

Φωνητική-Φωνολογία στη γλωσσική διδασκαλία: τι έγινε, τι δεν έγινε και τι θα πρέπει να γίνει

Ευγενία Μαγουλά

Εισαγωγή

Το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο της γλωσσολογικής ανάλυσης δεν έχει αξιοποιηθεί ιδιαίτερα στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, διότι ως διδακτικό αντικείμενο θεωρήθηκε μόνο το αποτέλεσμα της ανάλυσης του φωνολογικού τομέα, δηλαδή τα φωνήματα και οι φωνολογικοί κανόνες (φωνολογικά φαινόμενα) και μάλιστα στην προβολή τους στον γραπτό λόγο, ενώ παραγνωρίστηκαν ουσιώδεις φωνολογικές αρχές και έννοιες που βρίσκονται στον πυρήνα των γλωσσικών συστημάτων καθώς και φωνολογικά φαινόμενα που συναντάμε μόνο στον προφορικό λόγο. Η περιορισμένη διδακτική εφαρμογή του φωνητικού-φωνολογικού τομέα οφείλεται, επίσης, στο γεγονός ότι το φωνολογικό σύστημα είναι πεπερασμένο σε μονάδες, οι δε συνταγματικές σχέσεις των φθόγγων είναι σταθερές, προβλέψιμες και υπακούουν σε συγκεκριμένους φωνητικούς/φωνολογικούς κανόνες. Εξάλλου, η προφορά της μητρικής γλώσσας κατακτάται από τα παιδιά συνήθως στην προσχολική ηλικία, γι' αυτό και δεν προκύπτει επιτακτική η ανάγκη ενασχόλησης με τα φωνήματα. Αλλά ο κύριος λόγος πιστεύουμε ότι είναι η απουσία επιστημονικού γλωσσικού γραμματισμού στη σχολική γνώση. Κατά κανόνα, τα εγχειρίδια γραμματικής των γλωσσών περιγράφουν το φωνολογικό επίπεδο, αλλά είναι αμφισβητήσιμο πόσο τα δεδομένα αυτά αξιοποιούνται ουσιαστικά στη διδακτική πράξη. Αντίθετα, ο τομέας της φωνητικής/φωνολογίας βρίσκει μεγαλύτερη εφαρμογή στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, όπου η ορθή προφορά είναι καθοριστικός παράγοντας της επιτυχούς επικοινωνίας και άρα είναι επιβεβλημένη η συστηματική διδασκαλία της, καθώς και σε περιπτώσεις παθολογίας του λόγου ή δυσλεξιών, στις οποίες το γλωσσικό έλλειμμα εστιάζεται συχνότατα στο φωνολογικό επίπεδο. Την τελευταία δεκαετία η φωνολογία διεύρυνε το πεδίο εφαρμογών της, σε διεπιστημονική προσέγγιση με την ψυχολογολογία, μέσα από το πρίσμα της μεταγλωσσικής επίγνωσης (metalinguistic awareness). Όπως απέδειξαν σχετικές έρευνες, η φωνολογική επίγνωση (phonological awareness), δηλαδή η συνειδητοποίηση του φωνολογικού συστήματος, είναι προβλεπτικός παράγοντας για την μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (βλ. Τάφα, 2001: 35-40).

Η φωνητική/φωνολογία, ως επίπεδο γλωσσολογικής ανάλυσης, δεν υστερεί καθόλου των άλλων, είναι ένα από τα περισσότερα μελετημένα επίπεδα, τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά. Ήδη από τα πρώτα βήματα της νεότερης γλωσσολογίας, από τους σύγχρονους του σπουδαίου Ferdinand de Saussure, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην ηχητική πλευρά της γλώσσας, και πραγματοποιήθηκαν πολύ σημαντικές έρευνες σε θεωρητικό και πειραματικό επίπεδο στον τομέα αυτό, οι οποίες έθεσαν τις βάσεις της σύγχρονης φωνολογικής ανάλυσης και βρίσκονται στον πυρήνα της επιστήμης της γλωσσολογίας¹. Δυστυχώς όμως η σύγχρονη γλωσσολογία δεν κατάφερε να επηρεάσει αποτελεσματικά τη γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας, με τα ερευνητικά πορίσματα και τις επιστημονικές μεθόδους της, με αποτέλεσμα η διδασκαλία της γραμματικής να στερείται διερευνητικής προσέγγισης, εμβάθυνσης και, επομένως, κατανόησης των γλωσσικών φαινομένων. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για τη φωνολογία, η οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια καθώς θα διατρέχουμε τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ, στο εξής) για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, από το 1976 έως το 2003 (ισχύοντα έως τώρα), παρέμεινε στο περιθώριο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Αφού αναζητήσουμε την παρουσία του τομέα της φωνητικής/φωνολογίας στα ΠΣ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνέχεια θα συζητήσουμε ποιες φωνολογικές έννοιες και αρχές είναι σημαντικές όχι μόνο για τη γλωσσική διδασκαλία αλλά και για τον γενικότερο επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών και με ποιον τρόπο οι έννοιες αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στο ΠΣ. Στο παρόν άρθρο θα αναφερθούμε, εν συντομία, σε βασικούς τομείς της φωνολογίας, δίνοντας λίγα παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών, καθώς τα αντικείμενο της διδασκαλίας των γλωσσολογικών εννοιών είναι νέο, αδιερευνήτο και απαιτεί συστηματική μελέτη και επεξεργασία των επιμέρους τομέων του.

1. Τα Προγράμματα Σπουδών και οι αναφορές στη φωνητική/φωνολογία

Τα ΠΣ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριέλαβαν στο περιεχόμενό τους στοιχεία φωνητικής-φωνολογίας από τη στιγμή που η μητρική-προφορική γλώσσα αναγνωρίστηκε ως επίσημη γλώσσα του κράτους, ως απόρροια της σημασίας που δόθηκε έκτοτε στον προφορικό λόγο. Η νομοθετική

1. Παραθέτω ορισμένες από τις μελέτες αυτές με χρονολογική σειρά: Passy, P. (1890). *Étude sur les changements phonétiques*. Paris: Firmin-Didot., Rousselot, P.-J. (1897). *Principes de phonétique expérimentale*. Paris., Trubetzkoy, N. (1933). *La phonologie actuelle*. *Journal de Psychologie*, 1-4, 227-246. Jakobson, R. (1962). *Selected writings*. I. *Phonological studies*. The Hague: Mouton., Chomsky and Hall (1965). *The Sound Pattern of English*. N.Y.: Harper & Row.

