

Διδακτική Μεθοδολογία

**Η επικοινωνιακή προσέγγιση
του γλωσσικού μαθήματος**

Άννα Ιορδανίδου

Μαρία Σφυρόερα

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2003

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Άννα Ιορδανίδου** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.*

*Η **Μαρία Σφυρόερα** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινησεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που



θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:
θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιριδής Π.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.



- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλείδια»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος

Σκηνή 1η: «Η διδασκαλία της Γραμματικής»

Τάξη Γ' (πεδινό χωριό της Θράκης)

Εκπαιδευτικός: Ελάτε, παιδιά, να διαβάσουμε όλοι μαζί αυτό που έγραψα στον πίνακα.

Μαθητές (όλοι μαζί): «Περπατάω, περπατάς, περπατάει, περπατάμε, περπατάτε, περπατάνε».

Εκπ.: Ελάτε ξανά!

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν. Το διαβάζουν όλοι μαζί αρκετές φορές. Δείχνουν να βαριούνται.

Εκπ.: Τώρα θα το σβήσω και θα μου το πείτε απέξω. Το θυμάστε;

Χ.: «Περπατάω, περπατάεις...». Δε θυμάω...

Α.: «Περπατάω, περπατάς, περπατάει, περπατόμε...».

Εκπ.: Αχ! Βρε παιδιά! Τόσες φορές το διαβάσαμε! Θα σας το πω πάλι από την αρχή και θα το ξαναπούμε όλοι μαζί.

Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό καταφέρνουν να το πούνε απέξω... Το λένε πολλές φορές.

Εκπ.: Τώρα που το μάθατε... ποιος θα μου πει: «Εγώ δε φοράω τα ρούχα μου ανάποδα». «Εσύ, Αχμέτ, τα ρούχα σου ανάποδα;»

Α.: «Φοράεις;»

Εκπ.: Όχι!

Ε.: «Φοράνε;»

Εκπ.: Όχι! Ποιος θα το πει σωστά;

Μαθ.: ... (σιωπή)

Εκπ.: Ακούστε! Για να το μάθετε, θα το ξαναγράψω στον πίνακα και θα το αντιγράψετε στο τετράδιό σας.

Σκηνή 2η: «Το κείμενο και οι λέξεις»

Τάξη Ε' (ορεινό χωριό της Θράκης)

Εκπ.: Λοιπόν, παιδιά, διαβάστε στη σελίδα 10¹ τις παρακάτω μικρές αγγελίες και σημειώστε τις λέξεις που δεν καταλαβαίνετε.

Μ.: Κύριε! Ρετιρέ!

Α.: Κύριε! Γκαρσονιέρα!

Ε.: Μεζονέτα! Πληρ.!

Κ.: Διαμπερές! Στρέμμα!

Χ.: Πολυτελούς! Ετοιμοπαράδοτο!

Εκπ.: Λοιπόν, να τις πάρουμε με τη σειρά... «Ρετιρέ». Γράψτε το: «Είναι ο τελευταίος όροφος μιας πολυκατοικίας».

¹ Περίπατοι με τις λέξεις, Ε' τάξη, Βιβλίο 1ο, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000

Συνέχισα να εξηγώ τις λέξεις με αυτό τον τρόπο. Ήταν πραγματικά μια πολύ βαρετή διαδικασία. Δεν το ένιωθα μόνο εγώ. Καταλάβαινα ότι το ένιωθαν και τα παιδιά. Έγραφαν μηχανικά τις λέξεις στα τετράδιά τους χωρίς να πολυπροσέχουν. Εγώ, πάλι, είχα την αίσθηση ότι όλο αυτό δεν τους ήταν καθόλου χρήσιμο. Γιατί να ασχοληθούμε με τις μικρές αγγελίες; Για ποιο λόγο να μην ασχοληθούμε με ένα λογοτεχνικό κείμενο με ενδιαφέρον περιεχόμενο και ολοκληρωμένες προτάσεις; Η διδακτική ώρα αναλώθηκε τελικά στην εξήγηση αυτών των εξεζητημένων λέξεων, η γνώση των οποίων δεν είμαι σίγουρος ότι προσφέρει κάτι στα παιδιά.

Σκηνή 3η: «Τα όρια της... επικοινωνίας»

Τάξη Β' (ορεινό χωριό της Θράκης)

Αποφάσισα να υλοποιήσω με τα παιδιά της τάξης μου μία από τις προτεινόμενες προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες². Σκέφτηκα ότι η τηλεφωνική επικοινωνία θα μπορούσε να είναι κάτι που ενδιαφέρει τα παιδιά. Τους πήγα στην τάξη κάποιες τηλεκάρτες για να συζητήσουμε σχετικά με αυτές. Τα παιδιά το βρήκαν όντως

² Γλωσσικές δραστηριότητες προφορικές και γραπτές (βιβλίο του δασκάλου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000, σ. 14

ενδιαφέρον. «Κύριε, κύριε! Τηλέφωνο!» φώναζαν και κοιτούσαν μία μία τις τηλεκάρτες.

