

ΝΑΠΟΛΕΩΝ ΜΗΤΣΗΣ

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Θέμα εισήγησης:

«Η διδασκαλία της γλώσσας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διερευνώντας τα δεδομένα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδηγεί από τις γραμματικο-συντακτικές δομές στο κείμενο και την επικοινωνία».

Η έναρξη του 21^{ου} αιώνα συνέπεσε με μια κρίσιμη καμπή στην ιστορία της ανθρωπότητας, όπου η εμφάνιση μιας όλο και διευρυνόμενης διεθνούς αλληλεξάρτησης οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινωνίας.

Επομένως, η δημιουργία όρων για δυναμική ανάπτυξη, ποιοτική αναβάθμιση και αποτελεσματική κατάκτηση της γλώσσας μας στα χρόνια που έρχονται, δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται με τις μεθόδους του παρελθόντος, δηλαδή ελλειπτικά, αποσπασματικά και κατά περίπτωση, αλλά συνολικά και συστηματικά, δηλαδή με μεθόδους και τεχνικές που θα στηρίζονται σε επιστημονική βάση. Είναι προφανές ότι η εποχή των αυθαίρετων ρυθμίσεων και της εμπειρικής αντιμετώπισης των ζητημάτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη διδασκαλία της έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί.

Το ζητούμενο λοιπόν είναι κατά τα τελευταία χρόνια η αναζήτηση ενός επιστημονικού και ταυτόχρονα αποτελεσματικού τρόπου αντιμετώπισης όλων των σχετικών ζητημάτων. Και στο σημείο αυτό αποδείχτηκε καταλυτική η παρέμβαση της γλωσσικής επιστήμης και ιδιαίτερα του τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας από τον οποίο προέκυψε ο νέος επιστημονικός κλάδος, που είναι σήμερα ευρύτερα γνωστός ως ‘**διδασκτική της γλώσσας**’.

Υπενθυμίζουμε ότι η **παραδοσιακή μέθοδος** γλωσσικής διδασκαλίας δεν διέθετε σαφή θεωρητικά θεμέλια, ούτε στηριζόταν, βεβαίως, σε επιστημονικά δεδομένα. Η μέθοδος αυτή δεν προέκυψε ως απόρροια κάποιας γλωσσολογικής ή παιδαγωγικής σχολής, αλλά αποτελούσε το προϊόν μιας μακρόχρονης διδακτικής ενασχόλησης με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην πραγματικότητα δεν επρόκειτο για μέθοδο, τουλάχιστον όπως την εννοούμε σήμερα, αλλά για μια σειρά ρυθμιστικού τύπου συνταγών και τεχνικών διδασκαλίας που, με το πέρασμα του χρόνου, διαμορφώθηκαν εμπειρικά και χαρακτηρίζονταν από έλλειψη συνοχής, ομοιογένειας και συνέπειας.

Εδώ και μερικές δεκαετίες όμως, ιδιαίτερα δε μετά τις κοσμογονικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον χώρο της γλωσσολογίας, η “**διδασκτική της γλώσσας**” άρχισε να αποκτά επιστημονική υπόσταση και να εξελίσσεται σταδιακά σε αυτόνομη επιστήμη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 περίπου. Ο νέος επιστημονικός κλάδος συνδέθηκε εξ αρχής πολύ στενά με τη γλωσσολογία και η σύνδεσή του αυτή δεν υπήρξε τυχαία ή αυθαίρετη, αλλά οφείλεται σε δυο βασικούς λόγους: **πρώτον**, στο γεγονός ότι οι αρχές, η μέθοδος και τα πορίσματα της νεότερης γλωσσολογίας έρχονταν σε ευθεία αντίθεση με τις καθιερωμένες πρακτικές της παραδοσιακής μεθόδου, πράγμα που μπορούσε να συμβάλει στον απεγκλωβισμό της γλωσσικής διδασκαλίας από τα ασφυκτικά πλαίσια στα οποία λειτουργούσε μέχρι τότε. Και **δεύτερον**, στο γεγονός ότι ήταν ο συγγενέστερος επιστημονικός κλάδος, αφού το αντικείμενο της διδακτικής της γλώσσας συνέπιπτε κατά μέγα μέρος με αυτό της γλωσσολογίας. Η σύμπτωση αυτή όχι μόνο νομιμοποιούσε τη δημιουργία του νέου

κλάδου, αλλά και τον εφοδίαζε ταυτόχρονα με μια έτοιμη σχεδόν επιστημονική μεθοδολογία, η οποία του παρείχε τη δυνατότητα να εξελιχθεί σταδιακά και σταθερά σε αυτόνομη επιστήμη.

Ήδη η “*διδασκτική της γλώσσας*”, ύστερα από ένα μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο έδωσε τη μάχη σε πολλά πεδία, μπορούμε να πούμε ότι σήμερα έχει αποκτήσει τη δική της οντότητα και έχει κατακτήσει την επιστημονική της ανεξαρτησία, αφού διαφοροποιείται αισθητά από τη γλωσσική επιστήμη στην οποία και υπάγεται ως κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Η ειδοποιός διαφορά της “*διδασκτικής της γλώσσας*” από τη θεωρητική γλωσσολογία εντοπίζεται στα ακόλουθα κυρίως σημεία: **πρώτον**, ότι ο στόχος της είναι να “*διδάξει τη γλώσσα*”, πράγμα που σημαίνει ότι επιδιώκει να ενισχύσει τη γλωσσική ικανότητα και να διευρύνει τον κώδικα επικοινωνίας των ατόμων – ομιλητών. Ο στόχος της λοιπόν διαφοροποιείται σημαντικά από αυτόν της θεωρητικής γλωσσολογίας που είναι η επιστημονική ανάλυση και μελέτη του φαινομένου της γλώσσας. **Δεύτερον**, η «*διδασκτική της γλώσσας*» δεν συνδέεται αποκλειστικά με κάποια συγκεκριμένη γλωσσολογική σχολή ή θεωρία, πράγμα που είναι υποχρεωτικό για τη γλωσσολογική ανάλυση και έρευνα. Η διδασκτική της γλώσσας έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί επιλεκτικά εκείνα μόνον τα στοιχεία που αποδεικνύονται εκμεταλλεύσιμα και χρήσιμα γι’ αυτήν, ανεξαρτήτως γλωσσολογικών θεωριών, σχολών ή τάσεων. Και **τρίτον**, Η διδασκτική της γλώσσας δεν στηρίζεται αποκλειστικά και μόνον στα δεδομένα της γλωσσολογίας. Πέρα από τη γλωσσική επιστήμη που αποτελεί την κύρια πηγή τροφοδότησής της, αντλεί επίσης στοιχεία, συνεπικουρείται και ενισχύεται μεθοδολογικά τόσο από την *παιδαγωγική*, όσο επίσης και από διεπιστημονικούς γλωσσολογικούς κλάδους όπως είναι η *ψυχολογία* και η *κοινωνιογλωσσολογία* που συνέβαλαν αποφασιστικά στην επιστημονική αυτονόμησή της, αλλά και από πολλούς άλλους όπως είναι η *φιλοσοφία της γλώσσας*, η *νευρογλωσσολογία*, η *κειμενογλωσσολογία* κλπ.

