

Δρ. φ. Φώτιος Χρήστου

Σχολικός Σύμβουλος

Η γεωμετρική διδακτική της γλώσσας

Μεταξύ διδασκαλίας και μαθητείας υπάρχει μεγάλη διαφορά, τέτοια, που θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως φαινόμενο με ποιοτικά αντίθετα στοιχεία, τα οποία συμπληρώνουν αλλά και ακυρώνουν το ένα το άλλο. Και αυτό γιατί στη διδασκαλία¹ ο παράγοντας, που γνωστικά ενεργεί και κατευθύνει τη μαθησιακή δράση δραστηριοποιείται σε απόσταση από το διδασκόμενο. Στη μαθητεία ο διδάσκων δρα και ο διδασκόμενος παρακολουθεί και μαθαίνει το ουσιαστικότερο στοιχείο της γνώσης, το οποίο είναι η τεχνική και το αποτέλεσμα, που την επαληθεύει. Έτσι συμβαίνει σε ένα σύνολο από πρακτικές δράσεις, που ο κύριος συντελεστής του έργου περατώνει την αποστολή και ο μαθητευόμενος μαθαίνει. Κατά αναλογία θα μπορούσε στην εκπαίδευση να υπάρχει ένα περιεχόμενο ή καλύτερα να τίθεται μια στοχοθεσία², την οποία αναγκαιούται ο εκπαιδευτής να πραγματώσει και μέσω αυτής της εκδήλωσης και της συναναστροφής του εκπαιδευόμενου να επιτυγχάνεται από το μαθητή η μάθηση.

Ένα παράδειγμα, που δύναται να επαληθεύσει αυτή τη μέθοδο είναι η γραφή και η ανάγνωση της γλώσσας. Συγκεκριμένα προβλέπονται σύμφωνα με αυτή την πρακτική θέματα, που πρέπει να τα γράψει ο εκπαιδευτής. Σε αυτή την τεχνική ο μαθητής είναι αρχικά θεατής και ύστερα συνεργάτης που συμμετάσχει στη συγγραφή. Γίνεται φανερό, πως αυτή η μέθοδος φέρνει ενώπιον του εαυτού του τον εκπαιδευτή, τον αναγκάζει να δοκιμαστεί και να απευθύνει στον ίδιο σε έμπρακτη μορφή τις οδηγίες του για τη γλώσσα. Δεν επιτρέπει επίσης στην ενεργητική διδακτική, που έχει μαθητευόμενο πρωτίστως το διδάσκοντα και ύστερα το μαθητή ο δάσκαλος να

¹ Ματσαγγούρας Ηλ. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β' Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, 4 έκδ, Αθήνα 1998, έκδ. Γκούτεμπεργκ.

² Μπασλής Γ., Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας, Νεφέλη, Αθήνα, 2006

θεωρητικολογεί και να μεταφέρει την ευθύνη της συγγραφής στον εκπαιδευόμενο. Εκείνος έχει τη δυνατότητα να διαπιστώνει την αξία της μεθόδου και το χρέος να κρίνει τη συγγραφική δράση, κάτι άλλωστε, που δύναται να επιτύχει χάριν της ασφάλειας της παρακολούθησης και της εξοικείωσης του με τη γραφή, που προσφέρει ο γλωσσικός αυτός ο ρόλος. Είναι σίγουρο, πως σε μια τέτοια περίπτωση δίνεται προβάδισμα στη γνωστική πράξη και ακολουθείται ο ασφαλής εκείνος δρόμος της δημιουργίας, που δοκιμάζεται σε όλα τα πεδία της ζωής με σίγουρα αποτελέσματα. Προϊόν αυτής της προσπάθειας είναι και η δυνατότητα της αγωγής να αποσκοπεί στο νέο και να ανακαλύπτει συνεχώς νέα γλώσσα³ και νέους ανθρώπους, που βρίσκονται στον εκπαιδευόμενο.

Αναγκαία προϋπόθεση γι' αυτό, όπως έχει αναφερθεί, είναι η αλλαγή του περιεχομένου εκπαίδευσης και η αναθεώρηση των ρόλων του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Είναι τότε σίγουρο, πως, αν θέλουμε να κρίνουμε πόσο καλά γράφει ένας μαθητής, μπορούμε να κρίνουμε τα γραπτά, που παράγει ο εκπαιδευτής. Κατά συνέπεια, αν επιθυμούμε να βελτιώσουμε το μαθητή, θα πρέπει να βελτιώσουμε τον διδάσκοντα. Σε αυτό το πνεύμα κινείται μια γεωμετρική διδασκαλία της γλώσσας⁴, που ταιριάζει απόλυτα με τη μαθητεία και επιτρέπει την παραδειγματική συμπεριφορά του εκπαιδευτή, ώστε να βλέπει ο μαθητής και να πράττει ανάλογα. Είναι, όπως γίνεται αντιληπτό, με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία έντιμη και ειλικρινώς παραδειγματική.

