



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Διδακτική της Γλώσσας Ι

Ενότητα 4: Μοντέλα διδασκαλίας (κανονιστική, περιγραφική, παραγωγική διδασκαλία της γλώσσας)

Μαριάννα Κονδύλη

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ)

ΑΝΟΙΚΤΑ ακαδημαϊκά
μαθήματα ΠΠ

1. Σκοποί ενότητας	2
2. Περιεχόμενα ενότητας.....	2
3. Γλωσσική νόρμα και διδασκαλία	2
4. Η επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση	6
5. Παραδείγματα λειτουργικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας	8

1. Σκοποί ενότητας

- Να εξοικειωθούν οι φοιτήτριες/τές με τις έννοιες της γλωσσικής νόρμας
- Να περιγραφούν τα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας
- Να περιγραφούν οι συνεκτικές, δομικές και γενετικές θεωρίες για τη γλώσσα

2. Περιεχόμενα ενότητας

Στην ενότητα αυτή δίνονται παραδείγματα σχετικά με τη γλωσσική νόρμα και την πρότυπη γλώσσα και περιγράφονται διάφορα μοντέλα και προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας (Κανονιστική διδασκαλία, Περιγραφική/ερμηνευτική προσέγγιση, Παραγωγική προσέγγιση, Επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση, Σύγχρονες προσεγγίσεις).

3. Γλωσσική νόρμα και διδασκαλία

Μολονότι ο ορισμός της νόρμας δεν μπορεί να είναι εξαντλητικός, σημαίνει σε γενικές γραμμές το σύστημα των οδηγιών κάθε γλώσσας που καθορίζει μια από τις χρήσεις της, προκειμένου να συμμορφωθεί σε ένα δεδομένο αισθητικό ή κοινωνικοπολιτισμικό πρότυπο. Πρόκειται για μια γλωσσική ποικιλία που αναγνωρίζεται ως πρότυπο ή κανόνας για την παραγωγή του γραπτού και δευτερευόντως του προφορικού λόγου· συνήθως είναι η επίσημη γλώσσα ενός κράτους. Η γλωσσική νόρμα τείνει προς το γραπτό λόγο, το επίσημο ύφος, την «έγκυρη» γεωγραφική ποικιλία κτλ., δηλαδή προς ένα είδος γλώσσας η οποία αναπαράγει συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα με **κύρος**.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, πέρα από την επίδραση της παράδοσης, οι θεσμοί οι οποίοι συγκροτούν και αναπαράγουν τη σταθμισμένη γλώσσα είναι οι ακαδημίες και οι λεξικογραφικοί θεσμοί, το σχολείο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Νόρμα όμως συχνά ονομάζονται και όλα τα γλωσσικά στοιχεία που είναι κοινής και τρέχουσας χρήσης σε μία γλωσσική κοινότητα (γλώσσα κοινής συνεννόησης). Σε αυτή την περίπτωση η νόρμα αντιστοιχεί και στους κοινωνικούς θεσμούς που δημιουργούν τη γλώσσα. Μία γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί σταθμισμένη ή κανονικοποιημένη όταν οι χρήσεις της είναι σχετικά καθορισμένες από τους κοινωνικούς θεσμούς (Dubois κ.ά. 1979: 200).

Πρότυπη γλώσσα αποκαλείται η ποικιλία που έχει προκύψει από τη διαδικασία τυποποίησης και χρησιμοποιείται στους κρατικούς θεσμούς, τη διοίκηση, την εκπαίδευση, τη δημόσια επικοινωνία κτλ. ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Συνήθως επιλέγεται, για να αναδειχτεί ως πρότυπη, η διάλεκτος η οποία, για ιστορικούς-πολιτικούς λόγους απέκτησε ηγεμονικό ρόλο. Π.χ., η πρότυπη

κοινή νεοελληνική στηρίζεται στην πελοποννησιακή διάλεκτο, η πρότυπη αγγλική στη διάλεκτο του Λονδίνου κτλ. Για τη γλωσσολογία οι γλώσσες δεν αξιολογούνται σε ανώτερες και κατώτερες. Για τους ομιλητές ωστόσο οι πρότυπες μορφές γλώσσας συνδέονται με **αξιολογικές στάσεις**, ακριβώς επειδή διαθέτουν ιδιαίτερο κοινωνικό *κύρος*. Η πρότυπη γλώσσα στηρίζεται στην ύπαρξη μιας σαφώς προσδιορισμένης νόρμας και της αποδοχής της από τους ομιλητές ως μέσου επικοινωνίας προφορικής και κυρίως γραπτής, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα ενοποιητικούς στόχους στο πλαίσιο του κράτους (βλ. και *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*).