Επομένως, η διδασκτική της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι συνδέεται στενά με τη γλωσσολογία, έχει εξελιχθεί ήδη σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο ο οποίος στηρίζεται σε ιδιαίτερη θεωρητική βάση, έχει δικό του αντικείμενο έρευνας και διαθέτει ιδιαίτερη μεθοδολογία, και η πορεία του από τη γλωσσική θεωρία μέχρι τη διδασκτική πράξη δεν είναι ούτε αυτόματη, ούτε αυτονόητη, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Όπως είναι φυσικό, για να προσλάβουν τα γλωσσολογικά και άλλα δεδομένα τον χαρακτήρα σχολικής ύλης, είναι αναγκαίο να υποστούν μια σειρά διεργασιών και να περάσουν από ορισμένα στάδια κατά τα οποία θα μετατρέπονται βαθμιαία από επιστημονική θεωρία σε διδασκτική πράξη. Τα διαδοχικά αυτά στάδια μετάβασης είναι σύμφωνα με την κρατούσα επιστημονική αντίληψη τα εξής: (α) **η θεωρία** (approach), (β) **η διδασκτική προσαρμογή** (method) και (γ) **η τεχνική** (technique). Η ύπαρξη των σταδίων αυτών σημαίνει ότι, τόσο τα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης όσο και κάθε άλλου είδους επιστημονική γνώση ή πληροφορία, για να ενταχθούν στη διδακτέα ύλη, πρέπει να περάσουν μέσα από το ειδικό φίλτρο της παιδαγωγικής καταλληλότητας και να υποστούν τους απαιτούμενους μετασχηματισμούς και τις αναπλαισιώσεις που θα τα καταστήσουν σύμφωνα με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά και με τους ειδικότερους σκοπούς και στόχους του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται με σχετικές αποφάσεις και νόμους της πολιτείας.

Κατ’ αρχάς, όσον αφορά στο επίπεδο της **θεωρίας**, θα λέγαμε ότι οποιαδήποτε επιστημονική δραστηριότητα είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε μια θεωρητική βάση η οποία συνιστά το θεμέλιο του όλου επιστημονικού οικοδομήματος και προδιαγράφει με σαφήνεια τη φυσιογνωμία, τα μέσα και τους στόχους του

συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου. Άρα, και η «*διδασκτική της γλώσσας*», ως επιστημονικός κλάδος, οφείλει να στηρίζεται σε μια αντίστοιχη θεωρητική βάση. Να διαθέτει, δηλαδή, ένα σύνολο αρχών ή μια φιλοσοφία η οποία θα αποτελεί τον σταθερό δείκτη πορείας και, ταυτόχρονα, θα καθορίζει τη φυσιογνωμία ολόκληρου του διδακτικού μοντέλου.

Η “*θεωρία*” ως τομέας της “*διδασκτικής της γλώσσας*” στηρίζεται προφανώς σε ορισμένα πορίσματα ή γενικά αποδεκτές κατακτήσεις της γλωσσικής επιστήμης (συνήθως τις πιο πρόσφατες) και των οποίων αποτελεί προέκταση στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, όμως, η θεωρητική αυτή γλωσσολογική βάση εμπλουτίζεται με τα απαιτούμενα πρόσθετα στοιχεία τόσο από την παιδαγωγική, όσο και από και τους διεπιστημονικούς κλάδους στους οποίους αναφερθήκαμε ήδη, για να μετατραπεί σε διδακτική θεωρία, η οποία, πέραν των άλλων, πρέπει να περιλαμβάνει και τις ακόλουθες δυο θεωρητικές τοποθετήσεις: **πρώτον**, μια υπόθεση για τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας. Από τη στιγμή που ο νέος κλάδος έχει ως αντικείμενό του την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας, είναι απαραίτητο να διατυπωθεί αρχικά μια πλήρης και επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση για το φαινόμενο της γλώσσας, έτσι ώστε οι διδάσκοντες να γνωρίζουν, σε γενικές γραμμές, το αντικείμενο που θα κληθούν να διαχειριστούν διδακτικά.. Και **δεύτερον**, μια υπόθεση σχετική με τον τρόπο κατάκτησης (άρα και εκμάθησης) της γλώσσας.

Μετά τη δημιουργία της θεωρητικής βάσης, το δεύτερο στάδιο μετάβασης από τη γλωσσολογική θεωρία στη διδακτική πράξη είναι εκείνο της **διδασκτικής προσαρμογής**, η οποία, σε γενικές γραμμές, συνιστά οργάνωση των θεωρητικών δεδομένων σε σύστημα διδασκαλίας. Πρόκειται δηλαδή για ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο αρχών που εναρμονίζεται πλήρως με την προηγηθείσα θεωρία, την οποία και φέρνει ακόμη πιο κοντά στον χώρο της διδακτικής πράξης. Κατά συνέπεια, η *διδασκτική προσαρμογή* αποτελεί τη φυσική απόρροια των υιοθετημένων στα αρχικά στάδια θεωρητικών αρχών, τις οποίες εξειδικεύει και διαμορφώνει σε διδακτικό σύστημα.