καθιέρωση της Νεοελληνικής Κοινής ως επίσημης γλώσσας του έθνους το 1976 (Ν.309/1976) και η συνακόλουθη *εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, που ανέδειξε τη νεοελληνική ως υποχρεωτική σε όλη την εκπαίδευση, προέβαλε την μητρική-προφορική γλώσσα ως κύρια μορφή γλωσσικής εκπαίδευσης. Η *Νεοελληνική Κοινή* (ΝΚ, στο εξής) υπήρξε η συνισταμένη διαφορετικών γλωσσικών παραμέτρων (αστικής δημοτικής, λόγιας παράδοσης, απλουστευμένης καθαρεύουσας), οι οποίες διαμόρφωσαν, κυρίως στον προφορικό λόγο, μια συγκλίνουσα μορφή γλωσσικής έκφρασης. Από τότε, η προφορική - μητρική γλώσσα αναγνωρίστηκε και επισήμως από το ελληνικό κράτος ως η γνήσια γλωσσική μορφή που θα πρέπει να ακολουθείται, εκτός από τον προφορικό, και στον γραπτό λόγο της Διοίκησης και της Εκπαίδευσης. Η απόφαση αυτή της ελληνικής πολιτείας ήρθε να επισφραγίσει τη γλωσσική κατάσταση που είχε από καιρό εδραιωθεί στην καθημερινή γλωσσική χρήση και είχε ωριμάσει στην συνείδηση των ομιλητών (βλ. Μπαμπινιώτης, 2000⁴: 204-6).

Η αξία της ομιλούμενης γλώσσας, ακόμη και για γλώσσες με μακρά γραπτή παράδοση είχε από καιρό εδραιωθεί στην επιστημονική σκέψη των γλωσσολόγων. Από τα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου, ο Ferdinand de Saussure, θεμελιωτής της νεότερης γλωσσολογίας, έστρεψε το ενδιαφέρον των γλωσσικών μελετών στην πρωταρχικότητα του προφορικού λόγου, που διέπει ολόκληρη τη λεκτική επικοινωνία, διακρίνοντάς τον από τον γραπτό λόγο.

Γράφει ο Saussure (1916, ελλ. μτφρ. 1979, 49):

Ιστορικά η ομιλία προηγείται πάντοτε [...]. Ακούγοντας τους άλλους μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα [...]. Η ομιλία είναι εκείνη που συντελεί στην εξέλιξη της γλώσσας. Οι εντυπώσεις που δεχόμαστε ακούγοντας τους άλλους, αυτές κυρίως αλλάζουν τις γλωσσικές μας συνήθειες.

Η μελέτη του προφορικού λόγου δεν μπορεί να είναι πλήρης αν δεν περιλαμβάνει τα στοιχεία υλοποίησης του μηνύματος, δηλαδή της άρθρωσης, του τόνου και του επιτονισμού (πβ. τις μονάδες δεύτερης άρθρωσης, στη θεωρία της *διπλής διάρθρωσης της γλώσσας* του André Martinet (Martinet, 1980). Στο πλαίσιο της αναγνώρισης της αξίας της προφορικής γλώσσας, τα Αναλυτικά Προγράμματα, από το 1977 και μετά, αρχίζουν σταδιακά να εισάγουν στοιχεία που δείχνουν το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Μεταξύ αυτών είναι έννοιες και στοιχεία της φωνητικής-φωνολογίας, του κλάδου της γλωσσολογίας που, κατεξοχήν, μελετά τα στοιχεία και τις διαδικασίες υλοποίησης του μηνύματος κατά την ομιλία.

Θα διατρέξουμε, στη συνέχεια, τα ΠΣ, εστιάζοντας στις φωνητικές/φωνολογικές έννοιες που περιλαμβάνονται σε αυτά, προκειμένου να διαπιστώσουμε και να συζητήσουμε σε ποιο βαθμό και με ποιους στόχους ο φωνολογικός τομέας εντάχθηκε στη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Στο «Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο του 1977» αναφέρονται τα εξής σχετικά με το θέμα που εξετάζουμε:

Προφορική έκφραση / Σκοπός: Σκοπός της καλλιέργειας της προφορικής εκφράσεως δεν μπορεί να είναι διαφορετικός από τον γενικό σκοπό του γλωσσικού μαθήματος (...). Τομέας της προφοράς² / Βασικές επιδιώξεις: Καλλιέργεια της δυνατότητας να διακρίνουν οι μαθητές θορύβους, ήχους και φθόγγους. Ορθή άρθρωση των φθόγγων. Συνειδητή χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας. Πηγές ύλης: Η ακρόαση, τα παιχνίδια σιωπής, οι απαγγελίες, παρατηρήσεις από τις εκδρομές και τις επισκέψεις και γενικά η όλη σχολική εργασία.

Στο «Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο (Α' και Β') του 1977» βρίσκουμε τις παρακάτω αναφορές:

Γραμματική της Δημοτικής: Από το πρώτο μέρος (Οι φθόγγοι και τα γράμματα) θα διδαχθεί συστηματικά μόνο το κεφάλαιο για τη στίξη. Τα υπόλοιπα δε θα διδάσκονται σε ιδιαίτερη διδακτική ώρα, αλλά ευκαιριακά.

Από τις αναφορές αυτές αντιλαμβανόμαστε ότι στο δημοτικό σχολείο δίνεται σημασία στην άρθρωση των φθόγγων και γενικά στην σωστή προφορά χωρίς να διευκρινίζεται όμως ποια θεωρείται σωστή προφορά και ποια όχι. Μήπως εννοούνται τα προβλήματα άρθρωσης που πιθανόν να αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές (π.χ. προφέρουν [ts] αντί για [ks], *αμάτσι αντί αμάξι) ή η φωνολογική ποικιλία που απαντάται στα ιδιώματα και τις διαλέκτους (π.χ. *τυρία* αντί *κυρία*); Ας μην ξεχνάμε επίσης τις διαφορές στην προφορά μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής, οι οποίες εκείνη την εποχή ήταν εντονότερες (π.χ. *δένδρον* - *δέντρο*, *πταίει* - *φταίει*)³. Για την υλοποίηση του στόχου της σωστής άρθρωσης, δεν δίνεται στον εκπαιδευτικό κανένα εφόδιο, ούτε καμία πηγή άντλησης κατάλληλου υλικού. Επίσης, η εξάσκηση στην ακουστική διάκριση των φθόγγων ενδείκνυται για συγκεκριμένες περιπτώσεις στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και για την υλοποίησή της απαιτείται ηχητικό γλωσσικό υλικό, κατάλληλο για τη μητρική γλώσσα. Στην ύλη για το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο (Α' και Β' τάξεις), δεν γίνεται αναφορά στον προφορικό λόγο και δεν προβλέπεται να διδαχθεί τίποτε σε σχέση με τον φωνητικό/φωνολογικό τομέα. Ακόμη και το κεφάλαιο για τη στίξη αναφέρεται αποκλειστικά στον γραπτό λόγο.