Είδαμε όλες τις κάρτες, είδαμε ότι όλες έγραφαν επάνω ΤΗΛΕΚΑΡΤΑ και ΟΤΕ! Τα παιδιά έδειχναν να είναι αρκετά κινητοποιημένα. Μια που ο καιρός δεν ήταν καλός για να πάμε στο καρτοτηλέφωνο του χωριού, όπως σχεδίαζα, αποφάσισα να κάνουμε δραματοποίηση μέσα στην τάξη. Τα παιδιά ανά δύο θα μιλούσαν στο τηλέφωνο. Στόχος μου ήταν να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο και να μιλήσουν σωστά. Τους ζήτησα να κάνουν ζευγάρια και να σκέφτονται πολύ πριν μιλήσουν. Οι τηλεφωνικές συνομιλίες δεν ήταν βέβαια ιδιαίτερα πλούσιες. Τα παιδιά έλεγαν ελάχιστα και τυποποιημένα πράγματα, όπως: «Γεια σου! Τι κάνεις;», «Καλά!», «Ναι!», «Γεια!». Μόνο ο Α. είπε στον Χ.: «Έλα βρε Χ. Έλα! Ακούεις; Μίλα... Ακούεις;», του είπα όμως να μη φωνάζει και να μιλάει καλύτερα. Οι τηλεφωνικές επικοινωνίες γενικά ολοκληρώνονταν γρήγορα και τα παιδιά δεν έμοιαζαν να θέλουν να πούνε πολλά. Δεν ήξερα πώς να τα κάνω να μιλήσουν. Μερικές φορές πραγματικά αναρωτιέμαι αν μέσα από τέτοιες καταστάσεις τα παιδιά μαθαίνουν. Μήπως θα ήταν καλύτερο για να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο να τα έβαζα να μου αφηγηθούν κάτι;

Τι συνδέει τις παραπάνω εκπαιδευτικές καταστάσεις; Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;

Αρχικά όλες αφορούν τη γλώσσα στη γραπτή ή στην προφορική μορφή και λαμβάνουν χώρα σε τάξεις παιδιών για τα οποία τα ελληνικά δεν είναι η μητρική γλώσσα. Επίσης καμία από αυτές τις εκπαιδευτικές καταστάσεις δε μοιάζει να ενδιαφέρει μέχρι το τέλος τα παιδιά και σε καμία από αυτές δεν επιτυγχάνονται, όπως φαίνεται με μια πρώτη ματιά, οι στόχοι του εκπαιδευτικού.

Η 2η και η 3η σκηνή —σε αντίθεση με την 1η— κινούνται σε πλαίσιο που μοιάζει καινοτόμο και όχι παραδοσιακό, είτε επειδή το υλικό που χρησιμοποιείται είναι λειτουργικό-αυθεντικό, με τη μορφή που έχει στον κοινωνικό χώρο (οι μικρές αγγελίες στη 2η σκηνή), είτε επειδή σ' αυτή εμπλέκεται ένα παιχνίδι ρόλων, δηλαδή μια τεχνική εμπύχωσης, που προϋποθέτει τη δημιουργία πλαισίου επικοινωνίας (η τηλεφωνική επικοινωνία στην 3η σκηνή). Γιατί όμως ακόμη και σ' αυτές τις δύο περιπτώσεις τα παιδιά δείχνουν τελικά να βαριούνται;

Ποιο είναι το «πρόβλημα» σ' αυτές τις τρεις σκηνές;

Αν αναλύσουμε περισσότερο καθεμία από αυτές τις σκηνές, θα μπορέσουμε να δούμε τι είναι αυτό που τελικά κάνει αναποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ξεκινώντας από την 1η σκηνή, διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να διδάξει στα παιδιά τον ενεστώτα της ενεργητικής φωνής της β' συζυγίας. Προσπαθεί λοιπόν να τα οδηγήσει, μέσω της μίμησης και της επανάληψης, στο να μάθουν να κλίνουν το ρήμα «περπατάω», να απομνημονεύσουν δηλαδή τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του. Το διαβάζουν όλοι μαζί πολλές φορές και μάλιστα καταφέρνουν να το «πούνε απέξω». Μέχρι εδώ η διαδικασία μοιάζει αποτελεσματική και θα παρέμενε αποτελεσματική στα μάτια του εκπαιδευτικού, αν δεν αποφάσιζε να ζητήσει από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αυτή τους τη «γνώση» μέσα σε μία πρόταση, δηλαδή μέσα σε ένα πλαίσιο. Αυτό τον κάνει να βρεθεί αντιμέτωπος με δύο αποτυχημένες προσπάθειες και, στη συνέχεια, με τη σιωπή. Γιατί τα παιδιά δεν μπόρεσαν να απαντήσουν, ενώ έμαθαν να κλίνουν το ρήμα «περπατάω»; Γιατί δεν μπόρεσαν να σχηματίσουν το «φοράς» κατ' αναλογία με το «περπατάς», που μόλις είχαν μάθει,