Όμως, τα όποια δεδομένα, επιστημονικά ή άλλα, για να μετασχηματιστούν σε διδακτέα ύλη, πρέπει να είναι σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που θέτει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αλλά και να ικανοποιούν βασικές αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Εντασσόμενα όμως σε πλαίσιο κοινών αρχών λειτουργίας, τα δεδομένα αυτά οργανώνονται και ιεραρχούνται κατά τρόπον ώστε ν’ αποτελούν συγκροτημένο, ενιαίο και αυτόνομο σύστημα διδακτικών αρχών. Αυτό λοιπόν το ενιαίο και συγκροτημένο σύστημα διδακτικών αρχών αποτυπώνεται στο λεγόμενο ΑΠ (αναλυτικό πρόγραμμα). Το ΑΠ, ως ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: (I) τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και τους σκοπούς που αυτό καλείται να υπηρετήσει. (II) τις αρχές και τους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας κάθε μαθήματος και εν προκειμένω του γλωσσικού. (III) Τους επιμέρους σκοπούς ή στόχους που επιδιώκουμε με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. δεξιότητες, γνώσεις, αξίες, στάσεις, δραστηριότητες, στρατηγικές κλπ.). (IV) Μια ενδεικτική παράθεση τμημάτων διδακτέας ύλης με τα οποία θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι. (V) τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα. Με τον όρο “*μέθοδος διδασκαλίας*” νοείται συνήθως μια σειρά ενεργειών και τεχνικών με τις οποίες οι διδάσκοντες διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη, ώστε αυτό να καταστεί κτήμα των μαθητών. Και (VI) τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή.

Οι επιμέρους στόχοι του γλωσσικού, όπως και κάθε άλλου μαθήματος, πρέπει να υπηρετούν τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος αυτού και οι σκοποί των

επιμέρους μαθημάτων να συγκλίνουν, ώστε να υπηρετούν τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενικά μιλώντας, θα έλεγε κανείς ότι, όπως προκύπτει και από τη σύντομη αυτή περιγραφή που προηγήθηκε, το ΑΠ αποτυπώνει την κύρια φάση μετάβασης από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, αφού κατά τη διάρκειά της μια σειρά επιστημονικών και άλλων δεδομένων μετασχηματίζεται σε ολοκληρωμένο και πλήρες διδακτικό σύστημα. Το σύστημα αυτό διαθέτει ενότητα, και ιεραρχημένη δομή, είναι λειτουργικό και πάνω απ' όλα διαπνέεται από μια 'φιλοσοφία', από μια, δηλαδή, 'λογική' που αποβλέπει στην επίτευξη συγκεκριμένου μορφωτικού και διδακτικού αποτελέσματος.

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι, και μετά το πέρας της ουσιαστικής αυτής φάσης, βρισκόμαστε ακόμη σε επίπεδο διδακτικής θεωρίας, αφού δεν έχουμε ακόμη οδηγηθεί σε εφαρμογές στην τάξη. Για να γίνει αυτό, απαιτείται μια περαιτέρω φάση, δηλαδή ένα επιπλέον βήμα που θα οδηγήσει την όλη διαδικασία πιο κοντά στη διδακτική πράξη και αυτό είναι η δημιουργία του απαιτούμενου διδακτικού υλικού και, πρωτίστως, η σύνταξη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων.

Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή – εγχειριδιοκεντρική αντίληψη, τα σύγχρονα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας αντιμετωπίζουν υπό διαφορετικό πρίσμα τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία αναλαμβάνουν πλέον έναν πολύ διαφορετικό ρόλο στην όλη διδακτική διαδικασία. Η κρατούσα σήμερα επιστημονική αντίληψη θεωρεί το διδακτικό εγχειρίδιο ως ένα από τα πολλά μέσα άντλησης γλωσσικού υλικού που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων και η αναγκαιότητα της ύπαρξής του εντοπίζεται στο γεγονός ότι λειτουργεί ως χώρος γενικής αναφοράς, ως ενδεικτικός κανόνας και ως δείκτης πορείας που διευκολύνει τη διαδικασία επίτευξης των σκοπών και των στόχων του μαθήματος. Άλλωστε, τα σύγχρονα ή ανοιχτού τύπου ΑΠ, επειδή εστιάζουν, όπως είναι γνωστό, στους στόχους και όχι στη διδακτέα ύλη, μπορούν να υλοποιούνται ή να αντιπροσωπεύονται όχι από ένα, αλλά από πολλά ταυτοχρόνως διδακτικά εγχειρίδια τα οποία, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, να ικανοποιούν εντούτοις επαρκώς τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του ΑΠ.

Η κρατούσα σήμερα επικοινωνιακή (και ταυτόχρονα επιστημονική) αντίληψη σχετικά με το διδακτικό εγχειρίδιο, χωρίς να το απορρίπτει, το θεωρεί εντούτοις ως μία από τις ποικίλες πηγές παροχής υλικού (την κυριότερη ίσως αλλά όχι τη μοναδική). Κατά συνέπεια, το περιεχόμενο του εγχειριδίου είναι ανάγκη να συμπληρώνεται με πρόσθετο γλωσσικό υλικό, το οποίο πρέπει να είναι κατά το δυνατόν αυθεντικό, να έχει χρηστικό χαρακτήρα και να προέρχεται από ποικίλες πηγές.

Τέλος, η μετάβαση από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη ολοκληρώνεται σε ένα τελικό στάδιο το οποίο καλείται **τεχνική** και περιλαμβάνει την εφαρμογή όλων των αρχών και των διαδικασιών που προαναφέρθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας. 'Τεχνική', δηλαδή, αποκαλείται αυτό που πραγματοποιούμε στην αίθουσα διδασκαλίας και περιλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους διαδικασίες.