Πέντε χρόνια αργότερα, το 1982/1983, στο *Πρόγραμμα Σπουδών*, οι αναφορές στη φωνολογία είναι οι παρακάτω:

(για το Δημοτικό)

Περιεχόμενο και επιδιώξεις του μαθήματος (ενν. γλωσσικού) σε όλες τις τάξεις:

Αρθρώνουν, προφέρουν και τονίζουν σωστά.

2. Με τις υπογραμμίσεις επισημαίνω στα παραθέματα τα σημεία που αφορούν τον τομέα που εξετάζουμε στο παρόν άρθρο.

3. Βλ. σχετικά Πετρούνιας, 1984: 204

(για το Γυμνάσιο)

Στη Γραμματική διακρίνονται τα γλωσσολογικά επίπεδα: *Σύνταξη, Σημασιολογία, Φωνολογία, Μορφολογία*.

Για τη Φωνολογία, δεν γίνεται καμία περαιτέρω αναφορά στο τι θα μπορούσε να ενταχθεί στη διδακτέα ύλη. Στο ίδιο ΠΣ, σχετικά με τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, προβλέπονται τα εξής:

Αναλύουν ηχητικά προτάσεις σε λέξεις, λέξεις σε συλλαβές και συλλαβές σε φθόγγους, και τα ταυτίζουν με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Συλλαμβάνουν και χρησιμοποιούν τον βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σύνθεση φθόγγων και γραμμάτων [sic]. Χρησιμοποιούν τα σωστά σύμβολα για τη γραπτή απόδοση των φθόγγων [sic], των συλλαβών και των λέξεων.

Διαβάζουν σωστά λέξεις που έπαθαν έκθλιψη, αποκοπή ή αφαίρεση μαζί μ' εκείνες που έπονται ή προηγούνται.

Για τη διδασκαλία του μηχανισμού της ανάγνωσης παρατηρούμε ότι προτείνεται να ακολουθηθούν διαδικασίες φωνολογικής ανάλυσης, οι οποίοι στην ουσία αποτελούν το περιεχόμενο της *φωνολογικής επίγνωσης*, χωρίς να γίνεται ρητή αναφορά στον όρο αυτό (ακόμη δεν έχει καθιερωθεί η χρήση του). Η ανάλυση σε φωνολογικές μονάδες που προτείνεται στο ΠΣ του 1982 θεωρούμε ότι ήταν ένα σημαντικό βήμα προς την αξιοποίηση σημαντικότερων ευρημάτων της σύγχρονης γλωσσολογικής ανάλυσης στη διδασκαλία της γλώσσας ακόμη κι αν στη φάση εκείνη εξυπηρετούσαν κατά κύριο λόγο τον μηχανισμό της ανάγνωσης.

Ερχόμαστε τώρα στο έτος 1987, στο «*Βιβλίο Δασκάλου Δ' τάξης για τη Νεοελληνική γλώσσα*», σ. 10, όπου διαβάζουμε: (...) *ενσωματώνουν και λέξεις (...) ώστε να γίνουν κείμενα από εννοιολογική, ορθοφωνική και ορθογραφική άποψη*. Τον επόμενο χρόνο, 1988, στο «*Βιβλίο του Καθηγητή Νεοελληνική γλώσσα για το γυμνάσιο*» σ. 31-33, γίνεται ανάλυση των φωνολογικών εννοιών *φθόγγος, φώνημα και ελάχιστα ζεύγη*.

Παρατηρούμε ότι η σωστή άρθρωση και η προφορά των λέξεων παραμένει το βασικό ζητούμενο για το δημοτικό σχολείο, ενώ στο γυμνάσιο δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, εάν θέλει, να εμβαθύνει στο φωνολογικό επίπεδο, εξηγώντας στους μαθητές του τη λειτουργία του φωνολογικού συστήματος και μέσα από αυτό βασικές δομές του γλωσσικού συστήματος.

Δέκα χρόνια μετά, το 1999, συντάσσονται και κυκλοφορούν νέα ΠΣ για το Νηπιαγωγείο - Δημοτικό και για το Γυμνάσιο. Η καινοτομία των προγραμμάτων αυτών, σε σχέση με τα προγενέστερα, είναι ότι τώρα ο προφορικός λόγος αντιμετωπίζεται ως διακριτό επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και προτεινόμενες δραστηριότητες υλοποίησής τους. Σε ό,τι αφορά τον φωνολογικό τομέα, εντοπίσαμε τις εξής άμεσες ή έμ-

μεσες αναφορές:

- στην Προ-δημοτική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο), στον τομέα της προετοιμασίας για την ανάγνωση, στόχος είναι: (...) να συνειδητοποιήσουν τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και ότι σε αυτά τα φωνήματα αντι-στοιχούν γράμματα.
- στο Δημοτικό προβλέπονται ασκήσεις ορθής προφοράς των λέξεων της κοινής νεοελληνικής ώστε οι μαθητές να αρθρώνουν, να προφέρουν και να τονίζουν σωστά. Επίσης προβλέπεται οι μαθητές να ασκηθούν στον επιτονισμό (αν και δεν αναφέρεται ρητά), προκειμένου να είναι ικανοί να διατυπώνουν προφορικά καταφατικές, αρνητικές, επιφωνηματικές και ερωτηματικές προτάσεις και να εκτελούν πράξεις αναφοράς, προτροπής, υπόσχεσης. Σε αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως ακριβώς και στο προηγούμενο, προτείνεται να προχωρούν οι μαθητές σε ανάλυση των προτάσεων που διαβάζουν, σε λέξεις, συλλαβές και φθόγγους, κατά την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