γιατί δηλαδή δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν έναν κλιτικό κανόνα; Μήπως δεν εξασκήθηκαν αρκετά;

Στη 2η σκηνή, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πρωτότυπα και λειτουργικά-αυθεντικά κείμενα. Ζητάει από τα παιδιά να διαβάσουν τις μικρές αγγελίες και να βρουν τις άγνωστες λέξεις, για τις οποίες τους δίνει έναν ορισμό. Τα παιδιά δείχνουν να βαριούνται και σημειώνουν τις λέξεις και τους ορισμούς στα τετράδιά τους. Η επεξεργασία της σελίδας σταματάει εκεί. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει πως η διαδικασία αυτή δε χρησιμεύει σε κάτι. Εξάλλου, οι στόχοι της ενότητας δε φαίνεται να είναι ξεκάθαροι στο μυαλό του, εφόσον αναρωτιέται —παρ' όλο που το κάνει— για τη χρησιμότητα του να διδάσκει το σχολείο και μικρές αγγελίες και όχι μόνο λογοτεχνικά κείμενα «με ενδιαφέρον περιεχόμενο και ολοκληρωμένες προτάσεις». Είναι όμως το είδος του κειμένου ή ο τρόπος επεξεργασίας του που κάνει την εκπαιδευτική αυτή κατάσταση αναποτελεσματική; Μήπως το πρόβλημα προκύπτει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται με τρόπο παραδοσιακό έναν τύπο κειμένου ο οποίος απαιτεί άλλου είδους προσέγγιση; Και ποια θα μπορούσε να είναι αυτή;

Στην 3η σκηνή, τέλος, ο εκπαιδευτικός παραπαίει ανάμεσα σε μια νέα αντίληψη και σε μια παραδοσιακή πρακτική σχετικά με την άσκηση των μαθητών στον προφορικό λόγο. Ενώ προσπαθεί να ακολουθήσει μια διδακτική πορεία που θα κινητοποιήσει τους μαθητές του (π.χ. χρήση αυθεντικού υλικού, όπως είναι οι τηλεκάρτες) και θα τους εμπλέξει σε μια κατάσταση τέτοια που να θέλουν να επικοινωνήσουν (παιχνίδι ρόλων), τελικά δεν το καταφέρνει. Οι μαθητές, εκτός από τον Α., του οποίου ο αρχικά αυθόρμητος λόγος κόβεται απότομα από τον εκπαιδευτικό, μιλάνε ελάχιστα και χρησιμοποιούν μικρές και τυποποιημένες φράσεις. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Τι είναι αυτό που αφαιρεί από την προσχεδιασμένη κατάσταση επικοινωνίας τη δυναμικότητά της και κάνει τελικά τον εκπαιδευτικό να αναρωτιέται για τη χρησιμότητα τέτοιων δραστηριοτήτων για άσκηση στον προφορικό λόγο;

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας «κλειδί» για την ερμηνεία των παραπάνω εκπαιδευτικών καταστάσεων

Και οι τρεις παραπάνω εκπαιδευτικές καταστάσεις μάς οδηγούν σε μία κοινή διαπίστωση που θα μπορούσε να συνοψιστεί σ' αυτό που θα ονομάζαμε: *απουσία* (1η και

2η σκηνή) ή διαστρέβλωση (3η σκηνή) μιας επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας.

Τι σημαίνει όμως επικοινωνιακή προσέγγιση και ποιες είναι οι βασικές αρχές της;

- Για να επικοινωνεί ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει ορθές γραμματικά προτάσεις — η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση (ανάλογα δηλαδή με το *ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί*).³
- Ο μαθητής πρέπει να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στον κοινωνικό χώρο, άρα είναι απαραίτητα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα αυθεντικά κείμενα όπως κυκλοφορούν

³ Για αναλυτική παρουσίαση του μοντέλου γλωσσικής επικοινωνίας, βλ. Hymes D.H., «On communicative competence», στο Pride J.B. & Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972. Σημαντικό ρόλο στην επικράτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης έπαιξε η υιοθέτηση της «μαθητοκεντρικής επικοινωνιακής μάθησης» στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από το Πρόγραμμα «Σύγχρονες γλώσσες» του Συμβουλίου της Ευρώπης. Βλ. Coste D., Courtilion J., Ferenzi V. et al., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, Paris, 1976.