Η διαδικασία τυποποίησης της επισημότερης (γραπτής κυρίως) μορφής της γλώσσας συνίσταται στην επιλογή και πρόκρισή της, στην κωδικοποίηση και εξομάλυνσή της με τη σύνταξη γραμματικής, λεξικού και άλλων βοηθημάτων, στη δημιουργία φορέων για την καλλιέργεια, τη διαφύλαξη και τη διάδοσή της (για μια περιγραφή της ελληνικής γλώσσας κοινής χρήσης, βλ. Mackridge 1990· για την αγγλική, Stubbs 1986: 84-93).

Έτσι, η ύπαρξη της νόρμας συνεπάγεται και την ύπαρξη απαγορευμένων χρήσεων και ποικιλιών που αποκλείονται από την εξέταση και τη διδασκαλία— και επομένως αποτελεί αντικείμενο της **κανονιστικής/ρυθμιστικής** διδασκαλίας της γλώσσας (βλ. και Χαραλαμπίδης 1991: 58).

Όταν λέμε ότι η νόρμα διδάσκεται μέσω (αλλά όχι μόνο) της παραδοσιακής γραμματικής διδασκαλίας, εννοούμε ότι αυτή η διδασκαλία περιορίζεται σε μία σειρά κανονιστικών οδηγιών του τύπου «τι λέγεται» και «τι δεν λέγεται», σε επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου, φωνολογίας κτλ. Στηρίζεται επίσης στη διάκριση των διαφόρων επιπέδων μιας γλώσσας (λόγια γλώσσα, κοινή γλώσσα, διάλεκτος κτλ.). Ανάμεσα σε αυτά τα επίπεδα προσδιορίζεται ένα που αποκτά το καθεστώς της γλώσσας «κύρους», της «καλής» γλώσσας, της «ορθής χρήσης», η οποία πρέπει να γίνει πρότυπο μίμησης και να υιοθετηθεί από τους/τις ομιλητές/-τριες.

Στην παραπάνω κοινωνιογλωσσικού εντέλει τύπου διαδικασία συνίσταται η διάκριση ανάμεσα σε κανονιστική/ρυθμιστική και περιγραφική προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επιστημονική γλωσσολογία *περιγράφει* τη γλώσσα, δεν αξιολογεί τις χρήσεις ως σωστές ή λανθασμένες. Κατά συνέπεια, μια επιστημονική γλωσσολογική περιγραφή οφείλει να καταγράφει όσο το δυνατό περισσότερα γλωσσικά φαινόμενα, τοπικές, κοινωνικές και περιστασιακές ποικιλίες της γλώσσας (μία από τις οποίες είναι και οι μορφές της νόρμας) που χρησιμοποιούνται από τους φυσικούς ομιλητές. Οι σχολικές γραμματικές ωστόσο δεν μπορούν να τηρήσουν με αυστηρότητα αυτό το κριτήριο, καθώς επικεντρώνονται στη διδασκαλία της νόρμας. Στο παραδοσιακό σχολείο μπορούμε να πούμε ότι απουσιάζει η επίγνωση της ποικιλότητας της γλώσσας, και οι ποικιλίες που παρεκκλίνουν από τη νόρμα καταδικάζονται στην αφάνεια ή, ακόμα χειρότερα, ποινικοποιούνται ως «λανθασμένες». Έτσι, επιβάλλουν την αποκαλούμενη **κανονιστική** προσέγγιση, *η οποία* χαρακτηρίζει «σωστό» ό,τι συντάσσεται με την πρότυπη γλώσσα και «λάθος» ό,τι παρεκκλίνει απ' αυτήν. Η παραδοσιακή διδασκαλία αξιολογεί τις γλωσσικές χρήσεις με κριτήρια «καλού» και «κακού», και εν ολίγοις παρεμβαίνει κανονιστικά «διορθώνοντας» τη γλωσσική χρήση.

