαίως, και η περιγραφή των δομολειτουργικών σχημάτων, ακόμη και η σειρά διδασκαλίας τους στους μαθητές. Πόσο έχει αξιοποιηθεί λ.χ. σήμερα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ό,τι έχει δείξει η γλωσσολογική ανάλυση του συστήματος του ονόματος ή του ρήματος, ό,τι ξέρουμε για το επίρρημα, για τους μηχανισμούς παραγωγής και συνθέσεως, για τη λειτουργία διαφόρων μορφών του υποτακτικού λόγου, ακόμη και για τις συμπληρωματικές προτάσεις, για την τροπικότητα, για την αναφορά, για τη συνοχή και συνεκτικότητα κ.λπ.; Μετά από όσα έχουν γραφεί για τη μορφολογική ανάλυση του ονόματος μπορούμε να διερωτηθούμε αν είναι σωστό να ακολουθούμε ακόμη στη διδασκαλία του ονόματος την πολύπλοκη, αντιοικονομική, διδακτικά δαιδαλώδη και, γι' αυτό, απρόσφορη κατηγοριοποίηση με βάση το γένος. Κι ακόμη να διερωτηθούμε αν μπορούμε να μιλάμε για απλή «υποτακτική έγκλιση» χωρίς να τονίζουμε ευθύς εξαρχής τη συμπληρωματική σημασιολογική λειτουργία των δομών με το δείκτη να (τύπος: «θέλω να φύγω») που ακολουθούν ένα πλήθος μεταβατικών ρημάτων της Ελληνικής.

Και πώς θα επιτευχθεί η επιδιωκόμενη συνειδητοποίηση, όταν λείπει ακόμη από τη γλωσσολογική βιβλιογραφία της Ελληνικής μια δομολειτουργική - επικοινωνιακή γραμματική της ελληνικής γλώσσας του τύπου των γραμματικών που αναφέραμε; Η όταν θυσιάζουμε τον πολύτιμο και κατεξοχήν δημιουργικό χρόνο διδασκαλίας των τελευταίων τάξεων του δημοτικού (ηλικία 10-12 χρόνων) στο «δόγμα» ότι ο μαθητής δεν χρειάζεται να έχει σαφή και συνειδητή γνώση των δομολειτουργικών σχημάτων της γλώσσας, αρκεί να τα «συνάγει» μόνος του κι όπως μπορεί, διαισθητικά και ασυνειδήτως, μέσα από τη διδασκαλία της χρήσης στη γλώσσα; Αυτής της μεθοδολογικής νοοτροπίας απόρροια ήταν η παντελής έλλειψη χρήσεως «βιβλίου γραμματικής» καθώς και η έλλειψη μιας οποιασδήποτε -συνολικού και συστηματικού τύπου- προσέγγισης στο όνομα ή στο ρήμα.

(β) Πόσο επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη -ως β' στόχος- διεύρυνση του κώδικα, η καλλιέργεια και ο εμπλουτισμός της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή; Κατ' αρχάς τι εννοούμε, ακριβώς, με τη διεύρυνση του κώδικα και την ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας; Προφανώς, η «ελάχιστη επιδίωξη» είναι να παράγει ο μαθητής σωστές προτάσεις στην επικοινωνία του («γραμματικές» και «σημασιολογικά αποδεκτές») και να μπορεί εξίσου να αναγνωρίζει, στη διαδικασία της πρόσληψης κειμένων και

της νοηματικής αποκωδικοποίησης, τις σωστές και λανθασμένες («αντιγραμματικές» και «σημασιολογικά μη αποδεκτές») προτάσεις της γλώσσας του.

Η «μείζων», ωστόσο, επιδίωξη στο πλαίσιο αυτού του στόχου είναι άλλη: είναι η *διεύρυνση των επιλογών* του χρήστη κατά την παραγωγή (προφορικής ή γραπτής) γλώσσας σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα –στο λεξιλογικό κατεξοχήν, στο γραμματικό (μορφοσυντακτικό) και στην επικοινωνιακή αξιοποίηση και των δύο στο υπερπροτασιακό/κειμενικό επίπεδο. Είναι άλλο πράγμα (άλλη μορφή επικοινωνίας) να μπορείς να επιλέγεις σωστά και να αξιοποιείς δημιουργικά στην επικοινωνία σου το υλικό που προσφέρεται από το μεγάλο φάσμα των συνωνύμων, με όλες τις σημασιολογικές αποχρώσεις και διαφοροποιήσεις που διαθέτει η γλώσσα σου –κάθε γλώσσα–, κι άλλο να περιορίζεσαι σ' έναν μικρό αριθμό επιλογών με αδρομερείς, άχρωμες και αδιαφοροποίητες σημάνσεις. Το εύρος των επιλογών είναι ζήτημα καλλιέργειας του γλωσσικού κώδικα (πόσο «διευρυμένος» ή «περιορισμένος» είναι ο κώδικας της γλώσσας κάθε ατόμου, για να θυμηθούμε τον Bernstein) και η *όλη η γλωσσική παιδεία στο σχολείο πρέπει να αποβλέπει, κατά κύριο λόγο, στη δημιουργία διευρυμένου κώδικα για όλους*, ιδίως γι' αυτούς που ξεκινούν με κάθε μορφής γλωσσική υστέρηση. Αποσκοπεί δηλ. στην αύξηση της γλωσσικής δημιουργικότητας των μαθητών, σε περισσότερες και καλύτερες γλωσσικές επιλογές που αποτελούν ό,τι συνήθως αποκαλούμε «ποιοτικό λόγο» ή «ποιότητα γλώσσας», πράγμα που σημαίνει στην ουσία μεγαλύτερη δυνατότητα και ελευθερία του ατόμου να εκφραστεί, να δώσει σωστή και επικοινωνιακά αποτελεσματική διέξοδο στις σκέψεις του, στις αντιλήψεις, στις διεκδικήσεις του, στην ίδια του την ύπαρξη.