Από όσα αναφέραμε μέχρι τώρα, προκύπτει ότι η "διδακτική της γλώσσας" δεν συνιστά πλέον μια εμπειρικού τύπου διαδικασία αλλά έναν αυτόνομο επιστημονικό κλάδο ο οποίος διαθέτει συγκροτημένη θεωρητική βάση, ανεξάρτητο πεδίο έρευνας και ιδιαίτερη μεθοδολογία, πράγματα τα οποία οφείλουν να γνωρίζουν επαρκώς όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας και, ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί της πράξης.

Επιχειρώντας, σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε, μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας του παρελθόντος, θα κάναμε τα ακόλουθα σχόλια:

(I) Η ‘**παραδοσιακή μέθοδος**’ διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος που κυριάρχησε στη νεοελληνική εκπαίδευση μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, υπήρξε ένα μοντέλο αναποτελεσματικό, γιατί δεν διέθετε θεωρητική θεμελίωση, ούτε στηριζόταν σε επιστημονικές βάσεις. Απλώς επρόκειτο για μια σειρά διδακτικών τεχνικών και αρχών, οι οποίες διαμορφώθηκαν εμπειρικά με το πέρασμα του χρόνου και αφορούσαν κυρίως στη διδασκαλία των λεγόμενων κλασικών ή νεκρών γλωσσών (δηλαδή της αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής). Οι αρχές αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στα νεότερα χρόνια και για τη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών ήταν σε γενικές γραμμές οι ακόλουθες (**πίνακας 4**):

(1). Βασική μονάδα ανάλυσης, περιγραφής, άρα και διδασκαλίας της γλώσσας αποτελούσε η λέξη, όπως λειτουργεί ή εντάσσεται στο σύστημα των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας και συγκεκριμένα στη μορφολογία.

(2). Η έμφαση δίνονταν στον γραπτό λόγο και μάλιστα στην επίσημη μορφή της γλώσσας, η οποία, ιδιαίτερα σε παλαιότερες εποχές, απείχε σημαντικά από τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας των μαθητών. Ο προφορικός λόγος σχεδόν αγνοούνταν και η γλωσσική διδασκαλία δεν συνδέονταν με τις εμπειρίες και τον κόσμο στον οποίο ζούσαν οι μαθητές.

(3). Το γλωσσικό μάθημα απαρτιζόταν από πολλούς επιμέρους κλάδους (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία, έκθεση, γραμματική, συντακτικό κλπ.) οι οποίοι ήταν ανεξάρτητοι μεταξύ τους και διδάσκονταν χωριστά ο ένας από τον άλλον.

(4). Η γραμματική θεωρούνταν ως ο πλέον σημαντικός κλάδος του γλωσσικού μαθήματος και, κατά συνέπεια, διέθετε το αναμφισβήτητο προβάδισμα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Το ζητούμενο ήταν η αποστήθιση των κλιτικών παραδειγμάτων με τους σχετικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις τους, χωρίς τη δυνατότητα άμεσης εκμετάλλευσης και εφαρμογής τους στην πράξη και, μάλιστα, στο πλαίσιο μιας γενικότερης αντίληψης που θεωρούσε τη γραμματική ως αυτοσκοπό και είναι γνωστή ως ‘η γραμματική για τη γραμματική’. Ήταν επόμενο ότι η αντίληψη αυτή αφαιρούσε από τη διδασκαλία κάθε ίχνος ζωντάνιας, δημιουργικότητας και επικοινωνιακής λειτουργίας. Με λίγα λόγια, η διδασκαλία είχε κατά βάση μεταγλωσσικό χαρακτήρα, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές διδάσκονταν ή μάθαιναν πάρα πολλά για τη γλώσσα, αλλά δεν διδάσκονταν την ίδια τη γλώσσα.

(5). Βασικές διδακτικές αρχές ήταν η ‘απομνημόνευση’ και η ‘επανάληψη’ με τις οποίες επιδιώκονταν πρωτίστως η εσωτερίκευση κανόνων και αρχών που οδηγούσαν με τη σειρά τους στην αποφυγή των λαθών. Η γνώση της γλώσσας ταυτιζόταν με την απουσία λαθών τα οποία θεωρούνταν ανεπίτρεπτα και, όταν εμφανίζονταν, συνιστούσαν συχνά κολάσιμη πράξη.

(6). Η γλωσσική διδασκαλία απέβλεπε κυρίως στο να οξύνει την κρίση των μαθητών και αγνοούσε τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Το αποτέλεσμα ήταν να μετατρέπεται από ζωντανό μέσο έκφρασης σε τυπική και ουδέτερη γνώση, η οποία απωθούσε τους μαθητές αντί να τους ελκύει.

Γενικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στο παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο δεν είχε επιστημονική βάση, κυριαρχούσε ένας άκρατος υποκειμενισμός που συχνά άγγιζε τα όρια της αυθαιρεσίας, ενώ η οποιαδήποτε αποτελεσματικότητα της μεθόδου οφείλονταν κατά κύριο λόγο στην προσωπική παρέμβαση και τη διαίσθηση του εκπαιδευτικού.

Η παντοδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου άρχισε να αμφισβητείται στον ευρωπαϊκό χώρο αμέσως μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Δύο ήταν κατά βάση οι λόγοι της αμφισβήτησης αυτής: πρώτον, η προφανής αναποτελεσματικότητα της μεθόδου και δεύτερον, τα τεράστια άλματα που πραγματοποίησε εν τω μεταξύ η γλωσσολογία, πράγμα που σήμαινε και σταδιακή

αντικατάσταση της παραδοσιακής μεθόδου από μοντέλα διδασκαλίας συγκροτημένα με επιστημονικό τρόπο.

Η νέα μέθοδος διδασκαλίας που επικράτησε σταδιακά μετά τον Πόλεμο είναι γνωστή ως *δομισμός* (ή *στρουκτουραλισμός*). Το μοντέλο αυτό, που στην ιστορία της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν το πρώτο που διέθετε επιστημονική βάση, γνώρισε στα μεταπολεμικά χρόνια μια πρωτοφανή διάδοση και εφαρμόστηκε με ποικίλες παραλλαγές και ονομασίες. Αποκορύφωμά της υπήρξε η δεκαετία του 1960, μετά το τέλος της οποίας άρχισε να αμφισβητείται και να χάνει σταδιακά έδαφος. Η μέθοδος αυτή συνδέεται στενά με τη γλωσσολογική σχολή του *Δομισμού* και ιδιαίτερα του αμερικανικού.