στον κοινωνικό χώρο: προφορικοί διάλογοι και συζητήσεις, συνεντεύξεις, επιστολές, δελτία ειδήσεων, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, λογοτεχνικά κείμενα, διαφημίσεις, συμβόλαια, αγγελίες, οδηγίες χρήσης κτλ. Οποσδήποτε το κείμενο, από τη στιγμή που γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας, χάνει ένα μέρος από την αυθεντικότητα της λειτουργίας του. Δεν είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε το λόγο τη στιγμή που παράγεται στον κοινωνικό χώρο ούτε μπορούμε να αναπαραγάγουμε ακριβώς την κατάσταση επικοινωνίας, μπορούμε όμως να συνδέσουμε κάθε κείμενο με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί (*ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί*) και να ευαισθητοποιήσουμε το μαθητή ώστε να κατανοήσει τις επιλογές που έχει κάνει ο πομπός του μηνύματος στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περίπτωσης.

- Στο γλωσσικό μάθημα ο μαθητής γίνεται πομπός και δέκτης γλωσσικών μηνυμάτων, παραγωγός και αποδέκτης προφορικού και γραπτού λόγου. Το παραδοσιακό σχολικό εγχειρίδιο αντικαθίσταται από διδακτικό υλικό ευέλικτο (π.χ. φακέλους με κείμενα και ασκήσεις), που επιδέχεται προσαρμογές ανάλογα με το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνεται. Η ύλη επιλέγεται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Χρησιμοποιούνται διάφορα είδη δραστηριοτή-

των για την επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος: *μίμηση περίπτωσης επικοινωνίας* (για παράδειγμα, «Υποθέστε ότι κάποιος στο σπίτι είναι άρρωστος και πρέπει να πάτε στο φαρμακείο την Κυριακή το πρωί στην Αθήνα, στην περιοχή σας – σε ποια σελίδα στην εφημερίδα θα βρίσκατε την πληροφορία που χρειάζεστε και ποια είναι η πληροφορία αυτή»), *παιχνίδια ρόλων* (για παράδειγμα, διάλογος ανάμεσα σε πελάτη και υπάλληλο καταστήματος με θέμα την αγορά συγκεκριμένου προϊόντος), *γλωσσικά παιχνίδια* (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, σκραμπλ, ανίγματα κτλ.).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία κυριαρχεί στη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς από το 1970 περίπου, διαδέχτηκε τη *δομική προσέγγιση*. Στη δομική προσέγγιση⁴ επίκεντρο της διδασκαλίας είναι το γλωσσικό σύστημα, από το οποίο επιλέγονται οι λέξεις και οι τύποι που αποτελούν τη διδακτέα ύλη. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα είναι κατασκευασμένα ή διασκευασμένα. Οι δομικές ασκήσεις στοχεύουν στο να αποκτήσει ο μαθητής γλωσσικούς «αυτοματισμούς» και βασίζονται στη μνήμη και στη μηχανική αντίδραση (ο μαθητής αντιδρά αυτόματα στο ερέθισμα που του προ-

⁴ Στην Ελλάδα τα βιβλία *Η Γλώσσα μου* του δημοτικού σχολείου αποτελούν δείγμα αυτής της διδακτικής μεθόδου.

καλεί η άσκηση, π.χ. στο υπόδειγμα που του δίνεται στην αρχή). Οι βασικοί τύποι είναι ασκήσεις αντικατάστασης και συμπλήρωσης, δηλαδή ασκήσεις κλειστές και έντονα καθοδηγούμενες. Τα γλωσσικά φαινόμενα δεν ξεπερνούν τα όρια της πρότασης και τα περιθώρια δημιουργικής δραστηριότητας και ανάπτυξης προβληματισμού από την πλευρά των μαθητών είναι ελάχιστα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δομική προσέγγιση είναι να μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές μέσω κλειστών προγραμμάτων.

Η πρόοδος της γλωσσολογίας, και ιδιαίτερα της κοινωνιογλωσσολογίας (που μελετάει την αλληλεπίδραση κοινωνικών και γλωσσικών φαινομένων) και της ψυχολογολογίας (που μελετάει τους τρόπους κατάκτησης της γλώσσας), η εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών (με έμφαση στη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας) και της γνωστικής ψυχολογίας οδήγησαν στην αναθεώρηση της δομικής προσέγγισης. Εφόσον το παιδί δε μιμείται αυτό που ακούει ή βλέπει, αλλά δημιουργεί γλωσσικές εκφράσεις με βάση τη γνώση του μηχανισμού της γλώσσας, οι ασκήσεις της δομικής προσέγγισης αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Αυτό συμβαίνει επειδή:

- Με τη μηχανική επανάληψη σχηματίζονται ορθοί γραμματικά τύποι, αλλά δεν εξασφαλίζεται η σωστή και

κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε ποικίλα συμφραζόμενα και σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας: αυτό συμβαίνει στην 1η σκηνή, όπου η σωστή κλίση του ρήματος «περπατάω» δε συνοδεύεται και από σωστή χρήση των τύπων μέσα στο λόγο. Ο Α., ενώ σχηματίζει σωστά το «περπατάς» όταν αναπαράγει μηχανικά το κλιτικό παράδειγμα, δεν μπορεί κατ' αναλογία να σχηματίσει το «φοράς» στο πλαίσιο μιας πρότασης.