Μια περιγραφική ή ερμηνευτική προσέγγιση οφείλει να μελετά ισότιμα όλες τις γλωσσικές χρήσεις, χωρίς να αποφαινεται για το «σωστό» ή το «λάθος». Δεν προτάσσει πρότυπα *ορθότητας* αλλά *καταλληλότητας* και *αποτελεσματικότητας* ανάλογα με κάθε επικοινωνιακή περίσταση.

Ας θυμηθούμε εδώ ότι ο χαρακτηρισμός «φτωχή γλώσσα» που αποδίδεται στη γλώσσα των μαθητών που προέρχονται από «υποβαθμισμένες περιοχές» ή και από «φτωχό πνευματικό περιβάλλον» αποτελεί μία από τις παραδοχές της εκλαϊκευμένης σχολικής κοινωνιολογίας. Έτσι, οι αντίστοιχες απόπειρες να «αντισταθμιστούν» οι γλωσσικές παραγωγές εφόσον *απέχουν από τη σχολική νόρμα* παραγνωρίζουν τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της γλωσσικής χρήσης καθώς και τις επικοινωνιακές δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Πρόκειται λοιπόν για προσπάθειες που δεν ξεφεύγουν από το πλαίσιο της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας η οποία στηρίζεται σε αμφισβητούμενες εμπειριοκρατικές θεωρίες μάθησης (όπως π.χ. η παρουσίαση ενός γλωσσικού προτύπου και η επανάληψή του).

Η περιγραφική αντίληψη έρχεται άμεσα ή έμμεσα σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές θεωρητικές και διδακτικές αντιλήψεις για την πρότυπη, σταθμισμένη γλώσσα μιας κοινότητας ή μιας χώρας (γλωσσική νόρμα).

Ας εξετάσουμε λίγο περισσότερο τη λογική της παραδοσιακής γλωσσικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι τα αμιγώς γλωσσικά αίτια δεν διαδραματίζουν όσο καθοριστικό ρόλο όσο οι διάφοροι παράγοντες κοινωνικοπολιτισμικής φύσης. Σε αυτή την περίπτωση η γλώσσα αναφοράς είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος που έχει μεγαλύτερο κύρος και εξουσία ή και η γλώσσα των καθιερωμένων λογοτεχνικών κειμένων (Dubois κ.ά. 1979: 200-201). Δεν είναι τυχαίο ότι η κοινωνικά προσανατολισμένη γλωσσολογία όρισε τη κανονιστική αντίληψη περί γλώσσας ως «φαντασιακά θεσμισμένη» (Labov 1972). Αυτό σημαίνει απλά ότι δεν πρόκειται για μια «αντικειμενικά καλύτερη» γλώσσα, αλλά για μια γλώσσα την οποία η πλειονότητα των ομιλητών θεωρεί «καλύτερη», ανεξάρτητα από αν τη χρησιμοποιούν ή όχι. Άρα, δεν έχουν αντικειμενικά ποιοτικά «καλύτερα» τα γλωσσικά της στοιχεία, αλλά είναι οι στάσεις των ομιλητών που τους αποδίδουν μεγαλύτερο κύρος (τα επικυρώνουν «φαντασιωτικά»).

Η αντίληψη λοιπόν περί γλώσσας που κυριαρχεί ακόμα στο σχολείο είναι η ρυθμιστική/κανονιστική, σύμφωνα με την οποία προβάλλεται ένα πρότυπο χρήσης της γλώσσας, χωρίς παρεκκλίσεις από τον κανόνα, με σκοπό την προσαρμογή των μαθητών σε αυτήν. Βασίζεται στη διαδικασία κωδικοποίησης της γλώσσας, που οδηγεί στη δημιουργία μιας σταθμισμένης μορφής γλωσσικής, –κυρίως γραπτής– χρήσης και αντιπροσωπεύει το «επίσημο» γλωσσικό όργανο –σε αντιπαράθεση με το «ανεπίσημο», που ταυτίζεται με την καθημερινή –κυρίως την προφορική– χρήση της γλώσσας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η παραδοσιακή κανονιστική διδασκαλία αναπαράγει ένα περιορισμένο πρότυπο γλώσσας, χωρίς να μπαίνει στον κόπο να εξηγήσει για ποιους λόγους κάτι που λέγεται είναι καλύτερο ή χειρότερο από έναν εναλλακτικό του τρόπο, ούτε γιατί και πότε κάποιοι τρόποι ομιλίας είναι προτιμότεροι από κάποιους άλλους. Αυτό που συνήθως γίνεται είναι απλώς να περιορίζονται, να αποκλείονται και να προγράφονται κάποιοι τύποι (διαλεκτικοί, οικείοι,

συντετμημένοι κτλ.) προς όφελος κάποιων άλλων που (υποτίθεται) ότι ανήκουν στη γλωσσική *νόρμα* (πρότυπη γλωσσική παραλλαγή).