Το βασικό γνώρισμα όλων των εκπροσώπων του γλωσσολογικού δομισμού ήταν η έμφαση στην έννοια της *δομής* και η χρήση της αντίστοιχης επιστημονικής μεθοδολογίας που είναι γνωστή ως *δομική ανάλυση*. Ως *δομή* θεωρείται ένα οργανωμένο όλο το οποίο διαθέτει συστηματική υπόσταση. Αποτελείται δηλαδή από επιμέρους ενότητες ή στοιχεία που βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, που επηρεάζουν και ταυτόχρονα επηρεάζονται το ένα από το άλλο, ενώ την ίδια στιγμή ασκούν, στο πλαίσιο του συστήματος, ξεχωριστές λειτουργίες. Θεωρώντας λοιπόν ότι η γλώσσα είναι σύστημα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα επιμέρους στοιχείο ως γλωσσικό μόνον υπό την προϋπόθεση ότι αυτό συνυπάρχει και συλλειτουργεί μαζί με άλλα στοιχεία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συνόλου που χαρακτηρίζεται ως *γλωσσική δομή*. Για παράδειγμα, μια λέξη χαρακτηρίζεται ως *υποκείμενο* επειδή αποτελεί στοιχείο δομής. Για τον λόγο δηλαδή ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δομικό σύνολο που το αποκαλούμε *πρόταση*, στο πλαίσιο του οποίου συνυπάρχει και συλλειτουργεί με άλλα στοιχεία, όπως είναι το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κλπ. Μια απομονωμένη λέξη η οποία δεν εντάσσεται σε κάποια προτασιακή δομή, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο.

Επομένως, η *δομική ανάλυση* μετατοπίζει το ενδιαφέρον της έρευνας από τα μεμονωμένα στοιχεία (χαρακτηριστικό της παραδοσιακής μεθόδου) σε ευρύτερα σύνολα, δηλαδή σε δομές, όπου η έμφαση δίνεται πλέον όχι στα ίδια τα στοιχεία, αλλά στην ιεραρχική διάρθρωση και στα δίκτυα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων. Θεωρητική βάση του Δομισμού και κυρίως του αμερικανικού, υπήρξε η ψυχολογική σχολή του *συμπεριφορισμού*, η οποία θεωρούσε τη γλώσσα ως μορφή συμπεριφοράς που ερμηνεύεται με το γενικότερο σχήμα *ερέθισμα* → *απάντηση* και αποκτάται με την επανάληψη και τη συχνή χρήση προτασιακών δομών οι οποίες, όταν προσλάβουν τη μορφή αυτοματισμών, καθίστανται άμεσα παραγωγικές, αφού μετατρέπονται σε πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, το δομικό μοντέλο έδωσε την έμφαση στη χρήση της γλώσσας, θεωρώντας ότι με την εντατική άσκηση και τη συχνή επανάληψη προτύπων φράσεων και υποδειγματικών δομών θα ήταν δυνατόν να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια διαισθητική σύλληψη του γλωσσικού συστήματος (δηλαδή της γραμματικής της γλώσσας) και, κατόπιν, σε δημιουργική παραγωγή λόγου. Οι εκπρόσωποι δηλαδή του δομισμού εστίασαν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων – δομών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το επικοινωνιακό, πολιτισμικό, βιωματικό ή άλλο φορτίο της γλώσσας και χωρίς να συνυπολογίζουν την περίσταση επικοινωνίας και, γενικότερα, τα εξωγλωσσικά στοιχεία που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή. Επρόκειτο ουσιαστικά για ένα μοντέλο που απέβλεπε σε εσωτερίκευση και οικειοποίηση των προτύπων γλωσσικών δομών, με έναν επιφανειακό και απολύτως μηχανικό τρόπο που αποσυνέδεε τη γλώσσα από τις

βασικές της λειτουργίες και την αντιμετώπιζε ως μια ουδέτερη, τυπική και χωρίς νόημα διαδικασία.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι το δομικό μοντέλο συνιστά μια τεράστια πρόοδο εν σχέσει με το παραδοσιακό, αφού στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και αφού μετατοπίζει το διδακτικό ενδιαφέρον από τη λέξη στην πρόταση και από τους γραμματικούς κανόνες στη χρήση της γλώσσας.

Συγκρίνοντας όμως την παραδοσιακή μέθοδο με το δομικό μοντέλο, θα διαπιστώσουμε ότι, αν και διαφοροποιούνται, τόσο από πλευράς φιλοσοφίας όσο και από πλευράς στόχων, διαθέτουν ωστόσο ένα κοινό χαρακτηριστικό και αυτό είναι ο περιορισμός τους σε αυστηρώς γλωσσικά πλαίσια. Πράγματι, και οι δύο αυτές μέθοδοι κινούνται αποκλειστικά μέσα στα όρια του γλωσσικού φαινομένου, γεγονός που τους αφαιρεί κάθε είδους δυνατότητα αναγωγής σε πραγματολογικού τύπου παραμέτρους, άρα και συνεξέτασης των καταστασιακών δεδομένων τα οποία επηρεάζουν εν πολλοίς τα παραγόμενα μηνύματα. Αυτός ήταν άλλωστε και ο βασικός λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα του δομισμού υπήρξαν επίσης πενιχρά, αφού η γλώσσα, ένα φαινόμενο ζωντανό, λειτουργικό και επικοινωνιακό, υποβιβάστηκε σε μορφή συνήθους συμπεριφοράς που αποκτάται με μηχανικό τρόπο.

Η προφανής ανεπάρκεια του δομικού μοντέλου τόσο στον θεωρητικό τομέα, όσο επίσης και στον τομέα των εφαρμογών, σε συνδυασμό με τις σημαντικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον τομέα της γλωσσολογίας κατά τη δεκαετία του 1960, δημιούργησε έντονο προβληματισμό και οδήγησε στην αναζήτηση μιας νέας και περισσότερο αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία να ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο τα πρόσφατα πορίσματα της γλωσσικής επιστήμης.