- Η σημασία δεν προσεγγίζεται με αποσπασματικές λέξεις και προτάσεις, ξεκομμένες από το κείμενο όπου ανήκουν και, γενικότερα, από το λόγο και τις συνθήκες παραγωγής του: η ερμηνεία από τον εκπαιδευτικό ξεκομμένων λέξεων στη 2η σκηνή, χωρίς αξιοποίηση του πλαισίου «Μικρές αγγελίες για ενοικίαση και πώληση σπιτιών» δεν οδηγεί τελικά στη νοηματοδότηση του κειμένου. Αντίθετα, για να γίνει κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να εστιάσει στο είδος του κειμένου και στην περίπτωση, δηλαδή γιατί γράφουμε τη μικρή αγγελία και ποιες πληροφορίες περιέχει, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν διαισθητικά⁵ τη σημασία των

⁵ Η καλλιέργεια της ικανότητας μιας πρώτης και διαισθητικής κατανόησης κειμένων είναι ακόμη πιο σημαντική και αναγκαία κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπου ο αριθμός των άγνωστων λέξεων μπορεί να είναι πολύ μεγάλος

λέξεων μέσα στα συμφραζόμενα και κατόπιν, αν χρειαστεί, να κάνουν χρήση ορισμών λεξικού. Επιπλέον, για να συνειδητοποιήσει ο μαθητής γιατί πρέπει να κάνει συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με το είδος του κειμένου και την περίπτωση, είναι απαραίτητο σε πρώτη φάση να επεξεργαστεί, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αυθεντικά κείμενα του κοινωνικού χώρου και σε δεύτερη φάση να παραγάγει ανάλογα κείμενα. Για παράδειγμα, στις «Μικρές αγγελίες» που αναφέρθηκαν παραπάνω, μετά την επεξεργασία των κειμένων ακολουθεί άσκηση παραγωγής λόγου με μίμηση περίπτωσης επικοινωνίας: *Η θεία σου και ο θεός σου αποφάσισαν να μετακομίσουν από την Κομοτηνή στην Ξάνθη. Έτσι, όλη η οικογένεια ετοιμάζεται για τη μετακόμιση. Το σπίτι όπου έμεναν έως τώρα θέλουν να το νοικιάσουν. Μήπως μπορείς να τους βοηθήσεις και να γράψεις την αγγελία που θα δημοσιευτεί στην τοπική εφημερίδα του σπιτιού;*⁶ Μ' αυτό τον τρόπο ο μαθητής γίνεται αποδέκτης και παραγωγός λόγου εντός συμφραζομένων. Αν δε δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο, γιατί να έχει κίνητρο

και η επεξήγηση της κάθε λέξης χωριστά μπορεί να αφαιρεί από το κείμενο το ενδιαφέρον του.

⁶ *Περίπατοι με τις λέξεις*, Ε' τάξη, Βιβλίο 1ο, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000, σ. 12

να δημιουργήσει ένα κείμενο, και μάλιστα σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική του; Η έλλειψη πλαισίου, άρα και κινήτρου, είναι αυτή που αναιρεί από την 3η σκηνή τη δυναμικότητά της: οι τηλεφωνικές συνομιλίες είναι «φτωχές» σε λεξιλόγιο και αμήχανες γιατί δεν έχουν θέμα, δεν εντάσσονται σε περίπτωση επικοινωνίας. Ας το σκεφτούμε λίγο. Ποιο ενήλικο άτομο θα έμπαινε σε διαδικασία να μιλήσει στο τηλέφωνο χωρίς να υπάρχει κάποιο θέμα, κάποιος σκοπός; Για παράδειγμα, «*Ο Φαρούκ έχασε το σκύλο του και έβαλε αγγελία στην εφημερίδα Φωνή της Ξάνθης. Ένα άλλο παιδί, ο Νίκος, βρίσκει το σκύλο του Φαρούκ και τον παίρνει τηλέφωνο*». ⁷ Έτσι, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα διάλογο με συγκεκριμένο πομπό, δέκτη και σκοπό της επικοινωνίας.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο σχεδιαστή-συντονιστή σε ανοιχτά και προσαρμοσίμα προγράμματα επικεντρωμένα στο μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο τρόπος αξιολόγησης του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Δεν πρόκειται πλέον για την τελική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας αλλά για συνεχή αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση. Ο μαθητής οδηγείται στη διαπίστωση

⁷ Ό.π., σ. 28

αλλά και στην επεξεργασία των λαθών του (που αφορούν τόσο το σύστημα της γλώσσας, π.χ. λάθη κλίσης, λάθη συμφωνίας των όρων της πρότασης κτλ., όσο και την επικοινωνιακή καταλληλότητα — δηλαδή λάθη που θα ονομάζαμε *γλωσσικά* και *επικοινωνιακά*) στηριζόμενος στη δική του κρίση, στη γνώμη των συμμαθητών του και στη γνώμη του εκπαιδευτικού.