Όπως είπαμε, το σχολείο δεν είναι μόνο τόπος όπου κατεξοχήν διδάσκεται η πρότυπη μορφή της γλώσσας. Είναι συγχρόνως και ο κυριότερος θεσμός καλλιέργειας και διαφύλαξης της. Η διαδικασία τυποποίησης προκειμένου να δημιουργηθεί μια δόκιμη και επίσημη γλώσσας στηρίζεται συνήθως στη γραπτή μορφή της. Επιλέγονται τα στοιχεία που προσιδιάζουν περισσότερο σε έναν ιδεατό τύπο γλώσσας, που ανάγεται σε πρότυπο προς χρήση (νόρμα). Έτσι, η γλωσσική παραγωγή των μαθητών αξιολογείται με βάση την οικειοποίηση ή όχι της νόρμας, ενώ άλλες μορφές παραμελούνται ή απορρίπτονται. Η βαρύτητα δίνεται στο γραπτό έναντι του προφορικού λόγου. Εξάλλου ο προφορικός λόγος ακόμα κι όταν ενθαρρύνεται δεν είναι γνήσιος, εφόσον τείνει να αποτελεί απεικόνιση του γραπτού. Δηλαδή δεν παράγεται σε πραγματικές αλλά σε τεχνητές συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή μέσα στον αναγκαστικό από το σχολείο διδακτικό διάλογο και την επιβεβλημένη παραγωγή λόγου. Έτσι, η έμφαση δίνεται περισσότερο στην **ανάλυση** των μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας παρά στη λειτουργική πολυμορφία της.

Τα αρνητικά αποτελέσματα αυτής της τακτικής εισπράττονται μέχρι σήμερα. Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε τη συρρίκνωση του αντικειμένου διδασκαλίας, αφού παραγνωρίζονται οι ποικίλοι γλωσσικοί κώδικες και ύφη, και την αδιαφορία για τη γλωσσική προϊστορία των παιδιών, τα οποία όταν πηγαίνουν στο σχολείο έχουν ήδη διαμορφώσει έναν γλωσσικό κώδικα που συναρτάται από τις διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, γεωγραφικές συνθήκες στις οποίες ζουν. Το βασικότερο είναι βέβαια ότι οι μαθητές κρίνονται και αξιολογούνται με βάση το βαθμό ανταπόκρισής τους στη σχολική νόρμα. Έτσι, για παράδειγμα (βλ. π.χ. Φραγκουδάκη 1987: 116, 250) προκαλείται μία γενική ιλαρότητα στη σχολική τάξη όταν χρησιμοποιείται διαλεκτική σύνταξη, προφορά και λεξιλόγιο αντί των **κανονικών** τύπων, όπως «Ο Γιάννης με είπε κάτι» (αντί *μου είπε*), ή «το ποδάρι» (αντί για *πόδι*), ή «σαρώστρα» (αντί για *σκούπα*) ή «το κουλούρ'» (αντί για *κουλούρι*), κ.ο.κ.

Η αντίληψη του «ποιοτικά κατώτερου», άρα του «απαγορευμένου να λέγεται», αποτελεί φραγμό για τη σχολική πρόοδο της πλειονότητας των μαθητών και κύριο αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Όπως παρατηρούσε ο B. Bernstein περιγράφοντας τη γλωσσική σχολική πραγματικότητα της βρετανικής κοινωνίας, η σχολική αποτυχία των παιδιών οφειλόταν στον διαφορετικό κοινωνιογλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούσαν. Η γλώσσα λοιπόν που προσπαθεί να αναπτύξει το σχολείο είναι κοινωνικά αποστασιοποιημένη, αφού δεν ικανοποιεί παρά μονόπλευρες ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών: τις ανάγκες που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τη διδακτική επικοινωνία και την αξιολόγηση (Αρχάκης & Κονδύλη 2004).