Βασική αρχή αυτής της διδακτικής - μαθητείας της γλώσσας είναι η αρχή της σύνθεσης⁵, σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις διαθέτουν αυτοτέλεια⁶ και χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή πάνω στη σελίδα του τετραδίου. Έτσι το ερώτημα «γιατί» και «πώς» αναγκάζει, όπως συμβαίνει με ένα πλεκτό, να υφαίνει τις λέξεις πάντα με ένα σχέδιο, που έχει τη μορφή του

³ Μπαμπινιώτης Γ. Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984

⁴ Χρήστου Φ. (2007), Σχήματα και σχέσεις στη γλώσσα, αυτοέκδοση

⁵ Τομπαΐδης Δ., Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1992

⁶ Χρήστου Φ. (2006), Η ερώτηση, Ως νοηματικός οδοδείκτης και ως εφαλτήριο του συλλογισμού, αυτοέκδοση

τριγώνου. Για παράδειγμα: «Γιατί τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα;» συνιστά ένα ερώτημα, που όσες λέξεις και αν κάποιος χρησιμοποιήσει από τον άπειρο αριθμό των ελληνικών εννοιών, δεν μπορεί παρά να βρίσκει νέες πρωτότυπες απαντήσεις, αρκεί να τις τοποθετήσει σε μια κορυφή, που έχει ως βάση την ευθεία

«το μάθημα —————> γι' αυτό τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα».

Έτσι η παραγωγή σκέψης είναι θέαμα και ένα παιχνίδι, που επιτρέπει στα παιδιά να παράγουν την προσωπική τους λογική και να κατασκευάζουν τη δική τους γλώσσα. Το ερώτημα δηλαδή δε δίνει ως απάντηση γνώσεις, αλλά ανατρέπει οποιαδήποτε γνώση και βοηθά το μαθητευόμενο να δρα ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτή, που γίνεται στην περίπτωση «γλωσσικό πειραματόζωο» και ισότιμο με το μαθητευόμενο συγγραφέα.

Πράγματι, αν ο δάσκαλος στην κορυφή, που είναι συνέπεια του «μαθήματος» και έχει ως συνέπεια την ερώτηση, θέσει ως απάντηση την τυχαία λέξη «ενδιαφέρον», η σχέση του τριγώνου που η λέξη ολοκληρώνει δίνει την απάντηση «Το μάθημα είναι ενδιαφέρον γι' αυτό το παρακολουθούν τα παιδιά». Οι γνώσεις εδώ έρχονται από έξω και από τη μέθοδο και προσδιορίζουν γνωστικά το υποκείμενο. Είναι γνώσεις, που δημιουργούν μεταξύ των άλλων και έκπληξη και το κυριότερο είναι πληροφοριακά στοιχεία, που δεν προκύπτουν από την τυφλή παραδοχή των θέσεων του εκπαιδευτή. Σε καμία δηλαδή περίπτωση η απάντηση αυτή δεν είναι η μοναδική ούτε δεσμεύει τον μαθητευόμενο μαθητή να ακολουθήσει στις λειπομέρειες τον διδάσκοντα, να χρησιμοποιήσει τούτος ένα σύνολο από λέξεις, να τους δώσει νέο περιεχόμενο, που εξαρτάται από τη γεωμετρική θέση του τριγώνου και να βρει άλλες απαντήσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε εδώ, πως οι βαθμίδες και τα περιεχόμενα της γλώσσας⁷ ορίζονται από τα ερωτήματα και από τις θέσεις, που συνιστούν προσωπικές επιλογές και σχέσεις του μαθητή.

Αυτό σημαίνει, πως σε μια φάση διδάσκουμε το γιατί και αναγκάζουμε όλες τις λέξεις να φανούν απάντησή του. Σε αυτή την περίπτωση όλα τα

⁷ Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων Γλώσσα και Εκπαίδευση, σεμινάριο 5, Αθήνα, Ιούνιος 1985

στοιχεία της γλώσσας, που διέρχονται από την ερώτηση, διαμορφώνουν ένα περιεχόμενο και μαθαίνουν τα παιδιά να δαμάζουν τη γλώσσα τους και να δημιουργούν μια ομιλία προσωπική. Και αυτό είναι το ζητούμενο, αφού η μεγαλύτερη γνώση είναι η αυτογνωσία ενός ατομικού σύμπαντος, που δε δύναται να αντικατασταθεί από τη γνώση, που έχει εξωτερικά κατασκευαστεί και αποτελεί περιεχόμενο κάθε μάθησης στην εκπαίδευση. Σκοπός δηλαδή στην αγωγή και περιεχόμενό της είναι το ίδιο το άτομο, που καλείται να παρακολουθήσει τον εαυτό του και ως ζητούμενο να τον αντιμετωπίσει.

