

## «Έν αρχή ην ο λόγος»: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση»<sup>1</sup>

### Περίληψη

Η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό οφείλεται στο διπλό χαρακτήρα της γλώσσας ως αντικειμένου μάθησης και μέσου για τη μάθηση άλλων αντικειμένων. Οι διδακτικοί στόχοι για τον προφορικό λόγο δεν εξαντλούνται στην οργάνωση και κατασκευή των εξειδικευμένων γλωσσικών δραστηριοτήτων αλλά διαπερνούν ως κατευθύνσεις το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και ειδικότερα της ολιστικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μια αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση από το 1962 έως το πρόσφατο του 1999 αποκαλύπτει ότι οι αναφορές στο γνωστικό αντικείμενο του προφορικού λόγου δεν υποστηρίζονται από ένα συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο. Πάντα τακτική στη δημιουργία των Αναλυτικών προγραμμάτων είναι η απουσία συγκροτημένης γλωσσολογικής θεώρησης σχετικά με την κατάκτηση του προφορικού λόγου και τη διδακτική του προσέγγιση με αποτέλεσμα οι στόχοι που ορίζονται να είναι γενικοί, εμπειρικοί ή γνωστικής έμπνευσης και σε κάθε περίπτωση ανοικτοί σε ποικίλες ερμηνείες, ενώ η υλοποίησή τους απαιτεί πολλαπλά επίπεδα επεξεργασίας από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Παρότι στο πρόγραμμα του 1999 για τη γλωσσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση ένας ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος δίνεται στην εκπαίδευση των νηπίων στον προφορικό λόγο, παραμένει η απαίτηση σαφών κατευθύνσεων και περαιτέρω εξειδίκευσης των διδακτικών στόχων.

Στην εργασία παρουσιάζεται μια σύντομη αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων αναφορικά με τον προφορικό λόγο και προτείνεται η αναγκαιότητα εξειδίκευσης των διδακτικών στόχων.

---

<sup>1</sup> **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 20)**

Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., Ποιμενίδου, Μ. (2006). Έν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 415-423.

## Abstract

*Literacy constitutes one major target for all educational systems. This is due to the double nature of language as autonomous learning subject and means for learning all other school subjects. Therefore, the instructive objectives for oral language do not run out in organizing and constructing specialized language activities but constitute directions that go through all the activities that take place at kindergartens in the frame of an interdisciplinary and holistic approach of knowledge in preschool education.*

*Flashback in Greek curricula for preschool education from 1962 to 2001 shows that oral language activities are not supported by any precise theoretical background. Moreover, one can easily detect the absence of a theory about language acquisition and inconsistencies in the methodology about teaching and learning oral language. Consequently, the targets for oral language remain obscure, general and overt to various interpretations, while their materialization in kindergartens demands that many levels of elaboration should be made by the educators.*

*Although in the latest curriculum (2002) for preschool education a very important role is given to literacy, the demand for clear directions and further specialization of the oral language approach still remains.*

*In our paper a critical presentation of Greek preschool curricula regarding oral language is exposed and a specialization of the instructive objectives is proposed.*

## Εισαγωγή

Η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος καθώς η γλώσσα συνιστά αυτόνομο αντικείμενο μάθησης και ταυτόχρονα, μέσο για τη μάθηση άλλων μαθημάτων. Υπό αυτήν την έννοια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του γλωσσικού προγράμματος δεν περιορίζεται στο όριο του γλωσσικού μαθήματος αλλά διαπερνά το σύνολο των αντικειμένων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης και ενεργητικής σχέσης, η διδασκαλία μη-γλωσσικών μαθημάτων, με «όχημα» τη γλώσσα, δημιουργεί γνήσιες καταστάσεις επικοινωνίας όπου οι μαθητές ασκούνται στον έλεγχο της γλώσσας μέσω της προσέγγισης διαφορετικών αντικειμένων και ορολογιών (Widdowson 1981:26-31, Παπαρίζος 2004: 85). Ειδικότερα όσον αφορά το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης όπου μια ολιστική προσέγγιση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας προβάλλεται συχνά ως ο ενδεικνυόμενος τρόπος προσέγγισης της γνώσης από τα νήπια, ο σχεδιασμός της γλωσσικής αγωγής διαπερνά ως κατευθυντήριος άξονας το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τη θέση του προφορικού λόγου στα εκπαιδευτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν στην ελληνική