Επομένως σημαντικό στοιχείο κάθε προσέγγισης που βρίσκεται στον αντίποδα της κανονιστικής διδασκαλίας αποτελεί η συχνά παρεξηγημένη έννοια της «αποποινικοποίησης του λάθους». Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν λανθασμένες χρήσεις ή τύποι ούτε ότι δεν υπάρχουν συμβάσεις οι οποίες πρέπει για διάφορους λόγους να τηρούνται. Η γλωσσολογία έχει δείξει, μεταξύ των άλλων, α) ότι τα αίτια των γλωσσικών «λαθών» είναι πολλαπλά και δεν εντάσσονται στις ίδιες κατηγορίες· β) ότι ειδικά στην περίπτωση των μικρών παιδιών χρειάζεται να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε γλωσσικά σφάλματα

λόγω ελλιπούς γλωσσικής ανάπτυξης και σε λάθη που οφείλονται σε πλάνες· γ) ότι συχνά το σχολείο κρίνει ως λανθασμένο έναν τύπο ο οποίος απλώς δεν προσιδιάζει στη νόρμα· δ) ότι τα κριτήρια της επικοινωνιακής καταλληλότητας είναι σημαντικότερα από τα κριτήρια της γλωσσικής γραμματικότητας.

Έτσι, η παραδοχή ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική ορθή εκδοχή του λόγου αλλά περισσότερες παραλλαγές του (υποκώδικες, ύφη κτλ.) που εναλλάσσονται και διευρύνουν τη γενικότερη γλωσσική επάρκεια, δεν αποτελεί σχετικιστικό επιχείρημα παρά ορθολογική αντιμετώπιση της γλωσσικής χρήσης. Κατά συνέπεια, η διόρθωση του «λάθους» μπορεί να γίνει όχι με τον παραδοσιακό και εντέλει ατελέσφορο τρόπο, αλλά να στηριχτεί ακριβώς στο «λάθος» προκειμένου να διδαχτεί το αιτιολογημένο «σωστό» ή τα εναλλακτικά «κατάλληλα».

4. Η επικοινωνιακή/λειτουργική προσέγγιση

Εδώ και είκοσι περίπου χρόνια η διδασκαλία των γλωσσών στηρίζεται στην πολυσυζητημένη *επικοινωνιακή προσέγγιση*. Η επικοινωνιακή προσέγγιση ή επικοινωνιακή διδασκαλία αναπτύχθηκε κατ' αρχάς για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Ωστόσο, οι βασικοί της άξονες αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας.

Οι απαρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης ανάγονται στην ανάγκη να βελτιωθεί η διδασκαλία ξένων γλωσσών κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70. Το γεγονός δεν πρέπει να μας εκπλήσσει: στις ξένες γλώσσες είναι εύκολο να διαπιστωθεί η αναποτελεσματικότητα παραδοσιακών μεθόδων, εφόσον είναι αναντίρρητο ότι ακόμα και η άριστη γνώση των γραμματικών κανόνων και το πλουσιότατο λεξιλόγιο καθόλου δεν επαρκούν για να εκφέρει κάποιος/-α αλλόγλωσσος/-η λόγο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Αλλά οι αρχές της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας συμβαδίζουν και με τις γενικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις οποίες οι στόχοι της διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εξέλιξη της επικοινωνιακής προσέγγισης για τη διδασκαλία των ξένων ιδίως γλωσσών διέτρεξε διαφορετικές φάσεις ως προς το χαρακτήρα των μεθόδων και των υλικών (Swarbrick 1994: 37). Σχηματικά μπορούμε να πούμε ότι καταρχάς δόθηκε έμφαση στη χρήση των *διαφορετικών κοινωνικών ρόλων* σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις, έτσι ώστε η γλώσσα να χρησιμοποιείται για την εκπλήρωση καταστάσεων και έργων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους ομιλητές/ριες. Απ' την άλλη, αναπτύχθηκε η ιδέα της «φυσικότητας», σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της ξένης γλώσσας θα έπρεπε να προσομοιάζει όσο το δυνατόν στη διαδικασία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Όταν τα μικρά παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα ενδιαφέρονται για τα νοήματα και τις πράξεις. Ελάχιστη σημασία δίνουν στους γλωσσικούς τύπους, ενώ οι εκφορές τους είναι σύντομες και συχνά παρεκκλίνουν από τους κανόνες των ενηλίκων. Έχοντας όμως κίνητρα να κατανοήσουν, να κατανοηθούν και να δράσουν, δηλαδή να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα που θα τους επιτρέψει να παράγουν τα δικά τους μηνύματα, αποκτούν ταυτόχρονα γνώσεις *για τον κόσμο* και *επίγνωση* των κανόνων του γλωσσικού συστήματος.