Πράγματι, κατά την περίοδο αυτή, η εμφάνιση μιας ομάδας Βρετανών γλωσσολόγων (μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι Chr. Candlin, K. Morrow, H. Widdowson, K. Johnson, W. Littlewood κ.ά.) οι οποίοι, ακολουθώντας την παράδοση της αγγλικής λειτουργικής σχολής των J. Firth M. Halliday και στηριζόμενοι στις απόψεις αμερικανών κοινωνιογλωσσολόγων (όπως ήταν οι D. Hymes, J. Gumperz και W. Labov) και ορισμένων φιλοσόφων της γλώσσας (όπως ο J. Austin και ο J. Searle), που διατύπωσαν την υπόθεση ότι η μέχρι τότε γλωσσική διδασκαλία υπήρξε ατελής, γιατί αγνοούσε τη λειτουργική – επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, συνέβαλε στη σταδιακή διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνίας και το οποίο είναι γνωστό ως *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* (ΕΠ).

Οι προβληματισμοί των εισηγητών της ΕΠ είχαν ως αφετηρία τον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και απέβλεπε στη δημιουργία μιας νέας αντίληψης που θα οδηγούσε με περισσότερη ευκολία και αποτελεσματικότητα στην εκμάθηση τόσο της Αγγλικής, όσο και των υπολοίπων ευρωπαϊκών γλωσσών ως ξένων. Η πρωτότυπη συνεισφορά τους ήταν ότι δεν κινήθηκαν παραδοσιακά, αλλά ότι επιχείρησαν να μελετήσουν και να εκμεταλλευθούν κατάλληλα τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας βάσει των οποίων οι ομιλητές εκπέμπουν και ερμηνεύουν τα γλωσσικά μηνύματα. Εν ολίγοις, ξεκίνησαν τον προβληματισμό τους θέτοντας το πολύ απλό ερώτημα: «για ποιο λόγο χρησιμοποιούν οι ομιλητές τη γλώσσα;» Η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν, δηλαδή για να επιτελούν ορισμένες επικοινωνιακού τύπου λειτουργίες, όπως είναι π.χ. να θέτουν ερωτήσεις, να ζητούν πληροφορίες, να εκφράζουν τις ευχαριστίες, τα παράπονα ή τη δυσαρέσκειά τους, να ζητούν διευκρινίσεις, να προσφέρουν κάτι, να διατυπώνουν σκέψεις, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να περιγράφουν πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, να δηλώνουν τις αντιρρήσεις τους, να συμβουλεύουν, να προτρέπουν,

να διατάζουν, να προειδοποιούν, να επιβραβεύουν, να αντιλαμβάνονται απειλές, προσβολές ή υπονοούμενα, να αρνούνται ή να δέχονται κάτι κλπ.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τον χαρακτήρα και τη φύση της γλώσσας, οι εν λόγω ερευνητές έκριναν απαραίτητο να αναθεωρήσουν τη φιλοσοφία των προηγούμενων διδακτικών μοντέλων και να στραφούν προς μια περισσότερο λειτουργική και επικοινωνιακή αντιμετώπισή της.

Οι απόψεις αυτές άρχισαν να προσλαμβάνουν σταδιακά έναν συγκροτημένο χαρακτήρα για να εξελιχθούν –περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970- σε ενιαία θεωρία για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών ως ξένων. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1980, η ΕΠ άρχισε να εισάγεται βαθμιαία και στον τομέα της διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών ως μητρικών και να συντάσσονται αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Η νέα προσέγγιση έγινε γενικά αποδεκτή ως πλαίσιο διδασκαλίας και άρχισε από τότε να επηρεάζει όχι μόνο τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, αλλά ακόμη περισσότερο τη νοοτροπία και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό υλικό και στους μαθητές τους.

Πρώτα απ'όλα, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αντίληψη που διατρέχει την όλη φιλοσοφία της ΕΠ και την διαφοροποιεί εν σχέσει προς τα προηγούμενα διδακτικά μοντέλα είναι ότι η γλώσσα δεν εξαντλείται καθ' εαυτήν αλλά ότι η χρήση της αποβλέπει στην πραγματοποίηση ποικίλων λειτουργιών, στην επίτευξη δηλαδή επικοινωνιακών στόχων οι οποίοι, αν και δεν εντάσσονται στο γλωσσικό σύστημα, σχετίζονται εντούτοις κάθε φορά με τις προθέσεις των ατόμων/συνομιλητών.

Για να γίνει αυτό περισσότερο κατανοητό θα χρησιμοποιήσουμε ως παράδειγμα την ακόλουθη πρόταση:

Διάβασες το μάθημά σου;

Αν την πρόταση αυτή (όπως έκαναν όλα τα προηγούμενα μοντέλα) την απογυμνώσουμε από τις λειτουργίες της και την εξετάσουμε εκτός συνθηκών πραγματικής επικοινωνίας, θα συμφωνήσουμε όλοι, στηριγμένοι στα γραμματικά της χαρακτηριστικά, ότι πρόκειται για μια ερωτηματική πρόταση. Βεβαίως, θα μπορούσε να πιθανολογήσει κανείς ότι από λειτουργικής/επικοινωνιακής πλευράς η πρόταση αυτή είναι δυνατόν να χρησιμεύσει στην ομιλία και ως ερώτηση, στην περίπτωση, βεβαίως, που ο συνομιλητής δεν γνωρίζει αν ο ερωτώμενος έχει διαβάσει το μάθημά του και ρωτάει για να πληροφορηθεί σχετικά. Όμως, θα πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι η εκδοχή αυτή είναι στατιστικά η λιγότερο πιθανή, αφού η εν λόγω πρόταση είναι δυνατόν να προσλάβει πλήθος σημασιών και να καταστεί φορέας ποικίλων επικοινωνιακών λειτουργιών, ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας και τα καταστασιακά δεδομένα υπό τα οποία εκφωνείται: π.χ.

- Αν η ερώτηση αυτή γίνει από τον δάσκαλο προς τον εξεταζόμενο μαθητή που δεν ξέρει το μάθημά του, τότε αντιστοιχεί με επίπληξη (=είσαι αδιάβαστος και, άρα θα πάρεις κακό βαθμό).