προσχολική εκπαίδευση από το 1962 μέχρι σήμερα. Η επικέντρωση στον προφορικό λόγο και η πρόταση για διακριτή προσέγγιση ενός ενιαίου αντικειμένου -της γλώσσας- συνιστά μεθοδολογική επιλογή της έρευνας διότι σε αρκετά προγράμματα η γραπτή γλώσσα δεν εμφανίζεται ως αντικείμενο του νηπιαγωγείου -άρα η δυνατότητα συγκρίσεων θα ήταν επισφαλής- και επειδή ο προφορικός λόγος αποτελεί το κύριο μέσον μετάδοσης πληροφορίας, ανακάλυψης της γνώσης και προσωπικής έκφρασης για το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

### **Αναλυτικά προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή**

Τα αναλυτικά, εκπαιδευτικά προγράμματα και ειδικότερα τα προγράμματα σπουδών για τη γλώσσα, ως νομικά και ρυθμιστικά κείμενα του κράτους, προδιαγράφουν την εκπαιδευτική πολιτική για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή των μαθητών και των μαθητριών σε μια δεδομένη χρονική συγκυρία και σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος εγγράφεται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο για τους σκοπούς και τις διαδικασίες υλοποίησης των στόχων της αγωγής και προϋποθέτει επιλογή θεωρητικού μοντέλου ανάλυσης της γλώσσας, διαπραγμάτευση διδακτικών προτάσεων για τη μάθηση/διδασκαλία της γλώσσας καθώς και αναζήτηση της κατάλληλης θεωρίας μάθησης που να υποστηρίζει τη συγκεκριμένη κάθε φορά, επιλογή.

Καθώς όμως, τα προγράμματα σπουδών συνιστούν *‘μέσον αναπαραγωγής των νέων κατ’ εικόνα του πολιτισμού στον οποίο και για τον οποίο λειτουργεί ένα πρόγραμμα σπουδών’* (Kress 2000: 112), οι επιλογές που καθορίζουν τη δομή και τον τρόπο σχεδιασμού ενός γλωσσικού προγράμματος σπουδών δεν συνιστούν απλώς χώρο διαπάλης «ουδέτερων» γλωσσολογικών θεωριών και παιδαγωγικών πρακτικών, αλλά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες που παράγουν τις επικρατούσες θεωρίες (Kress 2000: 112, Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999).

### **Οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων**

Η δομή ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος για τη γλωσσική αγωγή περιλαμβάνει συνήθως, πέρα από τη διατύπωση των γενικών σκοπών της γλωσσικής αγωγής για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, γενικούς και ειδικούς στόχους που περιγράφονται συνήθως με τη μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, περιγράφονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επιδιωχθεί η κατάκτηση της ανάλογης συμπεριφοράς καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης που καθορίζουν σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε κάθε στόχος (Mager 1985:23, Τσοπάνογλου 2000:102). Με αυτήν την έννοια, οι περιγραφές των στόχων πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών δραστηριοτήτων και για την επιλογή των κατάλληλων τύπων αξιολόγησης.

Τέλος, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος γλωσσικής αγωγής με επίκεντρο τους μαθητές, ο προσδιορισμός των γενικών και ειδικών στόχων και των περιεχομένων του, προϋποθέτει καταγραφή και ανάλυση των γλωσσικών αναγκών του συγκεκριμένου κοινού. Ειδικά για την περίπτωση των προγραμμάτων γλωσσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση, αυτού του τύπου οι καταγραφές είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς οι έρευνες για το γλωσσικό προφίλ των νηπίων, τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες και, ευρύτερα το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας είναι ιδιαίτερα περιορισμένες στην ελληνική βιβλιογραφία.