Στην ελληνική εκπαίδευση, με σημαντική καθυστέρηση, αναγνωρίστηκε η αξία της επικοινωνιακής προσέγγισης. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) τονίζονται οι επικοινωνιακοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος. Αναφέρεται ενδεικτικά για το δημοτικό σχολείο: «Ο δάσκαλος διαμορφώνει πραγματολογική —με την ευρεία έννοια— στάση απέναντι στη γλώσσα και στη διδασκαλία της. Δηλαδή συνειδητοποιεί ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα για να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις ή, απλά, να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του με το λόγο. Γλωσσική πράξη με την πρωταρχική της έννοια θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν. Στη διδακτική, η πράξη επεκτείνεται και σε ευρύτερες γλωσσικές δραστηριότητες, περιλαμβάνοντας ανάλογα

είδη λόγου και τύπους κειμένων. [...] Αυτά καλύπτουν το φάσμα των συνηθέστερων ειδών λόγου, δηλαδή του αναφορικού (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κ.τ.ό.) και του κατευθυντικού (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία κ.τ.ό.)».

Τι σημαίνει λοιπόν «ακολουθώ στην τάξη μου την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος» και ποιες ήταν οι άστοχες ενέργειες των εκπαιδευτικών στις παραπάνω σκηνές;

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε να συνοψίσει κανείς τις βασικές αρχές και στρατηγικές διδασκαλίας που στηρίζουν αυτό που ορίσαμε ως «επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας»:

1. «Ακολουθώ στην τάξη μου την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος» αρχικά σημαίνει *διαμορφώνω ένα πλαίσιο και «πραγματικές»⁸ συνθήκες*

⁸ Το να επεξεργαστούμε στην τάξη ένα κείμενο, το οποίο θέλουμε, π.χ., να στείλουμε σε μια εφημερίδα, αποτελεί μια πραγματική συνθήκη γραπτής επικοινωνίας. Δεδομένου ότι τέτοιες συνθήκες επικοινωνίας δεν είναι πάντα εφικτές στη σχολική πραγματικότητα, διαμορφώνουμε αντίστοιχες και κοτινές στις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας μέσω παιχνι-

επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής. Αυτές οι συνθήκες επικοινωνίας θα δημιουργήσουν στα παιδιά την επιθυμία (ή την πραγματική ανάγκη) και το κίνητρο να αντλήσουν και να κατανοήσουν —έστω διαισθητικά— πληροφορίες που τους δίνονται σε προφορική ή γραπτή μορφή από το περιβάλλον τους, να τις επεξεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Αυτές οι συνθήκες επικοινωνίας πολλές φορές μοιάζουν με ή μπορούν να μετατραπούν σε συνθήκες «επίλυσης ενός προβλήματος», πράγμα που γοητεύει τα παιδιά, ενεργοποιεί μια σειρά από συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες και τα ωθεί στο να θέλουν να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα, δηλαδή να επικοινωνούν. Αν, για παράδειγμα, θέλω οπωσδήποτε να δω κάτι στην τηλεόραση και δεν ξέρω ποιο κανάλι το παίζει, θα πρέπει με κάθε τρόπο να αποκωδικοποιήσω ένα πρόγραμμα τηλεόρασης· αν θέλω να καλέσω κάποιον στο σχολείο μου, θα πρέπει οπωσδήποτε να επικοινωνήσω τηλεφωνικά ή γραπτά μαζί του· αν θέλω να πουλήσω το ποδήλατό μου, θα πρέπει να φτιάξω μια μικρή αγγελία κτλ. Το γιατί η διαμόρφωση πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας γίνεται ακόμη πιο επιτακτική στις περιπτώσεις που η γλώσσα του σχολείου διαφοροποιείται από τη μητρική γλώσσα ή τη γλώσσα

διών ρόλων και προσομοίωσης: «Αν ήσουν ο... και ήθελες να... τι θα του έγραφες/έλεγες...».