- Αν γίνει από τον πατέρα του μαθητή, ο οποίος τον ελέγχει το προηγούμενο απόγευμα για να διαπιστώσει πόσο έτοιμος είναι για το σχολείο, τότε ισοδυναμεί με εντολή ή προσταγή (= κάθισε να διαβάσεις).

- Αν γίνει από τη μητέρα προς τον γιό της που της ζητάει άδεια να πάει στο πάρτι, τότε μπορεί να λειτουργήσει ως συμβουλή ή ως παράκληση(=σε συμβουλεύω, ή σε παρακαλώ να διαβάσεις πρώτα το μάθημά σου).

Σε άλλες περιστάσεις, όπου τα καταστασιακά δεδομένα είναι διαφορετικά, η ίδια αυτή ερώτηση θα μπορούσε να σημαίνει έκπληξη, απορία, παράπονο,

διαμαρτυρία, δυσαρέσκεια, προτροπή και πιθανόν πολλά άλλα πράγματα. Αυτό λοιπόν το πολύ απλό παράδειγμα που εξετάσαμε, μας δείχνει ότι μια και η αυτή γραμματική δομή είναι δυνατόν να υλοποιεί πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους επικοινωνιακές λειτουργίες.

Από το άλλο μέρος, η επικοινωνιακή περί γλώσσας αντίληψη δέχεται ότι μια και η αυτή λειτουργία είναι δυνατόν να πραγματώνεται με ποικίλες γραμματικές δομές. Π.χ. ο ομιλητής που απευθύνει σε κάποιον συνομιλητή το αίτημα να διαβάσει το μάθημά του, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει στην Ελληνική γλώσσα πάρα πολλές δομές, θεωρητικά άπειρες, μεταξύ των οποίων και τις ακόλουθες:

- *Διάβασες το μάθημά σου;*
- *Διάβασε το μάθημά σου, σε παρακαλώ.*
- *Να διαβάσεις το μάθημά σου.*
- *Ρίχνεις, αν θέλεις, και καμιά ματιά στο μάθημά σου;*
- *Δε σε βλέπω ν' ανοίγεις βιβλίο σήμερα.*
- *Τώρα αμέσως στρώσου και διάβασε.*
- *Πήγαινε να διαβάσεις μη σε πάρει και σε σηκώσει*
- *Αργία έχουμε αύριο;*
- *Τι έγινε; Το ρίξαμε στο παιχνίδι;*
- *Τα φορτώσαμε στον κόκορα;*
- *Βλέπω, παιδί μου, ότι κοντεύεις να πάθεις υπερκόπωση.*
-

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις καθιστούν φανερό ότι ο κάθε ομιλητής, για να επικοινωνεί επαρκώς, πρέπει να διαθέτει δυο ειδών ικανότητες:

(I) Να κατέχει, στοιχειωδώς τουλάχιστον, το σύστημα (δηλαδή τη γραμματική της γλώσσας), ώστε να είναι σε θέση να δημιουργεί (και αντίστοιχα να αντιλαμβάνεται) γραμματικά ορθές προτάσεις. Αυτή η γνώση του συστήματος της γλώσσας συνιστά μια βασική ιδιότητα των ομιλητών που είναι γνωστή ως **γλωσσική ικανότητα**. Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί κατά τη σύγχρονη αντίληψη απαραίτητη προϋπόθεση για τη σύνταξη ορθών μηνυμάτων, αλλά από μόνη της δεν αρκεί, όπως θα διαπιστώσουμε, για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας.

(II) Να διαθέτει την ικανότητα συσχετισμού του παραγόμενου γλωσσικού μηνύματος με το περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας, πράγμα που σημαίνει τα εξής: (α) ως ομιλητής θα πρέπει να προβαίνει στην πλέον κατάλληλη επιλογή, δηλαδή να είναι ικανός να επιλέγει, μεταξύ πολλών, τη δομή εκείνη που, σύμφωνα με τα δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας, θα του αποδώσει το μέγιστο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Και (β) ως ακροατής, συνεκτιμώντας τα δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του συνομιλητή του και να ερμηνεύει σωστά το μήνυμά του. Π.χ. να είναι ικανός, σύμφωνα με το παράδειγμα που αναφέραμε, να ερμηνεύσει καθεμιά από τις τέσσερις τελευταίες δομές ως αίτημα του συνομιλητή του να διαβάσει το μάθημά του, παρά το γεγονός ότι δεν γίνεται άμεση αναφορά στη συγκεκριμένη ενέργεια και η λέξη 'διάβασμα' δεν αναφέρεται καθόλου. Η ικανότητα αυτή των ομιλητών, που βαίνει παράλληλα προς τη γλωσσική, καλείται **επικοινωνιακή ικανότητα**. Τι είναι όμως η περίπτωση επικοινωνίας;

Περίσταση επικοινωνίας ή **καταστασιακό περιβάλλον** ονομάζουμε το σύνολο των συνθηκών υπό τις οποίες παράγεται ένα γλωσσικό μήνυμα και στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:

(I) Οι συνομιλητές: Δηλαδή, ποιοι είναι αυτοί που επικοινωνούν, ποια είναι τα βασικά τους κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά (μορφωμένοι, αμόρφωτοι, με κοινωνική ισχύ ή κύρος, με οικονομική ή άλλη δύναμη κλπ. Ποια είναι η ηλικία τους, το επάγγελμά τους, οι προτιμήσεις τους κλπ.) και ποια είναι η μεταξύ τους σχέση (φίλοι, γνώριμοι, άγνωστοι, υπάρχει ιεραρχική ή άλλου είδους εξάρτηση μεταξύ τους ή όχι κλπ.).

(II) Το περιβάλλον: Δηλαδή ο χώρος στον οποίο διεξάγεται το επικοινωνιακό γεγονός. Το περιβάλλον μπορεί να διακριθεί περαιτέρω σε *άμεσο ή στενό* (π.χ. αίθουσα διδασκαλίας, δρόμος, καφενείο, δημόσια υπηρεσία, σπίτι κλπ.) και σε *έμμεσο ή ευρύτερο* (π.χ. χώρα, πολιτικό καθεστώς, πνευματικό, πολιτιστικό, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο της χώρας κλπ.).