Αξίζει να παρατηρήσουμε εδώ, για άλλη μια φορά, τη σύγχυση που φαίνεται να δημιουργείται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου ως προς τις διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης που προτείνονται. Η ανάλυση της πρότασης σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φθόγγους δεν ωφελεί να γίνεται βάσει του γραπτού λόγου, διότι εκεί οι διαφορές γλωσσικές μονάδες είναι ούτως ή άλλως διακριτές. Θα πρέπει να γίνεται στον προφορικό λόγο, όπως προβλέπει το θεωρητικό πλαίσιο της φωνολογικής επίγνωσης, διότι κατά τη ροή της ομιλίας, ο λόγος είναι συνεχής, επιμέρους στοιχεία συχνά επικαλύπτονται και οι μονάδες είναι δυσδιάκριτες. Γι' αυτό το λόγο, η ανάλυση και η σύνθεση των προτάσεων στον προφορικό λόγο, δηλ. σε προτάσεις που ακούν ή σκέφτονται οι μαθητές, τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις δομικές γλωσσικές μονάδες και να τις αναγνωρίσουν όταν τις δουν στον γραπτό λόγο. Αυτή η διαδικασία, η οποία συνιστά μέρος της θεωρίας της *φωνολογικής επίγνωσης*, είναι βασική για τη σύνδεση του προφορικού με τον γραπτό λόγο.

- Στο «*Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος 'Γλωσσική διδασκαλία' στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*», για πρώτη φορά αναφέρονται βασικές αρχές και έννοιες της φωνολογίας, οι οποίες μάλιστα ανάγονται σε γενικότερες έννοιες της δομής και λειτουργίας της γλώσσας: (...) το κάθε τι στη γλώσσα είναι μοναδικό. Ο κάθε φθόγγος μοναδικός και διαφορετικός από τον άλλο φθόγγο, η κάθε λέξη μοναδική και διαφορετική από την άλλη λέξη. (...) Κανένα γλωσσικό στοιχείο δεν υπάρχει χωρίς το αντίθετό του (...).

Εδώ το ΠΣ, ακολουθώντας το «Βιβλίο του Καθηγητή» (1987) μιλάει για τα «ελάχιστα ζεύγη» στη φωνολογία και προβάλλει γενικά την έννοια της αντίθεσης στη γλώσσα, η οποία είναι θεμελιώδης για το γλωσσικό και άλλα συστή-

ματα. Στη συνέχεια αναφέρεται «*η έννοια της πολυμορφίας και της ποικιλίας στη γλώσσα*»:

(...) συνείδηση της απεραντοσύνης της γλώσσας, της πολυμορφίας, της πολυδυναμίας, της δημιουργικότητας (...), των γλωσσικών ποικιλιών (γεωγραφικών, κοινωνικών κ.λπ.).

Η έννοια της ποικιλίας στη γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η γλωσσική ποικιλία αντικατοπτρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην προφορά των λεξικών τύπων, των φράσεων αλλά και στον επιτονισμό. Για παράδειγμα, ο φθόγγος [l], σε ορισμένα φωνητικά περιβάλλοντα, παρουσιάζει διαφορετικές προφορές από περιοχή σε περιοχή: διαφορετικά στη Θεσσαλονίκη, στην Αθήνα και στη νησιωτική Ελλάδα. Όπως επισημαίνεται στο ΠΣ που μελετάμε, απώτερος στόχος του σχολείου είναι κάθε μαθητής να διδάχθει την προφορά της νεοελληνικής κοινής, ενώ παράλληλα οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται τις διάφορες μορφές γλωσσικής ποικιλίας, είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο. Μια ακόμη σημαντική έννοια που βρίσκουμε σε αυτό το εκτενές και περιγραφικό ΠΣ είναι η έννοια της «*γλωσσικής μεταβολής*»:

(...) Μια γλώσσα αλλάζει στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο (...) από τον χρόνο, τις κοινωνικές ανάγκες και τη χρήση.

Η μεταβολή είναι πολύ σημαντική έννοια στη γλώσσα αλλά και στα συστήματα γενικότερα. Η γλωσσική μεταβολή συνδέεται με τη διαχρονική θεώρηση της γλώσσας, δηλαδή με την εξέταση διαφόρων φαινομένων στην εξέλιξή τους. Ιδιαίτερα στον φωνητικό/φωνολογικό τομέα οι φωνολογικές μεταβολές έχουν περιγραφεί και ερμηνευθεί βάσει των *φωνολογικών νόμων*. Γιατί όμως είναι σημαντική για την εκπαίδευση η έννοια της γλωσσικής μεταβολής; Πρώτο και σημαντικότερο, διότι αναδεικνύει τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας από την αρχαιότητα έως σήμερα. Δεύτερο, διότι επιτρέπει την ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων, προβάλλοντας στους μαθητές την επιστημονική θεώρηση της γλώσσας. Τρίτο, αντιλαμβανόμαστε τον δυναμικό χαρακτήρα της γλώσσας, που προετοιμάζει γλωσσικές μεταβολές σε κάθε συγχρονία της. Αν και η αναφορά της έννοιας της γλωσσικής μεταβολής είναι σημαντική, εντούτοις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αναλύεται περαιτέρω ούτε διευκρινίζεται με ποιον τρόπο και με ποιο υλικό θα περάσει η έννοια αυτή στη διδακτική πράξη.

Ολοκληρώνουμε την αναδρομή/επισκόπησή μας στα ΠΣ, από το 1976 και μετά, με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, τα οποία κυκλοφόρησαν το 2003 και είναι σε ισχύ μέχρι σήμερα.

Για τον προφορικό λόγο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σχετικά με το φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο, τα ΔΕΠΠΣ αναφέρουν ότι στόχος είναι ο μαθητής να:

αρθρώνει, προφέρει και τονίζει σωστά, προφέρει συνδυασμούς φθόγγων. (...) Ασκήσεις ορθής άρθρωσης των φθόγγων που αντιστοιχούν στα γράμματα (sic).

Διατυπώνει αρνητικές, επιφωνηματικές και ερωτηματικές προτάσεις. Εκτελεί γλωσσικές πράξεις αναφοράς, προτροπής, υπόσχεσης κ.ά. (τις αναφέρουμε ως ασκήσεις που καλλιεργούν τον σωστό επιτονισμό).