Τη διεύρυνση του κώδικα ως προς τις επιλογές, ωστόσο, δεν πρέπει να την περιορίσουμε σε μόνη την παραγωγή κειμένων, στο πώς μιλάει ή γράφει κάποιος. Πρέπει να την επεκτείνουμε και στην *πρόσληψη κειμένων*. Σύμφωνα με τις αρχές της Κειμενογλωσσολογίας στην *πρόσληψη* (ή, αλλιώς, στην *ανάγνωση* ή *κατανόηση* ή *ερμηνεία* κειμένων προφορικής ομιλίας ή γραπτού λόγου) ο ακροατής/αναγνώστης, ανάλογα με τη γλωσσική του παιδεία, προσεγγίζει το κείμενο μ' ένα διευρυμένο ή περιορισμένο φάσμα «γλωσσικών υποθέσεων» και «προσδοκιών» ως προς τις νοηματικές προθέσεις και το νοηματικό περιεχόμενο κάθε εκφωνήματος του προσλαμβανομένου κειμένου, πράγμα που καθορίζει την ποιότητα, το βάθος και το εύρος της κατανόησης των λεγομένων. Η περίφημη *διακειμενικότητα*¹¹ (intertextuality), που διέπει σε μεγάλο βαθμό την πρόσληψη ενός κειμένου, δεν είναι παρά η συσσωρευμένη γλωσσική πείρα του ατόμου από συναφή (σε νοηματικό περιεχόμενο και τύπο κειμένου) γλωσσικά ακούσματα και διαβάσματα, η αποθησαυρισμένη γλωσσική παρακαταθήκη που ενεργοποιείται σε κάθε πρόσβαση κειμένου και ρυθμίζει τον βαθμό κατανόησής του. Που σημαίνει ότι κατά την πορεία της πρόσληψης ενός κειμένου όσο περισσότερες και καλύτερες είναι οι γλωσσικές υποθέσεις που κάνει ο δέκτης του κειμένου, όσο ευρύτερες και εύστοχες οι γλωσσικές προσδοκίες του γι' αυτά που ακούει ή διαβάζει, τόσο πιο διεισδυτική, πλούσια και απαιτητική είναι η πρόσληψη του κειμένου, η ποιότητα κατανόησης και ερμηνείας στην επικοινωνία. Ας μη ξεχνάμε –μας το έχει διδάξει πολύ εμφατικά η σύγχρονη γλωσσολογία του κειμένου– ότι τελικά *τί, πόσο* και *πώς* θα καταλάβουμε ένα (προφορικό ή γραπτό) κείμενο δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το κείμενο αλλά είναι συνάρτηση του γλωσσικού οπλισμού και της γλωσσικής

11. Beaugrande – Dressler, έ.α., σ. 182 κ.εξ.

καλλιέργειας με την οποία εμείς προσερχόμαστε στο κείμενο. Κι' αυτό με τη σειρά του έχει μεγάλη σχέση με την ποιότητα, την οργάνωση, τους στόχους και την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο.

Το ερώτημα που επανέρχεται, και εξειδικεύεται τώρα, είναι αν το σχολικό σύστημα διδασκαλίας της γλώσσας στην Ελλάδα διευρύνει τον κώδικα των μαθητών με την έννοια που δώσαμε εδώ. Η απάντηση –από δειγματοληπτικές ερευνητικές (αδημοσίευτες) εργασίες που έχουν γίνει από προχωρημένους φοιτητές του Γλωσσολογικού Τομέα του Πανεπιστημίου Αθηνών σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών του Γυμνασίου– είναι ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη κειμένων, ιδίως σε επίπεδο λεξιλογίου. Σ' έναν βαθμό αυτό είναι, βεβαίως, αναμενόμενο, αν είναι κανείς εξοικειωμένος με τον τρόπο που επιχειρείται η διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών στο Γυμνάσιο.

Στο αντίστοιχο τμήμα των διδασκομένων βιβλίων δίδονται «καταλογάδην» οι λέξεις που συγκροτούν τα διάφορα λεξιλογικά πεδία της ελληνικής γλώσσας μαζί με ορισμένες ασκήσεις, κατά κανόνα, του τύπου «συμπληρώσεως κενών». Έτσι επιτυγχάνεται μεν ο στόχος να αποκτήσει ο μαθητής μια συνολική εικόνα του εύρους ενός λεξιλογικού πεδίου (των λεξιλογικών στοιχείων λ.χ. που συνθέτουν το λεξιλογικό πεδίο «δέντρα/φυτά»), αλλά η σωρευτική παράθεση λέξεων είναι φυσικό να κουράζει το μαθητή ακόμη και να τον απωθεί. Αντιθέτως, αν το βάρος σε μια τέτοια προσέγγιση δοθεί μόνο στις συνωνυμικές, αντωνυμικές και υπωνυμικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν τα στοιχεία ενός λεξιλογικού πεδίου, αυτά που γεννούν και τις δυσκολίες στην κατάκτησή τους καθώς και τα ανάλογα «λάθη», τότε η προσπάθεια θα εστιασθεί εκεί όπου υπάρχει πραγματικό πρόβλημα, θα αρθούν οι δυσκολίες στη χρήση και θα εμπλουτισθεί πραγματικά ο κώδικας των παιδιών. (Η συγκεντρωτική παράθεση των συστατικών ενός λεξιλογικού πεδίου υπό μορφήν πίνακος θα συμπλήρωνε την ουσιαστική γνώση χωρίς να απομακρύνεται από τον κύριο στόχο).

Το ίδιο ισχύει, και μάλιστα πολύ πιο έντονα, στο πεδίο των *μορφοσυντακτικών δομών*. Εδώ η γνώση των πολλαπλών δυνατοτήτων του κώδικα της γλώσσας δεν πρέπει να αποβαίνει εις βάρος των *διαφορών*, που υπαγορεύουν κατά περίπτωση αυτή ή εκείνη τη χρήση για την επίτευξη αναλόγου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Όσο επικίνδυνη είναι η αναζήτηση διαφορών (σημασιολογικών κυρίως) εκεί που δεν υπάρχουν¹², άλλο τόσο βλαπτική μπορεί να αποδειχθεί η ισοπέδωση των γλωσσικών διαφορών, ένας «γλωσσικός εξισωτισμός» που θέτει τα πάντα «υπό μίαν Μύκονον». Άλλο –ως επικοινωνιακή πρόθεση και επιδίωξη– είναι να χρησιμοποιήσεις μια αποστασιοποιημένη, περιγραφική, ουδέτερη ονομαστική φράση (π.χ. τη φράση «η αντιμετώπιση του προβλήματος») και άλλο μια προσωποποιημένη και γραμματικά σχολιασμένη (σε πρόσωπο, χρόνο, φωνή, ποιόν ενεργείας κ.λπ.) ρηματική φράση (τη φράση «να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα») που, με τη σειρά της, διαφέρει επικοινωνιακά από την πιο γενική και διαπιστωτική φράση μεσοπαθητικής φωνής («να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα»). Η διαφορά ανάμεσα σε μια πιο στατική και μια πιο δυναμική προσέγγιση/παρουσίαση της πληροφορίας, ανάμεσα δηλ. στην επιλογή ονομαστικής ή ρηματικής φράσης και περαιτέρω ανάμεσα σε μια ρηματική φράση με ενεργητικό ή παθητικό ρήμα, δεν πρέπει να περάσει ασχολίαστη σε μια επικοινων-

12. Γνωστό «τρωτό» της παραδοσιακής γραμματικής, όπου συστηματικά αναζητούνται σχέσεις 1:1 ανάμεσα στη μορφή και τη σημασία (περιεχόμενο), με αποτέλεσμα κάθε διαφορετικός τύπος/μορφή να την οδηγεί σε αναζήτηση και αντίστοιχης διαφορετικής σημασίας.

νιακή, δηλ. χρηστικής λειτουργίας, γραμματική. Κι αυτό λείπει ακόμη από τη διδασκαλία της γλώσσας, ελλείπει αναλόγων γραμματικών έργων.

Γενικά η δέυρυνση του κώδικα, που αποτελεί έναν πολύ σύνθετο και καίριο διδακτικό στόχο, επιτελείται ήδη σ' έναν ικανοποιητικό βαθμό που χρειάζεται όμως σοβαρή βελτίωση και εξ αρχής προβληματισμό για μια πραγματικά πολύπλευρη και πολυεπίπεδη αντιμετώπισή της.

(γ) *Τι γίνεται όμως με τον γ' στόχο της διδασκαλίας τη γλώσσας, την καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών στην παραγωγή, πρόσληψη και επεξεργασία κειμένων; Επιτυγχάνεται ο στόχος αυτός; Γιατί η δημιουργία απαιτητικών κειμένων είναι η συνισταμένη όλων των άλλων και συγχρόνως η «Λυδία λίθος» για την κρίση ολοκλήρου του συστήματος διδασκαλίας, μια και η παραγωγή ενός καλού κειμένου και η απαιτητική κατανόηση των κειμένων είναι το κυρίως ζητούμενο.*

Αν σκεφθούμε ότι η παραγωγή ενός κειμένου, ιδίως ενός γραπτού απαιτητικού κειμένου (μιας προτάσεως, ενός μνημονίου, μιας αναφοράς, μιας εισήγησης, πολύ περισσότερο ενός δοκιμίου, μιας μελέτης κ.ο.κ.), αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, αφού είναι ένα σύνθετο πλέγμα επικοινωνιακών λειτουργιών, στρατηγικών και μηχανισμών που πρέπει να τελεσθούν σωστά και συντονισμένα ώστε να δώσουν κοινό αποτέλεσμα, την *κειμενικότητα*¹³ την αναγνώριση δηλ. ενός κειμένου ως κειμένου, τότε πρέπει να δεχθούμε ότι πρόκειται για πολύ σοβαρή υπόθεση που θέλει και θεωρητικές γνώσεις και άσκηση. Το ίδιο ισχύει και για την παραγωγή προφορικών κειμένων (αφηγήσεων, εισηγήσεων, ομιλιών, διαλόγων κ.τ.ό.).

Οι αρχαίοι, από τους πρώτους που προβληματίστηκαν θεωρητικά στην παραγωγή διαφόρων μορφών επικοινωνίας (πολιτικού λόγου, δικανικού λόγου κ.λπ.), υπήγαγαν την παραγωγή κειμένων στη *ρητορική*, στην τέχνη του να μιλάς σωστά, πειστικά και αποτελεσματικά, που γι' αυτούς ήταν μια τεχνική διδάξιμη και εκμαθήσιμη, την οποία δίδασκαν (με αδρή μάλιστα αμοιβή!) οι περίφημοι *σοφιστές*. Ζητήματα επικοινωνίας, όπως λ.χ. η χρήση κατάλληλων επιχειρημάτων, η εξασφάλιση ισχυρής νοηματικής αλληλουχίας ή η αξιοποίηση ρητορικών (φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών) μέσων, όπως η παρήχηση, η παρομοίωση, η έντονη αντίθεση, η υπερβολή, η ειρωνεία, οι στρατηγικές εμμεσότητας και αμεσότητας κ.ο.κ., για να προσελκυσθεί η προσοχή ή να επιτευχθεί ο εντυπωσιασμός του ακροατή και η αποδοχή των λεγόμενων, ζητήματα που με άλλη μορφή και άλλο θεωρητικό πλαίσιο επανέρχονται σήμερα στο προσκήνιο και μελετώνται ως *τεχνικές του κειμένου*, είχαν απασχολήσει σοβαρά τους Έλληνες διανοητές που γνώριζαν καλά –στο πλαίσιο της άμεσης δημοκρατίας– τη σπουδαιότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, φθάνοντας μέχρι και στην κατάχρησή της (δημαγωγία). Οι παλαιοί σοφιστές και –τηρουμένων, βεβαίως των αναλογιών– οι σημερινοί φροντιστές στην Ελλάδα, ιδίως οι «εκθεσάδες», μ' έναν εμπειρικό κυρίως τρόπο αλλά ενίοτε και πιο θεωρητικό, προσπαθούν να ανακαλύψουν και να διδάξουν ακριβώς τις τεχνικές, τους κανόνες παραγωγής ειδικού τύπου κειμένων (εν προκειμένω της Έκθεσης Ιδεών).¹⁴ Προς την ίδια περίπου κατεύθυνση, αλλά

13. Για την έννοια της κειμενικότητας ιδ. Beaugrande – Dressler, *έ.α.*, σ. 3 κ.α. και Γ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, σ. 248.

14. Οι προβληματισμοί –σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο– του «τύπου κειμένου», που είναι ευρύτερα γνωστός ως «Έκθεση ιδεών», αντιμετωπίζονται πλέον με συστηματικό τρόπο στο νέο βιβλίο της Γ' Λυκείου που φέρει τον τίτλο «*Έκθεση Ιδεών – Δημιουργικός λόγος*», το οποίο

με μεγαλύτερες και «αγνότερες» (από τους φροντιστές) απαιτήσεις, κινούνται αυτοί που διδάσκουν σε σχολεία (και σε πανεπιστήμια ακόμη) τη «δημιουργική γραφή» (creative writing), που κατά βάθος αποσκοπεί –το δηλώνει και η ονομασία της– στην καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας στην παραγωγή κειμένων, που μπορεί να εξειδικεύονται σε τύπους κειμένων όπως το δοκίμιο, ή ίδια η ποίηση ή ο πεζός λόγος.

Η γλωσσολογική ανάλυση της δομής και λειτουργίας των κειμένων έχει δείξει ότι η αναγνώριση ενός κειμένου ως κειμένου, η *κειμενικότητα* όπως αποκαλείται, στηρίζεται σε μια σειρά από όρους ή «*λειτουργίες*» κειμένου¹⁵, οι οποίες συναποτελούν την κειμενικότητα. Πρόκειται για τις λειτουργίες της *προθετικότητας* και της *αποδεκτότητας*, που αφορούν αντιστοίχως στον δημιουργό και τον αποδέκτη του κειμένου. Σ' αυτές προστίθενται οι βασικές λειτουργίες που συνθέτουν τη νοηματική και τη γλωσσική αλληλουχία του κειμένου, που είναι αντιστοίχως γνωστές ως *συνεκτικότητα* και *συνοχή*, καθώς και η *πληροφορητικότητα* του κειμένου, ο υψηλός ή χαμηλός βαθμός πληροφοριών που παρέχει ένα κείμενο, πράγμα που καθορίζει και το πόσο ενδιαφέρον είναι ή δεν είναι ένα κείμενο. Σε σχέση με το περιβάλλον του κειμένου, το ενδογλωσσικό και το εξωγλωσσικό, δύο ακόμη κειμενικές λειτουργίες αναγνωρίζονται αντιστοίχως: η *διακειμενικότητα* και η *καταστασιακότητα*. Βάσει των λειτουργιών, που αναφέραμε, μπορεί να περιγραφεί, να αναλυθεί, να ερμηνευθεί και να αξιολογηθεί ακόμη ένα κείμενο. Ιδιότητες όπως η *αποτελεσματικότητα*, η *καταλληλότητα* και η *επάρκεια* ενός κειμένου αποτελούν επιπλέον παραμέτρους με τις οποίες χαρακτηρίζεται η αποδοτικότητα ενός κειμένου.

Δεν είναι εδώ ο τόπος να αναφερθούμε αναλυτικά στις λειτουργίες αυτές που συνθέτουν και διέπουν το κείμενο και επιτρέπουν να γίνει επιστημονικός λόγος γι' αυτό, πέρα από διαισθητικές και αισθητιστικές προσεγγίσεις που επικρατούσαν –παλιότερα ιδίως– σε φιλολογικές αναλύσεις του κειμένου αλλά και πέρα από γλωσσικές συλλήψεις της υφής του κειμένου ως αυτόματης, τρόπον τινά, μεταβάσεως από τη μικροδομή στη μακροδομή, από την πρόταση στο κείμενο βάσει της *αρχής της συνθετικότητας* («compositionality principle»)¹⁶, που ξεκίνησαν από πρώιμες προσεγγίσεις του προβλήματος, όπως είναι το κλασσικό άρθρο του Zellig Harris «*Discourse analysis*» (1950)¹⁷, όπου πρωτοχρησιμοποιείται και η περίφημη αργότερα (με άλλο βεβαίως περιεχόμενο) έννοια του *μετασχηματισμού* (transformation) ως μετάβασης από την πρόταση στο εκφώνημα. Εκείνο που μπορεί μόνο να λεχθεί είναι πως δεν μπορείς πια να μιλάς και να διδάσκεις επικοινωνιακά, που θα πει *κειμενικά*, τη γλώσσα, ερήμην των βασικών αυτών εννοιών που επιτρέπουν ουσιώδη προσέγγιση του κειμένου. Κι αυτό, βεβαίως, ισχύει τόσο για την παραγωγή κειμένων όσο και για την (παραμελημένη διδακτικώς) *πρόσληψη*¹⁸ του κειμένου και, φυσικά, για κάθε μορφής επεξεργασία κειμένου σε παραγωγικό ή προσληπτικό επίπεδο. Η σποραδική και επ' ευκαιρία

εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (το 1993) με πρωτοβουλία του γράφοντος και συγγραφική εργασία των Γιακουμή – Γρηγοριάδη – Δανιήλ – Παπαϊωάννου με συντονιστή τον Ν. Μήτση.

15. Πβ. Γ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, σ. 185 κ.εξ. και 247 κ. εξ.

16. Βλ. J. Lyons, *Language meaning and context*, σ. 144 κ.εξ. (London: Fontana 1981).

17. Z. Harris, *Discourse analysis* στο *Language* 28, 1950, 1 - 30 και 474 - 94· πβ. και Γ. Μπαμπινιώτη, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, σ. 26.

18. Πβ. Γ. Μπαμπινιώτη, *έ.α.*, σ. 305 κ.εξ.

αναφορά σε μερικές από τις έννοιες αυτές, ιδίως στη συνοχή, που γίνεται ενίοτε μέσα στα διδακτικά βιβλία της γλώσσας, δεν αίρει την εντύπωση μιας εμπειρικής περισσότερο, από την πλευρά αυτή, προσπέλασης του κειμένου ακόμη και σε σχολικές βαθμίδες όπως στο Λύκειο, όπου η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών προσφέρεται και για πιο ουσιαστικές προσεγγίσεις.

Εδώ θα μπορούσε κανείς ίσως να παρατηρήσει ότι το ζητούμενο είναι η αύξηση της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή στην ίδια παραγωγή/πρόσληψη κειμένων και όχι η διεύρυνση των γνώσεών του *περί* του κειμένου. Ωστόσο, εύλογα μπορεί κανείς να αντιπαρατηρήσει ότι το α' προϋποθέτει το β'. Αυτά τα δύο δεν χωρίζονται. Όταν έχω σαφή γνώση του τι είναι το κείμενο, πώς λειτουργεί, από ποιους παράγοντες εξαρτώνται η ποιότητα και η επιτυχία του ως κειμένου, τότε μπορώ και να παραγάγω καλύτερα κείμενα. Η άγνοια ή ο εμπειρισμός δεν μπορεί να εξασφαλίσουν ποτέ καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, σε μια κειμενοκεντρική, δηλ. επικοινωνιακή, διδασκαλία της γλώσσας δύο ακόμη παράγοντες είναι απαραίτητοι: i) Η έμφαση στην *διαφοροποίηση* των κειμένων που παράγονται και προσλαμβάνονται, σ' αυτό που είναι κειμενογλωσσολογικά γνωστό ως *τύποι κειμένων*. Δεν υπάρχει κείμενο, αλλά κείμενα τύποι κειμένων, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ο καθένας, που επιβάλλουν ειδικούς όρους παραγωγής. ii) Η αξιοποίηση, ιδίως στο επίπεδο της επεξεργασίας του κειμένου, κειμένων που χαρακτηρίζονται ως *πρότυπα* στο είδος τους. Τα κείμενα αυτά ανήκουν επίσης σε διάφορους τύπους (δοκίμιο, επιστημονικό κείμενο, λογοτεχνικό, δημοσιογραφικό, πολιτικό κ.λπ.) και μπορούν να σχολιστούν για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται σ' αυτά οι διάφορες κειμενικές λειτουργίες και οι παράμετροι που αναφέρθηκαν.

B. Η αρωγή της Γλωσσολογίας – Προοπτικές

Πόσο και πώς μπορεί να βοηθήσει η σύγχρονη Γλωσσολογία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που θίξαμε σε σχέση με την επίτευξη των βασικών στόχων διδασκαλίας της γλώσσας; Απ' όσα είπαμε ήδη είναι φανερό ότι η αρωγή της γλωσσολογίας μπορεί να είναι μεγάλη και ουσιαστική.

(α) Το πρόβλημα που κατ' επανάληψιν επισημάναμε είναι η έλλειψη μιας συστηματικής *δομολειτουργικής - επικοινωνιακής γραμματικής* της Ελληνικής¹⁹, μιας γραμματικής που θα περιγράφει τις μορφολογικές δομές της Ελληνικής, τις σημασιολογικές λειτουργίες τους και – πράγμα που δεν έχει γίνει ως τώρα – τις χρήσεις για τις οποίες επιλέγονται οι συγκεκριμένες δομές και λειτουργίες στην πραγματική επικοινωνία. Μπορεί κανείς να αντλήσει αρκετές και πολύτιμες συχνά πληροφορίες για την ελληνική γλώσσα από πολλά και, στο είδος τους, πραγματικώς χρήσιμα έργα. Δείγματος χάριν μπορώ να αναφέρω τη Μεγάλη Γραμματική του Τριανταφυλλίδη, τη Σύνταξη του Τζαρτζάνου, τη γραμματική του Mirambel, τη γραμματική των Householder – Κουτσούδα – Καζάζη, τη δική μας (μαζί με τον κ. Κοντό) Συγχρονική γραμματική, βεβαίως το έργο των Φιλιππάκη – Joseph, τη Νεοελληνική γλώσσα του Mackridge κ.ά.

19. Την ανάγκη για μια δομολειτουργικού τύπου γραμματική της Ελληνικής έχουν επισημάνει και άλλοι συνάδελφοι, όπως ο κ. Χρ. Κλαίρης, ξεκινώντας από τη λειτουργική γραμματική του Martinet.

Προσωπικώς θα προτιμούσα μια δομολειτουργικού - επικοινωνιακού τύπου γραμματική όπως η COBUILD English grammar του Sinclair που προανέφερα. Δεν έχει και μεγάλη σημασία η ονομασία μιας τέτοιας γραμματικής. Ο Sinclair την ονομάζει απλώς *λειτουργική* (functional), εξηγώντας²⁰: «Οι άνθρωποι που σπουδάζουν ή χρησιμοποιούν μια γλώσσα ενδιαφέρονται κυρίως πώς να κάνουν πράξεις («how they can do things») χρησιμοποιώντας τη γλώσσα – πώς μπορούν να εκφράσουν νοήματα, να προσελκύσουν την προσοχή στα προβλήματα και τα ενδιαφέροντά τους, να επηρεάσουν τους φίλους και τους συναδέλφους τους και να εξασφαλίσουν μια ευρεία κοινωνική ζωή για τον εαυτό τους. Ενδιαφέρονται για τη γραμματική δομή της γλώσσας μόνο ως μέσο για να επιτελέσουν πράξεις. Μια γραμματική που συνδέει τις δομές της γλώσσας και τα πράγματα που μπορείς να κάνεις μ' αυτές καλείται *λειτουργική γραμματική*». Προσυπογράφω την άποψη του Sinclair όσον αφορά στα λεγόμενά του για τη σχέση γλώσσας και γραμματικής, κρατώντας για τον εαυτό μου το δικαίωμα να υποστηρίξω ότι η γλώσσα είναι μεν μέσο, μέσο επικοινωνίας, αλλά δεν παύει να αποτελεί και αξία, ατομική, κοινωνική, πολιτισμική, ως ποιότητα της σκέψης, της έκφρασης και της ίδιας της ύπαρξης του ανθρώπου²¹.

Η σύνταξη μιας γραμματικής του τύπου που αναφέραμε θα επιτρέψει μια πιο συστηματική και αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης αλλά και ως δεύτερης γλώσσας. Αυτό που σήμερα γίνεται στα βιβλία της γλώσσας εμπειρικά, ανευρετικά (heuristicly) και εκλεκτικά, με την ύπαρξη μιας δομολειτουργικής - επικοινωνιακής γραμματικής θα επιτυγχάνεται συστηματικά, με επιλεγμένη σειρά των διδασκομένων δομών, με έγκυρο διδακτικό υλικό, με επιστημονική τεκμηρίωση και μεθοδολογική συνοχή. Επίσης, με τον τρόπο αυτόν θα αρθεί η χτυπητή ασυνέπεια – που παρατηρείται στα διδακτικά βιβλία της γλώσσας – να διδάσκεις επικοινωνιακά τη γλώσσα και να παραπέμπεις σε γραμματικές παραδοσιακού τύπου που δεν έχουν καμία σχέση με κάποιου σύγχρονου τύπου γραμματική!

Για τη σύνταξη μιας γραμματικής αυτού του τύπου θα πρέπει να αξιοποιηθεί η *βασική γλωσσολογική έρευνα* που ευτυχώς υπάρχει πλέον για πολλές γραμματικές κατηγορίες της ελληνικής γλώσσας (το όνομα, το ρήμα, το επίρρημα κ.ο.κ.). Και, φυσικά, να συμπληρωθεί η βασική έρευνα σε θέματα που δεν έχουν καθόλου ή δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί. Οίκοθεν νοείται, επίσης, ότι ένα τέτοιο έργο δεν μπορεί παρά να είναι καρπός *συλλογικής εργασίας* περισσότερων γλωσσολόγων, κατάλληλα προσανατολισμένων.

(β) Σημαντικός και «εκ των ων ουκ άνευ» είναι ο *εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας της γλώσσας με την αξιοποίηση αρχών και μεθόδων της κειμενογλωσσολογίας* και, κυρίως, με αναλυτικές έννοιες όπως αυτές που αναφέραμε προηγουμένως (συνοχή, συνεκτικότητα, πληροφορητικότητα, προθετικότητα κ.τ.ό.), κατάλληλα δοσμένες για διδασκαλία, ώστε να μπορεί να γίνεται σοβαρός λόγος για την εφαρμογή της εξ ορισμού κειμενοκεντρικής επικοινωνιακής μεθόδου. Στον αντίλογο ότι οι έννοιες αυτές είναι

20. J. Sinclair (ed.), *English grammar*, σ. V (Collins COBUILD, 1990): «People who study and use a language are mainly interested in how they can do things with the language – how they can make meanings, get attention to their problems and interests, influence their friends and colleagues and create a rich social life for themselves. They are only interested in the grammatical structure of the language as a means to getting things done. A grammar which puts together the patterns of the language and the things you can do with them is called a *functional grammar*».

21. Στο θέμα αυτό αναφέρεται το βιβλίο μου «*Η γλώσσα ως αξία*» (Αθήνα: Εκδ. Gutenberg 1993).

εξειδικευμένες ή δύσκολες να διδαχθούν, μπορεί να παρατηρηθεί ότι σήμερα στη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, ιδίως στο Λύκειο, γίνεται εκτενής λόγος για καθαρώς γλωσσολογικά θέματα (κώδικας, σύστημα, λόγος - ομιλία, σημεία, σημειολογία κ.τ.ό.) που δεν είναι ίσως και τόσο αναγκαία σε μια *γλωσσική* διδασκαλία της Ελληνικής, η οποία έτσι φαίνεται να μεταβάλλεται σε *μεταγλωσσική* προσέγγιση.

Αν όλη η γλωσσική επικοινωνία του ανθρώπου στην καθημερινή πρακτική είναι μια αλυσίδα από κείμενα, από συνεχή προφορικό και γραπτό λόγο, τότε είναι αδύνατον –και απρόσφορο– να μιλάς για κείμενα, ερήμην του κειμένου και της επιστήμης του κειμένου, της *κειμενογλωσσολογίας!*

(γ) Δεν θα πρέπει, τέλος σ' ένα πραγματικά τιτάνειο –αλλά όχι και σισύφειο– έργο που είναι η διδασκαλία της γλώσσας, να αγνοηθεί ή να υποτιμηθεί η βοήθεια που μπορεί να παρασχεθεί σ' αυτήν σήμερα από τη σύγχρονη *εκπαιδευτική τεχνολογία*, κυρίως τη χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού και μάλιστα με τις δυνατότητες που προσφέρουν τα *πολυμέσα* (multimedia) στον χώρο της *υπολογιστικής γλωσσολογίας*.