### **Αναλυτικά προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση**

Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έχουν καταρτιστεί 5 Αναλυτικά Προγράμματα για τη λειτουργία της Προσχολικής Εκπαίδευσης τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή με Π.Δ. το 1896, 1962, 1980, 1989 ενώ το 1999 κυκλοφόρησε το «πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στην προδημοτική εκπαίδευση» που αφορούσε αποκλειστικά τη γλωσσική αγωγή των νηπίων. Ο τύπος των αναλυτικών προγραμμάτων, που όπως θα δούμε παρακάτω εξελίσσεται από προγράμματα ύλης σε προγράμματα στόχων<sup>1</sup>, διατηρεί ως κοινό χαρακτηριστικό τη μεγάλη αυτονομία της εκπαιδευτικού στην υλοποίηση του προγράμματος, χαρακτηριστικό που θέτει βεβαίως ως προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος την επαρκή εποπτεία των επιστημονικών θέσεων που υποστηρίζουν την προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Στο Π.Δ. του 1896 *‘περί συστάσεως νηπιαγωγείων’* εκτίθεται μόνο το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου, στο πλαίσιο του οποίου η γλωσσική αγωγή δεν καταλαμβάνει παρά 3 ώρες σε σύνολο 55 περίπου ωρών του εβδομαδιαίου προγράμματος και υλοποιείται αποκλειστικά μέσω του *‘αποστοματισμού’* ποιημάτων και διηγημάτων ηθικοθρησκευτικού περιεχομένου. Αντανακλώντας την ατμόσφαιρα του γλωσσικού δυϊσμού που κυριαρχεί την εποχή εκείνη, η ομιλούμενη δημοτική των παιδιών ως μέσο έκφρασης προφανώς απαξιώνεται και τα νήπια εισάγονται στην «ανώτερη» μορφή που αντιπροσωπεύει η λογοτεχνία μέσα από την επανάληψη και απομνημόνευση του λόγου της, διαδικασία η οποία προτίθεται να συμβάλλει στην οικειοποίηση των «ορθών» γλωσσικών μορφών της και με την έννοια αυτή στη βελτίωση της προφορικότητάς τους. Ενδεικτική της απόλυτης αξίας που αποδίδεται στον γραπτό λόγο ως έκφραση της γλωσσικής ορθότητας είναι επίσης η εισαγωγή της γραφής και της ανάγνωσης στη μεγαλύτερη από τις «τρεις τάξεις» του νηπιαγωγείου με διπλάσιες ώρες εβδομαδιαίως σε σχέση με τον προφορικό λόγο.

Το πρόγραμμα του 1962 αποτελεί ουσιαστικά το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο. Πρόγραμμα ύλης, με ρητά εκφρασμένη την γλωσσική αγωγή ως παιδαγωγικό σκοπό, αποκαθιστά τον υποβαθμισμένο μέχρι τότε σε θεσμικό επίπεδο ρόλο της προφορικής έκφρασης. Σε συστοιχία με την κυρίαρχη αντίληψη της εποχής που θέλει το λεξιλόγιο ως αποκλειστικό δείκτη ανάπτυξης της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία (Torrance and Olson 1988: 257), για την *‘μετ’ ευχερείας και ανέσεως χρήσιν της ελληνικής γλώσσης’* που ορίζεται ως σκοπός της γλωσσικής αγωγής, προτείνονται αφενός μεν ασκήσεις λεξιλογίου και αφετέρου η έκθεση των παιδιών στο λογοτεχνικό λόγο μέσω του κουκλοθέατρου, του παραμυθιού και της ποίησης. Οι ασκήσεις λεξιλογίου εστιάζονται αποκλειστικά στη λεκτική κατάδειξη του άμεσου αντιληπτικού περιβάλλοντος των παιδιών και των εννοιών που υποστηρίζουν (π.χ ονοματοδότηση των συμμαθητών, των επίπλων και της θέσης τους μέσα στην αίθουσα, των αντικειμένων ή των προσώπων που αναπαρίσταται σε εικόνες και της δράσης τους κτλ). Αντίστοιχες συνθήκες «πλαισιωμένης» γλωσσικής έκφρασης προσφέρει το κουκλοθέατρο, ενώ η ποίηση, που επίσης προτείνεται *‘δια την γλωσσικήν καλλιέργειαν’*, προτίθεται να υποστηρίξει μέσω του ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας την ορθότητα των λέξεων στο φωνολογικό επίπεδο.

Τυπικό δείγμα δασκαλοκεντρικής αντίληψης, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 αναθέτει στην νηπιαγωγό τον απόλυτο έλεγχο του περιεχομένου και της ορθότητας του εκφερόμενου λόγου (*‘γνωρίζει εις αυτά [τα νήπια] τα ονόματα προσώπων, ζώων ή αντικειμένων, καθοδηγεί αυτά εις την παρατήρησιν και την απόδοσιν των ενεργειών των εικονιζομένων’*).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1980, όπως και στο μεταγενέστερο πρόγραμμα του 1989, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ρητά ως ένα από τα συστήματα αναπαράστασης της ανθρώπινης νόησης και η αγωγή της συμπορεύεται με την καλλιέργεια των αισθησιοκινητικών, αισθητικών και λογικομαθηματικών ικανοτήτων. Σε αντίστιξη όμως με την γνωστικού τύπου λογική που διέπει το αναλυτικό πρόγραμμα ως σύνολο, οι γλωσσικές αρχές που διατυπώνονται, και μάλιστα ιδιαίτερα επιγραμματικά στο πρόγραμμα του 1980, αντανακλούν συμπεριφοριστικές καταβολές. Ενδεικτικά, παρατηρείται ότι η ομιλία επιβάλλεται ως η μόνη αρμόζουσα γλωσσική τροπικότητα για το νηπιαγωγείο (*‘δεν έχει θέση στο νηπιαγωγείο η γραφή και η ανάγνωση’*) και παράλληλα υιοθετείται η λογική του γλωσσικού γνώμονα ως προς τη δομή του συστήματος, επιδιώκεται δηλαδή το παιδί *‘να υιοθετήσει γλωσσικά πρότυπα’*, *‘να εκφραστεί σωστά’*, *‘να αποκτήσει σωστή άρθρωση’*. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο, οι *‘ευκαιρίες για γλωσσική έκφραση, ατομική και μέσα στην ομάδα’* που προστίθεται ως στόχος του προγράμματος δεν μπορεί παρά να ερμηνευτεί ως κανονιστική στρατηγική της γλωσσικής αγωγής ή στην καλύτερη περίπτωση ως μηχανισμός ελέγχου της ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Με περιορισμένη την αυτονομία της -ως αυτόνομο αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας- εμφανίζεται η γλωσσική αγωγή και στο Πιαζετιανών καταβολών αναλυτικό

πρόγραμμα του 1989. Ο προφορικός λόγος νοείται αποκλειστικά ως μέσον, εργαλείο για την υλοποίηση άλλων στόχων, την άσκηση δηλαδή των μαθητών σε διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης (αισθησιοκινητική, αισθητική, λογικομαθηματική κτλ). Το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή *curriculum*, με αυστηρή δηλαδή ανάπτυξη των παιδαγωγικών του σκοπών και εξειδίκευση των στόχων και των διδακτικών παρεμβάσεων που απαιτεί η υλοποίησή τους. Για τον προφορικό λόγο όμως δεν προβλέπονται εξειδικευμένοι, διακριτοί στόχοι, αφού η προφορικότητα ανάγεται αποκλειστικά στη σκέψη και αντιμετωπίζεται ως έκφραση προαποφασισμένων σταδίων ανάπτυξης (Κονδύλη 1997). Μοναδική περιοχή αμιγούς γλωσσικής αγωγής αποτελούν οι προαναγνωστικές δραστηριότητες που εισάγονται στο εν λόγω πρόγραμμα και οι οποίες, όπως δηλώνεται, υλοποιούν τη σύνδεση προφορικού με τον γραπτό λόγο. Οι αντιρρήσεις που μπορούν να διατυπωθούν ως προς την εννοιοποίηση αυτής της σχέσης είναι πολλές, όπως για παράδειγμα η αποκλειστική επικέντρωση στο σύστημα της γλώσσας (γλωσσική επίγνωση) και η μηχανιστική δομή των προκρινόμενων δραστηριοτήτων, η υποτίμηση της κοινωνικής, πραγματολογικής και κατ' επέκταση κειμενικής διάστασης του λόγου που συνεπάγεται η χρήση της καθεμιάς από αυτές τις δύο τροπικότητες του λόγου, όπως επίσης και άλλα συναφή ζητήματα τα οποία δεν είναι του παρόντος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η γλωσσική αγωγή ως αντικείμενο διδασκαλίας, παρουσιάζεται για πρώτη φορά με τόσο οργανωμένο τρόπο, μολονότι αυτή η οργάνωση δεν αφορά παρά μόνο μία από τις διαστάσεις της, τη γραπτή έκφραση.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ενσωματώθηκε με ορισμένες τροποποιήσεις<sup>ii</sup> το πρόγραμμα σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα του 1999. Ενώ ο προφορικός λόγος ξεκινά στο θεσμικό του πλαίσιο ενισχυμένος, τελικά παραγκωνίζεται από την ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο γραπτό λόγο. Οι πρακτικές εφαρμογές που υποστηρίχθηκαν από την σειρά των βιβλίων 'Το παιδί και η γραφή' καθώς και 'Γραφή και Ανάγνωση' ασχολούνται αποκλειστικά με το γραπτό λόγο. Η συντακτική ομάδα του προγράμματος σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα αναφέρει σχετικά: *‘παραλείψαμε τον προφορικό λόγο, όχι φυσικά επειδή θεωρούμε ότι είναι μικρότερης σημασίας, αλλά επειδή, πρώτα η γραφή και μετά η ανάγνωση, μας πρόσφεραν ένα πεδίο αρκετά εκτενές και με απεριόριστο εύρος για τον πειραματισμό’* (Σκούρα-Βαρνάβα 1998: 30).