Σε ό,τι αφορά την κατάκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, στο ΑΠΣ για την ελληνική γλώσσα διαβάζουμε:

(...) Αποκτά φωνημική επίγνωση, ώστε να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων αλλά και ευρύτερα φωνημική επίγνωση ώστε να επιτυγχάνει ορθή και αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαιτούμενο ρυθμό και προσωδία. (...)

Εδώ οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν είναι σαφές τι εννοείται με τη φράση «ταυτότητα των λέξεων» ούτε πώς συνδέεται με τη φωνημική επίγνωση. Επιπλέον, η φωνημική επίγνωση, όπως αναφέραμε πρωτότερα, αφορά τη συνειδητοποίηση των μονάδων του προφορικού λόγου, συγκεκριμένα των φωνημάτων, και την αντιστοιχία τους με τις μονάδες του γραπτού λόγου, τα γράφηματα. Δεν συνδέεται άμεσα με την προφορά και την προσωδία, όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ.

Για τις μεγαλύτερες τάξεις προβλέπεται ότι ο μαθητής:

Εξοικειώνεται με τον ιδιοματικό λόγο: Εντοπισμός διαφορών στην προφορά, στη μορφή των λέξεων, στη θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση, καθώς και στο λεξιλόγιο.

Στο ΑΠΣ για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, συναντούμε την εξής αναφορά:

Ειδικότερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές:

Να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών.

Δυστυχώς, στα ΑΠΣ του 2003 δεν συναντήσαμε καμία αναφορά στο φωνολογικό επίπεδο. Ακόμη και οι έννοιες που είχαν εισαχθεί στα προηγούμενα ΑΠΣ (1999) (φωνολογική αντίθεση, γλωσσική ποικιλία, γλωσσική μεταβολή, κλπ.) εδώ έχουν εξαλειφθεί. Το επίπεδο στο οποίο δίνεται ιδιαίτερο βάρος είναι η σύνταξη, αν και στην αρχή δηλώνεται ότι αντικείμενο διδασκαλίας αποτελούν όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας. Ακόμη και η αναφορά στη διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας και στις διαλεκτικές της μορφές, δεν υλοποιείται, εφόσον δεν εξειδικεύονται οι τομείς διερεύνησης ούτε δίνονται παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών.

2. Συζήτηση

Η επισκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των αναφορών τους στη Φωνητική/φωνολογία, από το 1977 έως το 2003, μας οδηγεί στις εξής παρατηρήσεις:

Α. Άρθρωση, προφορά και τονισμός, σταθερό μέλημα όλων των ΠΣ για το δημοτικό. Τα ΠΣ συνήθως αναφέρονται στην προφορά μεμονωμένων φθόγγων και συμφωνικών συμπλεγμάτων, αλλά πιθανότατα εννοούν και την προφορά σε επίπεδο λέξεων και φράσεων, όπου εμφανίζονται οι περισσότερες δυσκολίες. Είναι, όμως, παράδοξο ότι τα εγχειρίδια της γλώσσας και οι πρόσφατα κυκλοφορημένες σχολικές γραμματικές (Δημοτικού-Γυμνασίου) δεν περιέχουν κεφάλαιο για τα συμφωνικά συμπλέγματα ούτε για την προφορά δύσκολων λέξεων και φράσεων. Για την ανάγκη εξάσκησης στον επιτονισμό διαφόρων τύπων προτάσεων στον προφορικό λόγο γίνεται αναφορά μόνο στα νεότερα Αναλυτικά Προγράμματα. Μέχρι τότε η σχετική διδασκαλία γίνεται μόνο στον γραπτό λόγο και αφορά τα σημεία στίξης ως στοιχεία της γραφής. Πάντως μέσα από τα ΠΣ δεν καλλιεργείται ικανοποιητικά η σύνδεση του επιτονισμού στον προφορικό λόγο με τα σημεία στίξης στον γραπτό λόγο κι αυτή ίσως είναι μία από τις αιτίες που οι μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σωστά τα σημεία στίξης, τόσο όταν διαβάζουν όσο και όταν γράφουν.

Β. Δεν γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Αν και στα νεότερα ΠΣ προφορικός και γραπτός λόγος αναγνωρίζονται ως διαφορετικά επίπεδα, εντούτοις δεν διαχωρίζονται κατά την περιγραφή των δραστηριοτήτων. Μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα τις ασκήσεις προφοράς (προφορικού λόγου) που ταυτίζεται με την ανάγνωση/αποκωδικοποίηση των γραμμάτων («ο ήχος του γράμματος») και των λέξεων. Παρόμοια σύγχυση φαίνεται να γίνεται στην εφαρμογή της θεωρίας της φωνολογικής επίγνωσης, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Γ. Φωνολογική επίγνωση με εφαρμογή στον γραπτό λόγο αντί του προφορικού. Φωνολογικές διαδικασίες που προετοιμάζουν και διευκολύνουν την κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής προτείνονται στα περισσότερα ΠΣ που εξετάσαμε. Τέτοιες διαδικασίες είναι η ανάλυση προτάσεων του προφορικού λόγου σε φωνολογικές μονάδες και η ανασύνθεσή τους. Αυτές οι διαδικασίες εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της φωνολογικής επίγνωσης, όπως ορθά σημειώνεται στο ΑΠΣ του 2003 και πρέπει κανονικά να εφαρμόζονται στον προφορικό λόγο. Όμως, τελικά, μέσα από τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια εφαρμόζονται στον γραπτό λόγο, δηλαδή στη γραπτή μορφή των λέξεων, φράσεων και προτάσεων.

Δ. Ο φωνολογικός τομέας δεν εξειδικεύεται ως προς τη διδακτέα ύλη. Αν

και τα περισσότερα ΑΠ (από το 1982/3) αναφέρουν τη Φωνολογία ως τομέα της γλωσσικής ανάλυσης, εντούτοις δεν προχωρούν στην περιγραφή των επιμέρους τομέων που είναι κατάλληλοι για διδακτική αξιοποίηση. Εντύπωση προκαλεί ότι στο ΑΠΣ 2003 για το δημοτικό, στον τομέα της φωνολογίας, το ίδιο περιεχόμενο προτείνεται για όλες τις τάξεις.