Στην περίπτωση λοιπόν της γλωσσικής διδασκαλίας, η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτελεί ένα είδος απάντησης στην αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας που στηρίζεται στην ανάλυση της γλώσσας και στις «δομικές» μεθόδους (άσκηση και επανάληψη τύπων, χωρίς ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές/-τριες). Για παράδειγμα, το γεγονός ότι η παραδοσιακή διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας στηριζόταν στην εκμάθηση της σύνταξης, της μορφολογίας και του λεξιλογίου (στην **ανάλυση** της γλώσσας) έρχεται σε αντίθεση όχι μόνο με τα επιστημονικά πορίσματα αλλά και με τις διαπιστώσεις της κοινής εμπειρίας: Δεν μπορούμε να διανοηθούμε ότι μπορεί ποτέ κάποιος άνθρωπος να μαθαίνει γλώσσα μέσα από την εκμάθηση των κανόνων της γραμματικής, του λεξιλογίου και τη σημασιολογική ανάλυση. Αυτή η αυτονόητη διαπίστωση σημαίνει απλούστατα ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα έπρεπε να βασίζεται σε αρχές πολύ διαφορετικές από αυτές που πρεσβεύει το παραδοσιακό κανονιστικό πρότυπο.

Η συνεργασία λοιπόν εκπαιδευτικών και ερευνητών για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού και μεθόδων εστιάζεται στο να οργανωθούν πραγματικά **επικοινωνιακά κινήτρα** για τους/τις μαθητές/-τριες. Επομένως, η γλωσσική διδασκαλία περιστρέφεται γύρω από καθοριστικά θέματα και περιστάσεις καθημερινής επικοινωνίας που έχουν νόημα για τους/τις εκπαιδευόμενους/-νες και συνοδεύεται από συχνές αξιολογήσεις και επικυρώσεις των αποτελεσμάτων.

Ένα ακόμα σημείο που χρειάζεται να τονιστεί είναι ότι η φυσική επικοινωνία προϋποθέτει **αυθεντικά κείμενα**, δηλαδή προφορικά και γραπτά **κείμενα** που προκύπτουν από φυσικές επικοινωνιακές ανάγκες στην κοινωνία (από παραγωγές των παιδιών μέχρι άρθρα εφημερίδων, εικονογραφημένες ιστορίες, αφίσες, διαφημίσεις, αγγελίες, λογαριασμούς κτλ. ή και αυτούσια λογοτεχνικά έργα). Ας θυμηθούμε ότι τα παραδοσιακά μοντέλα βασίζονται σε τεχνητά κείμενα, που έχουν κατασκευαστεί ειδικά για διδακτικούς σκοπούς, και σε κείμενα της «έγκυρης» λογοτεχνίας. Απ' αυτή την άποψη, η επικοινωνιακή προσέγγιση έρχεται σε αντιπαράθεση με το παραδοσιακό και το δομικό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας (Για τις διαφορές ανάμεσα στα διδακτικά μοντέλα, βλ. και Μήτσης 1996).

Πρόκειται λοιπόν για μια προσέγγιση που αποτελεί περισσότερο ένα σύνολο εννοιακών πρακτικών (γλωσσολογικών και παιδαγωγικών), όπου συγκαταλέγονται παρεμφερείς πρακτικές, όπως είναι η λειτουργική, παρά μία αυστηρή κλειστή τεχνική διδασκαλίας. Έτσι δικαιολογείται και ο τεράστιος αριθμός δημοσιεύσεων που αναφέρονται στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας (βλ. π.χ. για τη λειτουργική προσέγγιση Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997· για την επικοινωνιακή, Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2001, Παπαρίζος 1990). Γενικεύοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι δύο προσεγγίσεις αποσκοπούν στο να διδάξουν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να εξυπηρετήσουν τους στόχους της **αυθεντικής επικοινωνίας**, δηλαδή με προτεραιότητα στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και στην ανακάλυψη της **μεταγλώσσας**.

Μεταγλώσσα γενικά ονομάζεται η γλώσσα ή το σύστημα ορολογίας που χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός αντικειμένου μελέτης. Στην περίπτωση της γλωσσολογίας αντικείμενο μελέτης είναι η ανθρώπινη γλώσσα. Η ειδική λοιπόν γλώσσα της γλωσσολογίας είναι η επιστημονική μεταγλώσσα που χρησιμοποιούμε για την περιγραφή αυτού του αντικειμένου (π.χ., ουσιαστικό, ρήμα, ενικός

αριθμός, μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία κτλ.). Γενικά ως μεταγλώσσα μπορούμε να θεωρήσουμε οτιδήποτε χρησιμοποιούμε για να συζητήσουμε τα θέματα που τίθενται στη συζήτηση περί γλώσσας (π.χ. οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες) (βλ. και Εγκυκλ. Οδηγός: 316).

5. Παραδείγματα λειτουργικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας

Ένα από τα ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο καταγράφεται στο Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2001. Ως προς τη λειτουργική προσέγγιση το πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εκπονήθηκε από τον Αγ. Χαραλαμπόπουλο και ομάδα συνεργατών (1991), σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων βαθμίδων (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997). Εδώ σχολιάζονται μερικές από τις σημαντικότερες πτυχές των παραπάνω προγραμμάτων, που μπορούν να χρησιμεύσουν για τη γενικότερη πραγμάτευση της λειτουργικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας.

Αξιοποιώντας τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας, τίθενται ως στόχοι η εξάσκηση των μαθητών στη λειτουργική πολυμορφία της γλώσσας, μέσα από την παραγωγή πραγματικού λόγου από την πλευρά των μαθητών/τριών. Αυτή η παραγωγή λόγου πραγματοποιείται με πολυσύνθετες διδακτικές δραστηριότητες και προσομοιάζει στην παραγωγή λόγου σε συνθήκες ανάλογες με αυτές που αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Κάθε δραστηριότητα έχει ένα κεντρικό θέμα (π.χ. συγκοινωνιακά μέσα, αυτοπαρουσίαση, εφημερίδα κτλ.) και αποτελείται από πολλές επιμέρους δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και προσανατολίζονται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Δεν ακολουθείται μία τυπικά καθορισμένη σειρά επεξεργασίας (ανάγνωση κειμένου, ερωτήσεις, ασκήσεις, παραγωγή, έκφραση, έκθεση)· μόνοι τους οι μαθητές/τριες, μέσα από διαδικασίες αναζήτησης, ανακάλυψης, κινητοποιούνται ώστε να παράγουν λόγο για να ικανοποιήσουν έλλογους επικοινωνιακούς στόχους.

Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να μη δεσμεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή τους. Αποτελούν περισσότερο σχέδια μαθημάτων τα οποία οι κατάλληλα ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες τους.

Μία ανάλογη προσπάθεια για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας βρίσκεται στα παραδείγματα δραστηριοτήτων στο Κονδύλη & Παπαπάνου (2000). Παράλληλα, στο τρέχον ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (βλ. *Βιβλίο για τη νηπιαγωγή*), ανεξάρτητα από θεωρητική στήριξη και τον χαρακτήρα της διδακτικής μεθόδου (θεματική, διαθεματική, σχέδιο εργασίας κτλ.), αποσκοπεί σε ένα ανοιχτό στους/στις εκπαιδευτικούς πλαίσιο σχεδιασμού δραστηριοτήτων.

Σημειώματα

Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Μαριάννα Κονδύλη. «Διδακτική της Γλώσσας Ι. Μοντέλα διδασκαλίας (κανονιστική, περιγραφική, παραγωγική διδασκαλία της γλώσσας)». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1419/>

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Ως **Μη Εμπορική** ορίζεται η χρήση:

- που δεν περιλαμβάνει άμεσο ή έμμεσο οικονομικό όφελος από την χρήση του έργου, για το διανομέα του έργου και αδειοδόχο
- που δεν περιλαμβάνει οικονομική συναλλαγή ως προϋπόθεση για τη χρήση ή πρόσβαση στο έργο
- που δεν προσπορίζει στο διανομέα του έργου και αδειοδόχο έμμεσο οικονομικό όφελος (π.χ. διαφημίσεις) από την προβολή του έργου σε διαδικτυακό τόπο

Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

Διατήρηση Σημειωμάτων

- Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:
- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

Χρηματοδότηση

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου της διδάσκουσας.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Πατρών**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