Το πρόγραμμα του 1999 είναι στοχοκεντρικό και εμπλέκει στόχους από τρεις διαφορετικές κατηγορίες<sup>iii</sup>: α) γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες: *‘να παροτρύνονται [τα νήπια] να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν απόψεις και πράξεις τους’* β) διαδραστικές συμπεριφορές: *‘να μαθαίνουν [τα νήπια] να ακούν τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί’*, και γ) μεταγλωσσικές

δεξιότητες που αφορούν την ανάλυση διαφόρων γλωσσικών φαινομένων με έμφαση στην ανάπτυξη *‘φωνολογικής επίγνωσης’*<sup>iv</sup>. Στο γλωσσικό μάθημα αναφέρονται στόχοι που επιδιώκουν την εξοικείωση των νηπίων με *‘διαφορετικές επικοινωνιακές μορφές του προφορικού λόγου (...)’* καθώς *‘η βιωματική χρήση των διαφοροποιήσεων της γλώσσας οδηγεί εξελικτικά στην ανάπτυξη της συνείδησης του λόγου’* (Σκούρα-Βαρνάβα 2001:169).

Η γλωσσική αγωγή, λοιπόν -σε προγραμματικό τουλάχιστον επίπεδο- επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας για συγκεκριμένους σκοπούς: *‘τα νήπια ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για να διηγούνται/ αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν ...’*. Από τους στόχους όμως του προγράμματος της γλωσσικής αγωγής<sup>v</sup>, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο άλλωστε καθορίζει και διαμορφώνει την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας. Ενώ προσδιορίζονται λειτουργικές μορφές της ομιλίας (περιγραφή, αφήγηση, συζήτηση), οι οποίες αποτελούν και τους στόχους της γλωσσικής αγωγής, παραγνωρίζεται η σημασία των περιορισμών που επιβάλλει ο χαρακτήρας της περίπτωσης επικοινωνίας - συμπεριλαμβανομένης και της διδακτικής περίπτωσης- σε ποιον μιλούν τα νήπια, πού, πότε, σε τι αναφέρονται, τι επιδιώκουν. Οι διδακτικοί στόχοι δηλαδή παραμένουν στο επίπεδο των γενικών, αφηρημένων κατηγοριών αναπαράστασης της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, ο προφορικός λόγος νοείται ως ένα αδιαφοροποίητο κοινωνικά σύστημα γλωσσικών μορφών, με αποτέλεσμα η ομιλία των παιδιών και τα κριτήρια αξιολόγησής της να παραμένουν εξαρτημένα από την ορθότητά τους σε σχέση με το γλωσσικό σύστημα.

Επίσης, παραμένει και σε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα ένας ασαφής και μετέωρος *μεγαλο-στόχος ‘εμπλουτισμού και βελτίωσης’* του προφορικού λόγου που αναφέρεται ήδη από τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση. Στόχοι αυτού του τύπου όπως: *‘κατανόηση του προφορικού’* και *‘εμπλουτισμός της γλώσσας των νηπίων’* είναι γενικοί και αόριστοι καθώς δεν φαίνεται καθαρά το είδος της μαθησιακής εμπειρίας που θα κατάλληλη για να τους αντιμετωπίσουν. Σε αυτό το επίπεδο της γενικότητας είναι δύσκολο έως αδύνατο να καθοριστούν τύποι αξιολογικών ενδείξεων που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν εάν τα νήπια έχουν πραγματικά αναπτύξει τις αναγκαίες ικανότητες. Η διαδικασία δεν αναλύεται περαιτέρω, ο γλωσσικός σχεδιασμός παραμένει μετέωρος σε επίπεδο γενικών στόχων, όσο δεν αναδεικνύεται η σύνδεση του στόχου με τα γλωσσικά μέσα και τη γλωσσική ύλη με την οποία αυτός θα μπορούσε να υλοποιηθεί, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η νηπιαγωγός να παραγάγει δραστηριότητες προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο.

### **Συμπεράσματα**

Τα αναλυτικά προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση, στη διάρκεια 40 χρόνων εξελίχθηκαν από προγράμματα ύλης σε προγράμματα στόχων.

Το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα τύπου curriculum με αυστηρά δομημένη παρουσίαση των παιδαγωγικών του σκοπών, εξειδίκευση των στόχων και των διδακτικών παρεμβάσεων που θα τους υλοποιήσουν.

Σε όλα τα προγράμματα -ακόμα και σε αυτό του 1896 που διέπει τη σύσταση των νηπιαγωγείων- η προσέγγιση του προφορικού λόγου αποβλέπει στη *βελτίωση και τον εμπλουτισμό της γλώσσας των νηπίων*, το οποίο αποτελεί σκοπό και επιμέρους στόχο των προγραμμάτων. Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο αποβλέπει κυρίως στην ανάπτυξη της αναφορικής ικανότητας των νηπίων και με αυτή την έννοια, αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σημασιολογικού τομέα της γλώσσας. Συγκεκριμένες, έστω επιγραμματικά, αναφορές στο φωνητικό τομέα συναντώνται στα Α. Π. του 1962, 1980 και του 1989, ενώ ιδιαίτερη μνεία στη φωνολογική επίγνωση δίνεται στο ΔΕΠΠΣ. Στο πρόγραμμα του 1980 διακρίνονται αναφορές στο μορφο-συντακτικό τομέα, στη λογική όμως μιας μηχανιστικής αντίληψης κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος. Η ίδια άποψη εμφανίζεται ενισχυμένη στο πρόγραμμα του 1989 όπου προτείνονται ειδικές ασκήσεις επί του συστήματος, ώστε να αντιληφθούν τα νήπια «τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωολογική πλευρά της γλώσσας». Δραστηριότητες επικοινωνιακής πρόθεσης συναντώνται μόνο στο πρόγραμμα του 1999 χωρίς όμως να προτείνεται μια σαφής εγγραφή τους στο πλαίσιο δεδομένων, ποικίλων και διαφοροποιημένων περιστάσεων προφορικής επικοινωνίας. Η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας μόνο μακροσκοπικά μπορεί να εννοηθεί με αποτέλεσμα η προφορικότητα, σε αυτή την περίπτωση, να παραμένει ένα σύνολο δεξιοτήτων χωρίς συμφραζόμενα.

Στα περισσότερα προγράμματα η γλωσσική αγωγή στοχεύει στην κατάκτηση των *‘ορθών γλωσσικών προτύπων’* (Α.Π. 1962, 1980, 1989) ασκεί δηλαδή, κανονιστικό, ρυθμιστικό ρόλο στην παραγωγή προφορικών εκφωνημάτων από τα παιδιά, ενώ τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών κατέχει η νηπιαγωγός.