Ε. Απουσία φωνολογικών εννοιών και αρχών. Γενικά απουσιάζει η αναφορά σε φωνολογικές έννοιες, φωνολογικές αρχές και φωνολογικούς όρους. Εξαιρέση αποτελούν οι έννοιες φθόγγος, φώνημα, ελάχιστη ζεύγη, που τις συναντήσαμε σε ένα ΑΠ για το Γυμνάσιο καθώς και στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού, χωρίς να συνοδεύονται από παραδείγματα. Στην έννοια της γλωσσικής μεταβολής -στα ΑΠ του 1999- πολύ σημαντική για την κατανόηση της εξέλιξης στη γλώσσα, δεν δίνονται παραδείγματα από τη φωνολογία, που είναι πλουσιότερη σε τέτοια φαινόμενα, ούτε όμως και άλλα παραδείγματα. Την απουσία παραδειγμάτων και κατηγοριοποίησης των περιπτώσεων παρατηρούμε και σχετικά με την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας (γεωγραφικής, κοινωνικής, υφολογικής), που αναφέρεται στα νεότερα ΑΠ για το γυμνάσιο.

Συνοψίζοντας, ο τομέας της φωνολογίας έχει ελλιπή παρουσία στα ΠΣ για τη γλώσσα. Ακόμη κι όταν αναφέρεται δεν συνοδεύεται από παραδείγματα ούτε ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες. Συχνά η φωνολογία συγχέεται με τη γραφή. Οι φωνολογικές έννοιες δεν αναλύονται περαιτέρω, με αποτέλεσμα να μένουν αναξιοποίητες στη διδακτική πράξη.

3. Προτάσεις περαιτέρω διδακτικής αξιοποίησης της φωνητικής-φωνολογίας στο δημοτικό ή και το γυμνάσιο.

Η φωνητική/φωνολογία είναι ένας επιστημονικός κλάδος της γλωσσολογίας με πολλούς τομείς και πολλές εφαρμογές. Τα αντικείμενα που θα επιλέξουμε να εντάξουμε στη σχολική διδασκαλία θα πρέπει να πληρούν ορισμένα κριτήρια και να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες. Κριτήριο, για παράδειγμα, είναι η καταλληλότητα του διδακτικού αντικειμένου (έννοιας ή διαδικασίας) για το επίπεδο σκέψης των μαθητών καθώς και το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν τις διδασκόμενες επιστημονικές έννοιες· για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να επιλέγουμε την κατάλληλη σειρά με την οποία θα διδάσκουμε τις έννοιες. Το τι θα διδάσκουμε περιορίζεται σημαντικά και από το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας, το οποίο θα στηρίξει τη διδασκαλία μας. Προϋπόθεση είναι η εκφραστικά κατάλληλη εξήγηση των εννοιών, τα πολλά και ορθά επιλεγμένα παραδείγματα, οι βιωματικές δραστηριότητες, το εποπτικό υλικό κ.ά. Σημαντική παράμετρος είναι, επίσης, η αξία της γνώσης που θα αποκτηθεί και η δυνατότητα αξιοποίησής

της σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η έννοια του ‘*συστήματος*’, για παράδειγμα, που είναι κεντρική στη φωνολογία, είναι διεπιστημονική, με πολλές εφαρμογές στη σχολική γνώση, στις θετικές επιστήμες και όχι μόνο. Σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών ως προς τη φωνητική-φωνολογία, αυτές εντάσσονται ειδικά στον γλωσσικό γραμματισμό, αλλά καθορίζονται γενικότερα από το πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού στο πρόγραμμα σπουδών. Η προσέγγιση της γραμματικής που ακολουθείται έως τώρα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι κατά κύριο λόγο αυτή της παραδοσιακής γραμματικής. Εντούτοις οι μαθητές όλων των βαθμίδων θέτουν ερωτήματα επιστημονικού περιεχομένου για τη γλώσσα, καθώς παρατηρούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά συχνά ρωτούν ‘γιατί τα αντικείμενα φέρουν τα ονόματα που έχουν και όχι κάποια άλλα’. Ή ‘γιατί το ίδιο πράγμα κάθε γλώσσα το ονομάζει διαφορετικά’. Ρωτάνε επίσης ‘γιατί σε ορισμένες περιοχές της ίδιας χώρας μιλάνε διαφορετικά ή χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις’. Όταν μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή αναρωτιούνται ‘γιατί δεν γράφουμε όπως μιλάμε’ και ‘γιατί λέξεις που ακούγονται το ίδιο σημαίνουν κάτι άλλο ή/και γράφονται διαφορετικά’. Στο πλαίσιο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων γεννώνται στους μαθητές καίρια ερωτήματα για τη γλώσσα: στη «Μελέτη περιβάλλοντος» διερωτώνται ‘γιατί διαφορετικοί λαοί μιλούν διαφορετικές γλώσσες’, ‘γιατί μερικές γλώσσες μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους’ κ.ά. Στο μάθημα της «Βιολογίας» γεννάται το ερώτημα ‘πώς παράγεται η ομιλία’, ‘πώς οι άνθρωποι καταφέρνουν να μιλούν’ ή ‘πώς τα νήπια μαθαίνουν να μιλούν’ κ.ά. Ρωτάνε επίσης ‘πώς λειτουργεί το γλωσσικό σύστημα’ και ‘γιατί αλλάζουν οι γλώσσες μέσα στον χρόνο’. Τέτοια συνήθη ερωτήματα αναδεικνύουν την ανάγκη να ενταχθούν όψεις της επιστημονικής μελέτης της γλώσσας στη σχολική διδασκαλία, πέραν της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας.

Εδώ προτείνουμε ορισμένα θέματα φωνητικής/φωνολογίας που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα. Αναμφίβολα, μπορούν να προστεθούν και άλλα. Κάθε ένα από τα θέματα αυτά οφείλουμε να το επεξεργαστούμε, στο άμεσο μέλλον, ως διδακτικό αντικείμενο με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογία διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Στη συνέχεια θα πρέπει να το εφαρμόσουμε πιλοτικά ώστε να καταγράψουμε τα οφέλη για τη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, τις δυσκολίες κατανόησης που ενδεχομένως να υπάρξουν, την ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Τα θέματα που προτείνουμε εδώ να ενταχθούν στη γλωσσική διδασκαλία είναι τα εξής:

1. Η έννοια του *φθόγγου*, ως στοιχείου του προφορικού λόγου.

Βασικό στοιχείο της φωνητικής είναι ο *φθόγγος*. Φθόγγοι στη γλώσσα ή γλωσσικοί ήχοι, καλούνται τα μικρότερα τεμάχια που παράγονται από τα όργανα της ομιλίας και μπορούν να γίνουν αντιληπτά από το ανθρώπινο αφτί⁴. Ήδη από τη νηπιακή ηλικία ο άνθρωπος μαθαίνει διαισθητικά να χρησιμοποιεί τους φθόγγους της μητρικής του γλώσσας, ακόμη και αυτούς του ιδιώματος ή της διαλέκτου που ομιλείται στο περιβάλλον του. Η γνώση όμως αυτή δεν είναι συνειδητή, είναι καθαρά βιωματική, με αποτέλεσμα το παιδί, ως μαθητής, να μην μπορεί να την αξιοποιήσει σε γνωστικές διαδικασίες, όπως η εκμάθηση του γραπτού λόγου, η διόρθωση/αυτοδιόρθωση λανθασμένης προφοράς, η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων κ.λπ. Με στόχο λοιπόν την επίγνωση των φθόγγων, πιστεύουμε ότι ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ποια είναι αυτά τα μικρότερα στοιχεία της προφοράς, πώς παράγονται, πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο της συλλαβής, της λέξης ή της φράσης, ποιες είναι οι βασικές τους ποικιλίες κατά γεωγραφικές περιοχές, τις ποικιλίες στην προφορά ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης ή το ιδιόλεκτο του ομιλητή. Επίσης μπορούμε να διδάξουμε με κατανοητό τρόπο πώς παράγεται η ομιλία, τα μέρη του σώματος που συμμετέχουν στην παραγωγή της ομιλίας, τον ρόλο της αναπνοής, πού και πώς συντελείται η άρθρωση, τον ρόλο της γλώσσα και των φωνητικών χορδών. Η διδασκαλία αυτού του τομέα της φωνητικής πρέπει να γίνεται με βάση τον προφορικό λόγο, με εποπτικά μέσα, βιωματικές δραστηριότητες και με σύγχρονο ηλεκτρονικό ή έντυπο υλικό.

2. Οι έννοιες '*φωνήμα*' και '*φωνολογικό σύστημα*'

Τα φωνήματα είναι οι φθόγγοι μιας γλώσσας οι οποίοι έχουν διαφοροποιητική λειτουργία, διαφοροποιούν, δηλαδή, λέξεις και σημασίες⁵. Όπως γνωρίζουμε από τη φωνολογική θεωρία, τα φωνήματα δημιουργούν ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης, π.χ. *πόνος-μόνος, κάνω-χάνω, τώρα-δώρα* απ' όπου προκύπτει και η αξία τους για το σύστημα της γλώσσας. Η αντιθετική λειτουργία των φωνημάτων μπορεί να ενταχθεί γενικότερα στην έννοια της αντίθεσης, η οποία παίζει ουσιαστικό ρόλο στη λειτουργία των συστημάτων και βρίσκεται παντού στον κόσμο που μας περιβάλλει. Το σύνολο των φωνημάτων μιας γλώσσας συνθέτει το φωνολογικό σύστημα, το οποίο έχει τις ιδιότητες των συστημάτων: αποτελείται από μονάδες διαφορετικών επιπέδων, οι οποίες λειτουργούν βάσει κανόνων, των φωνολογικών κανόνων. Οι στόχοι της σχολικής διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι η απομνημόνευση των μονάδων του φωνολογικού

4. Βλ. Πάλλη & Nespor, 1999:24

5. Βλ. Πάλλη & Nespor, 1999:52

συστήματος και των φωνολογικών κανόνων. Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στην κατανόηση της λειτουργίας της αντίθεσης στη γλώσσα και πώς η αντίθεση των ελάχιστων ζευγών οδηγεί στην ανάδειξη των φωνημάτων. Επίσης μπορούμε να διδάξουμε πώς αλληλεπιδρούν τα φωνήματα στο πλαίσιο της λέξης ή της φράσης, πώς δημιουργούνται οι φωνολογικοί κανόνες και γιατί. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές γιατί το φώνημα /s/ (σ) γίνεται /z/ στην προφορά δίπλα σε ορισμένα άλλα σύμφωνα (π.χ. σβούρα, πεσμένος), και όχι απλώς να μάθουν τον σχετικό κανόνα.

Η αντίληψη της έννοιας του φωνήματος είναι ουσιαστική για την κατανόηση της σχέσης της προφοράς με τη γραφή. Στον γραπτό λόγο, τα γραφήματα (γράμματα και συνδυασμοί) αντιστοιχούν στα φωνήματα, που είναι τα λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας, και όχι σε όλους τους φθόγγους. Όταν λοιπόν στον γραπτό λόγο αποδίδουμε φθόγγους που δεν είναι φωνήματα, τότε χρησιμοποιούμε ακολουθίες γραμμάτων και όχι γραφήματα. Για παράδειγμα στη λέξη *ήλιος*, ο φθόγγος [λ] αποδίδεται με την ακολουθία -λι-, στη λέξη *νιώθω*, ο φθόγγος [η] αποδίδεται στη γραφή με την ακολουθία -νι-. Είναι πιθανό η συνειδητοποίηση της διάκρισης μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου να βοηθήσει στην κατανόηση των δυσκολιών στη γλώσσα, όσων οφείλονται στη διάκριση αυτή, οδηγώντας, σταδιακά, τους μαθητές σε μεγαλύτερη εξοικείωση με τις δομές και τη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος κι επομένως σε καλύτερη σχέση τόσο με τη μητρική τους γλώσσα όσο και με άλλες γλώσσες.