της κοινότητας είναι προφανές: η συνειδητοποίηση από τα παιδιά της αναγκαιότητας να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα (και η επιθυμία τους να το κάνουν) είναι αυτή που θα τα εμπλέξει σε μια ενεργή διαδικασία και προσπάθεια επικοινωνίας, κατά συνέπεια και μάθησης. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας αναπτύχθηκε αρχικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Μήπως λοιπόν η απουσία αυτού του πλαισίου επικοινωνίας στη 2η και στην 3η σκηνή ευθύνεται για το γεγονός ότι τα παιδιά δε δείχνουν να ενδιαφέρονται για τις μικρές αγγελίες (σκηνή 2η) και δεν επιθυμούν να παραγάγουν λόγο (σκηνή 3η); Μήπως λοιπόν η χρήση αυθεντικού υλικού (τηλεκάρτες, μικρές αγγελίες κτλ.) ή μιας δραστηριότητας που, τουλάχιστον ως προς το σχεδιασμό της, είναι επικοινωνιακή δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της μια επικοινωνιακή συνθήκη; Μήπως το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να αποτελέσει άλλοθι για μια υποτιθέμενη επικοινωνιακή κατάσταση τα χαρακτηριστικά της οποίας τελικά αναιρεί;

2. «Ακολουθώ στην τάξη μου την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος» σημαίνει ακόμη ότι *αντιμετωπίζω τη γλώσσα όχι μόνο σαν αντικείμενο μάθησης αλλά και σαν εργαλείο μάθησης*. Σημαίνει δηλαδή ότι επεξεργάζομαι μαζί με τα παιδιά τα κείμενα, όχι μόνο

για να αποκτήσουν λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές, ούτε μόνο για να κάνουν γραμματικές ασκήσεις, αλλά για να αποκτήσουν γνώσεις που θα τις συνδέσουν με βιώματά τους ή με γνώσεις που θα προκύψουν από άλλα μαθήματα. Σημαίνει ότι κινητοποιώ τα παιδιά ώστε να επεξεργαστούν τα κείμενα με τρόπο που θα τα οδηγήσει στο να κάνουν υποθέσεις (*ποιος να πουλάει αυτό το σπίτι; Ποιος άραγε θα το αγοράσει;* κτλ.), στο να θέσουν ερωτήματα τα οποία θα θελήσουν να απαντήσουν (*πού αλλού μπορούμε να βρούμε ένα σπίτι; Τι άλλο βρίσκουμε στις μικρές αγγελίες; Έχουν όλες οι εφημερίδες μικρές αγγελίες; Τι άλλα είδη κειμένων έχουν οι εφημερίδες;*), στο να συσχετίσουν πληροφορίες, στο να αποκτήσουν τελικά μια σειρά από δεξιότητες που δεν είναι μόνο γλωσσικές. Αυτή η πτυχή της επικοινωνιακής προσέγγισης λείπει τελείως από τη 2η σκηνή, στην οποία ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται τις μικρές αγγελίες σαν ένα κείμενο που το μόνο που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά είναι λεξιλογικές γνώσεις. Εντούτοις πρόκειται για έναν τύπο κειμένου που τα παιδιά ενδέχεται να έχουν ξανασυναντήσει και του οποίου, επομένως, μπορούν να εντοπίσουν και να σχολιάσουν τη λειτουργικότητα. Η συζήτηση-

επεξεργασία αυτού του κειμενικού τύπου μπορεί να τα οδηγήσει στην επεξεργασία μιας εφημερίδας⁹, στο θέμα της κατοικίας¹⁰ κτλ., να αποτελέσει δηλαδή αφορμή για μια σειρά από ερωτήματα τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί παραπέμποντας τα παιδιά σε επιπλέον υλικό και ακολουθώντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Εννοείται ότι μέσα από όλη αυτή την αλληλεπίδραση επιτυγχάνονται και γλωσσικοί στόχοι, και μάλιστα περισσότεροι από αυτούς που θα εξυπηρετούσε μια στατική (όπως αυτή της 2ης σκηνής) επεξεργασία αυτού του είδους κειμένου.

3. Τέλος, «ακολουθώ την επικοινωνιακή προσέγγιση» σημαίνει ότι *επιτρέπω και ενισχύω κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής*, σημαίνει ότι δίνω στα παιδιά το χρόνο να οικοδομήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, δηλαδή επιτρέπω τα «γλωσσικά λάθη» και τα διαχειρίζομαι με τρόπο που να μην εμποδίζουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, σημαίνει τελικά ότι αντιλαμβάνομαι το «λάθος» ως αναπόσπαστο μέρος κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Η στάση του εκπαιδευτι-

⁹ Βλ. *Ένα μήνυμα σου στέλνω*, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000, σ. 18-19.

¹⁰ Βλ. *Στο παζάρι*, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000, σ. 20-25.