Χωρίς αμφιβολία, αν τεθεί το άτομο στην πρώτη βαθμίδα της γνωστικής παιδαγωγικής σκοποθεσίας, τότε είναι σίγουρο, πως μπορεί να ελευθερωθεί ως εκπαιδευόμενο υποκείμενο και να καταστεί πηγή άπειρης γνώσης, που με συνεργατικό πνεύμα μπορεί να τη μοιράζεται με άλλους. Μέσο γι' αυτό το σκοπό είναι η γεωμετρική γλώσσα, η οποία είναι απαλλαγμένη από τους γραμματικούς και τους συντακτικούς κανόνες και η οποία υποτάσσεται μόνο στην αρχή της μεταβατικής. Έτσι εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς, πως στη γνώση - απάντηση του εκπαιδευτή « Το μάθημα έχει ενδιαφέρον» ο μαθητής θα μπορούσε στην περίπτωση να θέσει ως απάντηση ένα σύνολο από θέσεις⁸, οι οποίες προκύπτουν από τη γεωμετρική εξάρτηση «το μάθημα έχει κάποια χαρακτηριστικά» με όλες τις λέξεις του λεξικού.

Πιο συγκεκριμένα μπορεί ο μαθητευόμενος να μαθητεύσει στη γνωστική ερώτηση «Γιατί οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα» με την εφαρμογή των λέξεων⁹, που εκείνος επιθυμεί, αρκεί να φαίνονται τούτες ως χαρακτηριστικά του μαθήματος. Εδώ η λέξη «απορία» στη θέση του τριγώνου, που την αναγκάζει ταυτόχρονα να είναι αιτία και αποτέλεσμα, αποκτά περιεχόμενο από τη συνάρτηση και λέγεται «Δημιουργεί ενδιαφέρουσες απορίες». Ως ολόκληρη απάντηση χάριν του διπλού νοήματος μισής συνέπειας και μισής αιτίας ακούγεται ως πλήρη θέση: «Τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα, γιατί τους δημιουργεί ενδιαφέρουσες απορίες».

⁸ Τοκατλίδου Β., Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996

⁹ Χρήστου Φ. (2010), Η λέξη ως δομικό στοιχείο παραγωγής λόγου, αυτοέκδοση

Δε χωρά αμφιβολία, πως η γλώσσα των σημείων¹⁰ και των θέσεων, που τέμνει τις λέξεις και τις συνδέει με τις σχέσεις, ώστε να αποκτούν άλλο νόημα, είναι μια γλώσσα μαθηματική, που προστατεύεται από την αυθαιρεσία της απροσδιοριστίας, χαρακτηριστικό, το οποίο συναντά κανείς στο σημερινό άνθρωπο. Αν τώρα αλλάξουμε λέξη και χρησιμοποιήσουμε την έννοια «φωτεινός», τότε η απάντηση έχει την εξής μορφή: «Οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα, επειδή σε όλη την έκτασή του αναδύεται ένα φως, που τόσο ανάγκη έχουν σήμερα οι άνθρωποι, οι οποίοι υφίστανται τις επιδράσεις των κατακλυσμιαίων εκείνων ειδήσεων, που ρίχνουν πολύ σκοτάδι στο άτομο».

Δεν μπορεί βεβαίως από τις απαντήσεις αυτές ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος να επιλέγει ως αρτιότερη τη μία και να κρίνει τις άλλες ως ανεπαρκείς. Και αυτό γιατί η διαφορά τους δεν έγκειται στην ουσία αλλά στα άτομα, που τις παρήγαγαν ως μέρος της νοοτροπίας τους και ως τρόπο της συλλογιστικής τους συμπεριφοράς. Έτσι δημιουργείται πάντα η σωστή γλώσσα, που επενεργεί στο υποκείμενο και έχει ως αποτέλεσμα οποιαδήποτε διόρθωση να αφορά στη μεθοδολογία του λόγου και ελάχιστα στο περιεχόμενο. Πρόκειται για την παραγωγή γλώσσας, που αποδίδει συναισθηματικά και πνευματικά το άτομο και διαμορφώνει κλίμα, το οποίο ευνοεί την προέκταση του συγγραφέα σε μια πιο ελεύθερη γνωστική περιοχή. Το κυριότερο είναι, πως η μαθηματική γλώσσα του τριγώνου, που διατάσσεται γεωμετρικά πάνω στη σελίδα, δημιουργεί αισθητικά στερεά και τέτοια γλωσσική ύλη¹¹, την οποία μπορεί ο κάθε εκπαιδευόμενος να πλάθει με πρότυπο τον εαυτό του.

Έτσι είναι σίγουρο, πως μετά από μικρή μαθητεία σε αυτό το είδος της διδακτικής της γλώσσας μπορεί ο μαθητής με την αρχιτεκτονική της φαντασίας του και τη μαθηματικοποίηση της όρασης να παράγει αρτιότερα γλωσσικά αποτελέσματα από τον εκπαιδευτή. Αυτό είναι το ζητούμενο στην αγωγή και αυτό δύναται να επιτευχθεί με μια γλώσσα αληθινή, που

¹⁰ Τσολάκης Χρ., Για μια λειτουργική Γραμματική, περ. Λόγος και πράξη, τ. 3, 1976

¹¹ Χρήστου Φ. (2013), Δοκίμια ανεπτυγμένα με γεωμετρικό τρόπο, αυτοέκδοση

εκδηλώνεται με πρακτικό τρόπο. Τέτοια γλώσσα είναι η γεωμετρική γλώσσα, που συνιστά πρωτίστως μέθοδο και ύστερα γνωστικό αντικείμενο. Ας κινηθούμε λοιπόν παιδαγωγικά προς αυτή την κατεύθυνση και ας εμβάλλουμε στον λόγο μας τα σχήματα.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας Ηλ. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β' Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, 4 έκδ, Αθήνα 1998, έκδ. Γκούτεμπεργκ.

Ματσαγγούρας Η. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται ηγιατί δεν γράφουν; Αθήνα, 2001, έκδ. Γρηγόρη. –

Γ. Μπαμπινιώτης, «Η γλώσσα ως αξία», Το παράδειγμα της ελληνικής, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σ. 63

Μήτσης Ν., Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα, 1996

Μήτσης Ν., Καραδήμος Δ., Η διδασκαλία της γλώσσας. Επισημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα, 2007

Μήτσης Ναπ. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1883 – 1983), έκδ. Γκούτεμπεργκ, Αθήνα, 2002.

Μπαμπινιώτης Γ. Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα 1984.

Μπαμπινιώτης Γ., Ελληνική γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα, 1993

Μπασλής Γ., Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας, Νεφέλη, Αθήνα, 2006

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων Γλώσσα και Εκπαίδευση, σεμινάριο 5, Αθήνα, Ιούνιος 1985.

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Φιλολογική, Αφιέρωμα στη Γλώσσα, έκδ. Μεταίχμιο, Απρίλιος, Μάϊος, Ιούνιος 2002, τ. 79.

Τοκατλίδου Β., Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα, 1996

Τορπαΐδης Δ., Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1992

Τορπαΐδης Δ. Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην Εκπαίδευση, Συζήτηση προβληματισμών, στον τομ. Χρ.Τσολάκης (επιμ.) Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αθμία και Δθμία Εκπαίδευση, Α'Πανελλήνιο Συνέδριο, Θεσσαλονίκη, 1996 (σσ. 209 – 223).

Τσολάκης Χρ., Για μια λειτουργική Γραμματική, περ. Λόγος και πράξη, τ. 3, 1976

Φράγκος Χ. Ψυχαπαιδαγωγική, έκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1977

Φραγκουδάκη Α., Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, Οδυσσέας, Αθήνα, 1987

Χαραλαμπάκης Χ., Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, Γεννάδιος Σχολή, Αθήνα, 1994

Χαραλαμπάκης Χ. Γλωσσική διδασκαλία και κριτική σκέψη, Παιδαγωγικός Λόγος, τ. 3. σ. 47-61, 2000.

Χρήστου Φ. (2013), Δοκίμια ανεπτυγμένα με γεωμετρικό τρόπο, αυτοέκδοση

Χρήστου Φ. (2010), Η λέξη ως δομικό στοιχείο παραγωγής λόγου, αυτοέκδοση

Χρήστου Φ. (2007), Σχήματα και σχέσεις στη γλώσσα, αυτοέκδοση

Χρήστου Φ. (2006), Η ερώτηση, Ως νοηματικός οδοδείκτης και ως εφελτήριο του συλλογισμού, αυτοέκδοση