3. Η 'φωνολογική ποικιλία' σε ιδιώματα και διαλέκτους

Η νέα ελληνική γλώσσα, όπως κάθε φυσική γλώσσα, δεν εμφανίζει ενιαίο σύστημα σε όλες τις περιοχές όπου ομιλείται. Οι ποικιλίες στο γλωσσικό σύστημα διαφοροποιούν τα ιδιώματα/διαλέκτους από την Κοινή Νέα Ελληνική, άλλοτε σε μεγαλύτερο κι άλλοτε σε μικρότερο βαθμό. Οι ποικιλίες αυτές αφορούν σε διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα: προφορά και επιτονισμό (φωνολογία), γραμματική (μορφολογία), σύνταξη, λεξιλόγιο. Τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα κάποιο ιδίωμα ή διάλεκτο είναι επόμενο να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας στο σχολείο, καθώς ο προφορικός τους λόγος παρουσιάζει μεγαλύτερες ή μικρότερες διαφορές σε σχέση με την επίσημη γλώσσα. Κατά τη διδασκαλία ιδίως της ανάγνωσης και της γραφής στους μικρούς μαθητές που μιλούν κάποιο ιδίωμα με φωνολογικά φαινόμενα, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν λέξεις και φράσεις που διαφοροποιούνται από αυτές του προφορικού τους λόγου. Για παράδειγμα, στα βόρεια ιδιώματα οι λέξεις *χωράφι*, *μέλισσα*, *γουρούνι* προφέρονται αντίστοιχα *χουράφ'*, *μέλ(τ)σα*, *γρουν'*, αλλά και σε ορισμένα νησιώτικα ιδιώματα έχουμε προφορά *iδ* του *κ* μπροστά από *ι* και *ε* (*κυρία: τσιρία*) κ.ά. Το πρόβλημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης σε κύπρι-

ους μαθητές επισημαίνει πολύ εύστοχα ο Παπαρίζος (2004:45-46), εστιάζοντας στις διαφορές του φωνολογικού συστήματος της κυπριακής και της κοινής νέας ελληνικής. Καθώς τα φαινόμενα αυτά εμφανίζουν συστηματικότητα και σταθερότητα ανά περιοχές, πιστεύουμε ότι θα ήταν διδακτικά χρήσιμο να υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό που να εξηγεί στους μαθητές (ίσως όχι των μικρών τάξεων) ποια είναι τα φαινόμενα αυτά και πώς δημιουργούνται στο πλαίσιο του γλωσσικού συστήματος. Σημαντικότερος είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος τα φαινόμενα ώστε να προβαίνει στις απαραίτητες απλοποιήσεις εννοιών προκειμένου να γίνονται κατανοητές από τους μαθητές. Σχετικά με αυτά, ο Παπαρίζος αναφέρει:

(...) πρόσθετο καθήκον της διδασκαλίας είναι η συνειδητοποίηση των αποκλίσεων, ώστε ο μαθητής να καταστεί ικανός να τις αποφεύγει κατά βούληση, όποτε αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες της επικοινωνίας. (...) Ο δάσκαλος που αντιμετωπίζει θέματα διαλεκτισμού, θα ήταν χρήσιμο να διδαχθεί στοιχεία συγκριτικής φωνολογίας της κοινής νεοελληνικής και της διαλέκτου.

Επίλογος

Τα φωνολογικά θέματα που μπορούν να ενταχθούν στη σχολική διδασκαλία δημοτικού και γυμνασίου είναι ποικίλα. Εδώ θίξαμε μόνο τρία: τους φθόγγους, τα φωνήματα - φωνολογικό σύστημα και τη φωνολογική ποικιλία των ιδιωμάτων. Στη συνέχεια, θα πρέπει τα αντικείμενα αυτά να τύχουν συστηματικής μελέτης και επεξεργασίας ως διδακτικών αντικειμένων από τους φωνολόγους στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Με την εργασία αυτή ήθελα να δείξω ότι ο πυρήνας της Φωνολογίας παρέχει ουσιαστικές γνώσεις στον μαθητή για τη λειτουργία της γλώσσας και συμβάλλει στην ανάπτυξη της παρατήρησης και της λογικής σκέψης. Τον διδάσκει επίσης να ασκεί συνειδητό έλεγχο στο γλώσσα σύστημα που χρησιμοποιεί φυσικά και αυθόρμητα. Δυστυχώς μέχρι τώρα, το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας έχει αγνοηθεί ή έχει αντιμετωπισθεί εντελώς παραδοσιακά και καθόλου διερευνητικά, στο πλαίσιο των ΠΣ. Θα ήταν πολύ σημαντικό, πιστεύω, ένα μέρος των φωνολογικών ερευνών να στραφεί προς τη μελέτη θεμάτων φωνητικής-φωνολογίας ως διδακτικών αντικειμένων, προκειμένου επιτύχουμε επισημονικότερη διδασκαλία της γλώσσας, διερευνητική γλωσσική προσέγγιση με στόχο τη βελτίωση του γνωστικού και γλωσσικού επιπέδου των μαθητών της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Ladefoged, P. (2007). *Εισαγωγή στη Φωνητική* (μετάφρ. Μ. Μπαλτατζάνη). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μαγουλά, Ε. (2010). *Η συνάρθρωση στη νέα ελληνική. Τυπολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαγουλάς, Γ. (1983). *Εισαγωγή στη φωνολογία της νέας ελληνικής*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (Πανεπιστημιακές σημειώσεις).
- Martinet, A. (1980). *Elements de linguistique generale*. Paris: Librairie Armand Colin. [Ελλην. μετάφρ. 1983 «Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας» Α. Χαραλαμπίδης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, όπου και οι παραπομπές.]
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000⁴). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα. (Έκδοση του συγγραφέα)
- Μποτίνης, Α. (2009). *Φωνητική της Ελληνικής*. Τόμος Α' Βασικές έννοιες φωνητικής και φωνητικά συστήματα. Αθήνα: Leader Books.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πετρουνιάς, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Ράλλη, Α. & Nespor, M. (1999). *Φωνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ρεβυθιάδου, Α. & Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Saussure F. de (1916). *Cours de linguistic generale*. [Ελλην. μετάφρ. 1979 «Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας» Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήση, όπου και οι παραπομπές.]
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Abstract

In this paper we examine some basic concepts of the linguistic field of phonetics and phonology in their application in language teaching as this is reflected across the Curricula for Greek language teaching in the Primary and Secondary national education between 1977 and 2003. The concepts that are attended here are: the speech sounds (φθόγγοι), the phonemes (φωνήματα), the phonological oppositions (φωνολογικές αντιθέσεις), the phonological system (φωνολογικό

σύστημα), the phonetic /phonological processes (φωνητικές/φωνολογικές διαδικασίες), the phonographemic correspondences (φωνογραφημικές αντιστοιχίσεις). The research on the National Curricula denotes that, in general, they don't take advantage of the phonetic/phonological concepts for the effectiveness of language teaching. And in the cases that phonological concepts are cited, they are not developed indeed.

In the second part of this paper we display some examples of application of phonetic /phonological concepts in language teaching. These can be used in first and second language teaching and in language disabilities.

Ευγενία Μαγουλά

Επίκ. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών
E-mail: dzenimag@primedu.uoa.gr