κού στην 3η σκηνή δείχνει καθαρά πώς μια συνθήκη επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να αναιρεθεί από τους ίδιους τους όρους που θέτει ο εκπαιδευτικός. Το να μιλάνε τα παιδιά «σωστά», αφού σκέφτονται πρώτα, αφαιρεί το φυσικό πλαίσιο μιας αυθόρμητης επικοινωνίας (βλ. την περίπτωση του μαθητή Α.) και τη μετατρέπει σε άσκηση χωρίς νόημα για τα παιδιά. Το παιδί που θα αφήσει ένα σημείωμα της μορφής «τιλεφονισε γυνεκασου» επικοινωνεί άριστα μέσω του γραπτού λόγου, έχει κατανοήσει τη σημασία του γραπτού. Το σημείωμά του αυτό πληροί όλους τους όρους μιας επικοινωνιακής περίπτωσης. Η διόρθωση των ορθογραφικών λαθών ή η αυτοδιόρθωση δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που θα ακολουθήσει την αποδοχή του ως επικοινωνιακού κειμένου. Στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αυτή η επιτρεπτικότητα απέναντι στα γλωσσικά λάθη που γίνονται κατά τη διάρκεια μιας αυθόρμητης επικοινωνίας είναι περισσότερο από αναγκαία, από τη στιγμή που η χρήση θα οδηγήσει στην οικοδόμηση του νέου γλωσσικού συστήματος, και όχι το αντίστροφο. Μαθαίνουμε να μιλάμε μιλώντας, και αυτό γίνεται ακόμη πιο σαφές, αν αναλογιστούμε την πορεία που κάνει ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας για να την κατακτήσει. Η αποδοχή από τον ενήλικα των «λαθών» ενός παιδιού που μαθαίνει τη μη-

τρική του γλώσσα είναι αυτή που το ενισχύει στην προσπάθειά του να οικοδομήσει, μέσα από δοκιμές, το γλωσσικό του σύστημα. Αυτή η αποδοχή είναι ακόμη πιο σημαντική στην περίπτωση της εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το παιδί που θα νιώσει ότι έχει δικαίωμα να επικοινωνήσει με όσα μέσα διαθέτει (λεκτικά και μη λεκτικά, αντισταθμιστικές στρατηγικές κτλ.) θα ενισχυθεί στην προσπάθειά του για επικοινωνία και τελικά θα μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά.

4. Βέβαια, τα παραπάνω δεν μπορούν να εφαρμοστούν παρά σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες, δεδομένου ότι «ακολουθώ την επικοινωνιακή προσέγγιση» σημαίνει επίσης ότι ακολουθώ ως εκπαιδευτικός συγκεκριμένη στάση, δημιουργώ στην τάξη κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, συμμετέχω μαζί με τα παιδιά σε αυτά που διαδραματίζονται (π.χ. παίρνω κι εγώ μέρος ως μέλος της ομάδας στην τηλεφωνική επικοινωνία) διατηρώντας ένα ρόλο εκπαιδευτικού-εμπυχωτή και διαμεσολαβητή, κάτι που δε συμβαίνει σε καμία από τις παραπάνω σκηνές, αφού, ακόμη και στην 3η σκηνή, ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή-αξιολογητή σε μια τεχνητή επικοινωνία που έχει πάρει τη μορφή άσκησης.

Συμπερασματικά...

Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος απαιτεί συνολική αλλαγή στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για το γλωσσικό μάθημα, η οποία συνοδεύεται από αλλαγή στις παιδαγωγικές του πρακτικές και στον τρόπο δόμησης του μαθήματος: η γλώσσα δεν είναι ένα απλό αντικείμενο μάθησης, γίνεται εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας. Σε όλες τις συνθήκες (εκμάθηση μητρικής ή δεύτερης/ξένης γλώσσας) η χρήση της γλώσσας που υπαγορεύεται από μια επιθυμία επικοινωνίας δεν μπορεί παρά να προηγείται της πλήρους κατάκτησής της. Αυτό πρακτικά σημαίνει αποδοχή των λαθών που κάνουν τα παιδιά —και κυρίως τα αλλόγλωσσα—, αποδοχή των τρόπων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν και, κατά συνέπεια, αποδοχή της ίδιας τους της ταυτότητας. Όπως φάνηκε από τις σκηνές που αναλύθηκαν, το εκπαιδευτικό υλικό δεν αρκεί από μόνο του για να μετασχηματιστεί ένα παραδοσιακό μάθημα σε ένα μάθημα εμποτισμένο από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να διασφαλιστούν όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις.



Βιβλιογραφία

- Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Σ., Καλέτος Γ., Ντάγιου Ε. & Χαραλαμπίδης Α. (επιμ.), *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 2000
- Brumfit C.J., *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1984
- Brumfit C.J. & Johnson K. (eds), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979
- Coste D., Courtilion J., Ferenzi V. et al., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, Paris, 1976
- Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999
- Hymes D., «On communicative competence», στο: Pride J.B. & Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972
- Ιορδανίδου Α. & Φτερνιάτη Α. (επιστ. επιμ.), *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 2000
- Littlewood W., *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge University Press, 1981
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2001
- Richards J.C. & Schmidt R.W. (eds), *Language and Communication*, Longman, 1983
- Richards J.C. & Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1986
- Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1986



- Τοκατλίδου Β., *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα, 2003
- Τσοπάνογλου Α., *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, 1985
- Χαραλαμπόπουλος Α. & Χατζησαββίδης Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1997
- Widdowson H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris, 1981
- Widdowson H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, 1990

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος