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, διαπιστώνεται μια σύγχυση όσον αφορά τη διάκριση ανάμεσα στους σκοπούς και τους στόχους της γλωσσικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση. Η απουσία συγκεκριμένων στόχων για τον προφορικό λόγο χαρακτηρίζει τα προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση μέχρι το πρόγραμμα του 1999, ενώ ακόμα και σε αυτό οι στόχοι παραμένουν γενικοί και δεν εξειδικεύονται. Οι περιγραφές των στόχων, όπως γίνονται στο σύνολο των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο, είτε απουσιάζουν (Α.Π. 1962, 1980, 1989), είτε είναι τόσο γενικές και γνωστικού τύπου (Α.Π. 1999), ώστε δεν συνιστούν ένα επαρκές πλαίσιο για το σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων. Άλλωστε στο σύνολο των προγραμμάτων, η διδακτική της γλώσσας δεν φαίνεται να αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς για το σχεδιασμό της γλωσσικής αγωγής καθώς οι θεωρητικές αναφορές ανάγονται κυρίως σε κλάδους της ψυχολογίας ή της ψυχολογολογίας (Α.Π. 1980, 1989, 1999).



Η απουσία ενός σαφούς θεωρητικού πλαισίου από το χώρο της διδακτικής της γλώσσας και η έλλειψη συγκεκριμένων γενικών και ειδικών στόχων διδασκαλίας στο σύνολο των αναλυτικών προγραμμάτων οδηγούν στην ταύτιση σκοπού και στόχων γλωσσικής αγωγής. Ταυτόχρονα, η απουσία ειδικών διδακτικών στόχων δυσχεραίνει το σχεδιασμό κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων και δεν επιτρέπει την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι τελικά, ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση καταλήγει να μην αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης διδακτικής προσέγγισης.

### **Βιβλιογραφία**

- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (2).
- Mager, R. F. (1975). *Preparing Instructional Objectives*. Belmont: Fearon Publ. (Μτφ. (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (1).
- Κονδύλη, Μ. (1997). Προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: Οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος. Στο Κ. Χρυσαιφίδης, Μ. Καλιδρυμίδου (επιμ). *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (1993), τομ. Β', Ιωάννινα.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* (2).
- Παπαρίζος, Ν. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg
- Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. (επ. εκδ). (1998). *Γραφή και Ανάγνωση II, Τρόπος διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης*. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα
- Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. (2001). Το πρόγραμμα σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα στην προδημοτική εκπαίδευση. Στο: Χ. Τσολάκης (επ. εκδ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Torrance, N.& Olson, D. (1988). Oral and literate competencies in the early school years. In D. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (eds), *Literacy, Language and Learning*, Cambridge University Press.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Widdowson, H.G. (1981). *Une approche communicative de l' enseignement des langues*. Paris: Credif-Hatier.

---

<sup>i</sup> Ένα πρόγραμμα ύλης οργανώνεται με τη μορφή ενός καταλόγου που περιέχει τα στοιχεία ύλης για κάθε τάξη, ενώ ένα στοχοκεντρικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από συστηματικά οργανωμένους στόχους που προβλέπεται να επιτευχθούν ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας/μάθησης (Westfallen 1982, Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

<sup>ii</sup> Προσθήκη του στόχου της «φωνολογικής επίγνωσης» και των «θεμελιωδών εννοιών διαθεματικών προσεγγίσεων».

<sup>iii</sup> Η διάκριση των τριών κατηγοριών στόχων βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση των Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999.

<sup>iv</sup> Αυτός ο στόχος αναφέρεται μόνο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ..

<sup>v</sup> Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να γνωρίζαμε τα κριτήρια ή τις αναλύσεις γλωσσικών αναγκών που καθόρισαν την επιλογή των συγκεκριμένων στόχων για τον προφορικό λόγο.

**« Έν αρχή ην ο λόγος´: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση»**

Ελένη Γκανά  
Λέκτορας  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Αργοναυτών & Φιλελλήνων

---

38221, Βόλος  
[egana@uth.gr](mailto:egana@uth.gr)

Μαρία Παπαδοπούλου,  
Επίκουρη καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Αργοναυτών & Φιλελλήνων  
38221, Βόλος  
[mariapap@uth.gr](mailto:mariapap@uth.gr)

Μαρία Ποιμενίδου,  
Νηπιαγωγός, υποψήφια διδάκτωρ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Σουλίου 4,  
38334, Βόλος  
[mpoimenidou@uth.gr](mailto:mpoimenidou@uth.gr)

Λέξεις κλειδιά: προφορικός λόγος, γραμματισμός, κειμενικά είδη, διδακτική της γλώσσας, αξιολόγηση, αναλυτικό πρόγραμμα

Θεματική κατηγορία: Αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων  
Επίπεδο εκπαίδευσης: Προσχολική