Η διδασκαλία της γλώσσας απαιτεί πλούσιο διδακτικό και εποπτικό υλικό και, πάνω απ' όλα, πλούσιο γλωσσικό υλικό, ένα είδος τράπεζας γλωσσικών δεδομένων με *corpora* κειμένων. Εδώ είναι που κατάλληλα γλωσσικά προγράμματα Η/Υ μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα. Δεν είναι μόνον το πλήθος των ασκήσεων –διαβαθμισμένων σε δυσκολία, οργανωμένων κατά προαπαιτούμενες γνώσεις, με τεράστια ποικιλία και με δυνατότητες διόρθωσης, βοήθειας για τη λύση τους και αναφοράς σε ανάλογες διδακτικές ενότητες– που μπορεί να αξιοποιήσει κανείς σε μια τέτοια διδασκαλία. Είναι η χρήση των λεγομένων «*υπερβιβλίων*», των «*βιβλίων αναφοράς*» τα οποία περιλαμβάνουν γλωσσικά αρχεία με δομές, λειτουργίες, χρήσεις, πλούτο πληροφοριών και δεδομένων, έτσι που να είναι ανά πάσαν στιγμήν ανακλήσιμα και αξιοποιήσιμα όλα όσα πρέπει να διδαχθούν, είτε για εκμάθηση είτε για εμπέδωση είτε για εμβάθυνση είτε για περαιτέρω εφαρμογές ή λύση αποριών.

Μιλώντας για διεύρυνση του κώδικα, με τη χρήση ηλεκτρονικών προγραμμάτων, επιτρέπεται να υποστηρίξουμε ότι κατ' εξοχήν δυνατότητες εμπλουτισμού της γλώσσας δίδονται από το πλήθος των γλωσσικών πληροφοριών που μπορούν να αποθηκευθούν και να χρησιμοποιηθούν για κάθε γλωσσικό φαινόμενο και σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Με δύο λόγια, δεν υπάρχει όριο στις δυνατότητες που παρέχουν τα ηλεκτρονικά προγράμματα άλλο από το όριο της φαντασίας και της ευρηματικότητας των γλωσσολόγων που συντάσσουν τέτοια προγράμματα. Εφόσον μάλιστα πρόκειται για την υψηλή τεχνική των πολυμέσων, οι πληροφορίες ενισχύονται με ήχους και εικόνες (ακόμη και κινούμενες) που είναι γνωστό πόσο μπορούν να βοηθήσουν τόσο στη διδασκαλία της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας.

Δοθέντος ότι μεγάλο μέρος της εν γένει Εκπαίδευσης θα περάσει στο εγγύς μέλλον στην δι' ηλεκτρονικών μέσων διδασκαλία, αξίζει να ασχοληθεί η έρευνα περισσότερο με τα προβλήματα αλλά και τις δυνατότητες και τις προοπτικές που ανοίγει η *υπολογιστική γλωσσολογία* και ειδικότερα η *εκπαιδευτική τεχνολογία*. Μη ξεχνάμε ότι η ανάλυση της γλώσσας με Η/Υ ανοίγει ορίζοντες ακόμη και στο επίπεδο της θεωρίας της γλώσσας, με επαλήθευση ή διάψευση των θεωρητικών συλλήψεων μέσα από τεράστια *corpora* γλωσσικού υλικού που συχνά εκτείνονται σε χιλιάδες περιπτώσεων.

Αρχίζοντας την ανάπτυξη του θέματός μου ισχυρίστηκα ότι σε λίγο καιρό θα αποτελούν «*αναχρονισμούς*» –σε σχέση με τις πιεστικές ανάγκες της γλωσσικής επικοινωνίας– τόσο ο ανυποψίαστος για τη διδασκαλία της γλώσσας γλωσσολόγος

όσο και ο αλωσσολόγητος εκπαιδευτικός. Η εκτίμησή μου αυτή δεν αποτελεί πρόκληση, αλλά πρόσ-κληση και έκ-κληση προς τους γλωσσολόγους. Ελπίζω η ανάπτυξη του θέματος, που επιχείρησα, να έδειξε με ποια έννοια το εννοώ και να έδειξε επίσης πού, πότε και πόσο προχωρεί η διεπιστημονικότητα και η συμπληρωματικότητα των σχέσεων γλωσσολόγου και δασκάλου της γλώσσας. Η γνώση, κάθε μορφή γνώσης, και ιδιαίτερα η πολύμορφη και σύνθετη γνώση της ανθρώπινης γλώσσας, συνδεδεμένη άμεσα με πολύπλοκες νοητικές διαδικασίες συσχετισμού, διάκρισης και ταξινόμησης, αλλά και μνημονικής οργάνωσης, ανάπλασης και ανάκλησης των εννοιών υπό μορφήν σημασιών, δηλ. κατ' ουσίαν με μετατροπή των δεδομένων της νόησης σε στοιχεία της γλώσσας, κάνει ώστε και η καθοδήγηση στην κατάκτηση ή εκμάθηση μιας γλώσσας, η διδασκαλία μιας γλώσσας ως μητρικής ή ως δεύτερης, να αποτελεί μια ελκυστική πνευματική περιπέτεια και μαζί μια πρόκληση για τον γλωσσολόγο.

Γ. Μπαμπινιώτης
Πανεπιστήμιο Αθηνών