(III) Ο σκοπός (ή στόχος) της επικοινωνίας: Για ποιο, δηλαδή, λόγο επικοινωνούν τα συγκεκριμένα άτομα. Πρόκειται για τυπική ή για άτυπη συνάντηση. Π.χ. Υπάρχει κάποιο σώμα που συνεδριάζει, είναι μια παρέα που απλώς κουβεντιάζει για να περνάει η ώρα, πρόκειται για κάποιον που ζητά μια πληροφορία από άλλον ή άλλους, γίνεται μια διάλεξη, μια συζήτηση με συγκεκριμένο στόχο κλπ.

(IV) Το θέμα της επικοινωνίας: Υπάρχει, δηλαδή, κάποιο συγκεκριμένο θέμα που αποτελεί και το αντικείμενο της συζήτησης ή όχι. Αν υπάρχει, ποιο είναι αυτό το θέμα και ποια είναι η σχέση των συνομιλητών μ' αυτό. Και

(V) Ο τρόπος της επικοινωνίας και η μορφή του μηνύματος: Πρόκειται δηλαδή για συζήτηση που διεξάγεται με φυσικό τρόπο ή για συνομιλία που γίνεται μέσω τηλεφώνου, ασυρμάτου, Η/Υ κλπ. Σχετικά δε με τη μορφή του μηνύματος, αυτό μπορεί να είναι προφορικό ή γραπτό και, αν είναι γραπτό, τότε σε ποιον τύπο κειμένων ανήκει (δηλαδή είναι επιστολή, αίτηση, τηλεγράφημα, πρόσκληση, άρθρο εφημερίδας, δημόσιο έγγραφο, τηλεφωνικός κατάλογος κλπ.).

Σύμφωνα με τις αρχές της ΕΠ, επαρκής ομιλητής/χρήστης του γλωσσικού κώδικα θεωρείται εκείνος που έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει τον λόγο του στο καταστασιακό περιβάλλον και να συνυπολογίζει, τόσο ως δέκτης όσο και ως πομπός, όλους τους παράγοντες που προαναφέραμε.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ΕΠ η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως λειτουργικό όργανο, ως κοινωνικό, δυναμικό και αλληλεπιδραστικό φαινόμενο που αποσκοπεί στην επίτευξη της επικοινωνίας, και δευτερευόντως ως μορφή ή ως σύστημα καθεαυτό.

Σ' ένα παρόμοιο πλαίσιο, είναι φυσικό ότι η παραγωγή λόγου δεν μπορεί να νοηθεί παρά ως τμήμα του επικοινωνιακού γεγονότος και, κατά συνέπεια, η μορφή που προσλαμβάνει κάθε φορά το παραγόμενο μήνυμα εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό, από τα δεδομένα του καταστασιακού περιβάλλοντος τα οποία, όπως τονίσαμε ήδη, πρέπει να συνυπολογίζουν και να εκτιμούν κατάλληλα τόσο ο πομπός, όσο και ο δέκτης, για να είναι η επικοινωνία τους αποτελεσματική. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι στην επικοινωνιακή διαδικασία δεν έχουμε να κάνουμε (όπως εκτιμούσαν τα προηγούμενα μοντέλα) με απλά γραμματικά στοιχεία, δηλαδή με λέξεις και προτάσεις, αλλά με τμήματα λόγου τα οποία διαθέτουν αλληλουχία και είναι, πέρα από το γραμματικο-συντακτικό επίπεδο, φορείς ενός πλήθους πληροφοριών που πρέπει να τις αναζητούμε έξω από αυτά. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται, όπως λέμε, για τμήματα κειμένου ή, ακριβέστερα, για *κειμενικές προτάσεις* όπως είναι ο χρησιμοποιούμενος σήμερα όρος. Το χαρακτηριστικό της κειμενικής πρότασης είναι ότι η σημασία της γίνεται αντιληπτή μόνον όταν συσχετισθεί με το περιβάλλον, τόσο το γλωσσικό (δηλαδή τα συμφραζόμενα), όσο και με το εξωγλωσσικό (δηλαδή την περίσταση επικοινωνίας). Πρόκειται για μια νέα αντίληψη που συνέδεσε σταδιακά την έννοια της επικοινωνίας με την έννοια του κειμένου, γεγονός που οδήγησε

πολλούς μελετητές να μιλούν σήμερα για *επικοινωνιακή – κειμενική προσέγγιση* της γλώσσας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το παραγόμενο κατά την επικοινωνιακή διαδικασία μήνυμα διαθέτει κειμενική υπόσταση, και για τον λόγο αυτόν θα αναφερθούμε εν συντομία στην έννοια του κειμένου, επειδή αυτό συνιστά σήμερα ένα βασικό στοιχείο του τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρώτα απ' όλα ένα κείμενο διαθέτει το χαρακτηριστικό της τυπικότητας. Με τον όρο *τυπικότητα* εννοούμε την ιδιότητα ενός κειμένου να εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία προφορικών ή γραπτών μηνυμάτων, τα οποία διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Οι κατηγορίες αυτές που είναι γνωστές ως *είδη* ή *τύποι κειμένων*, είναι πολυάριθμες και καθεμιά από αυτές διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Σημειώνουμε εδώ ότι έχουν διατυπωθεί από τους ειδικούς ποικίλες προτάσεις σχετικά με την κατηγοριοποίηση των κειμένων. Η ύπαρξη πάντως πολλών κειμενικών ειδών σημαίνει ότι ένας επαρκής χρήστης πρέπει να είναι σε θέση να παράγει, ως πομπός, τον απαιτούμενο κάθε φορά τύπο κειμένου και, ως δέκτης, να εντάσσει εύκολα το κείμενο στην αντίστοιχη κατηγορία και να αναζητά σ' αυτό την κατάλληλη πληροφόρηση.

Με λίγα λόγια, η παραγωγή ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου στηρίζεται κάθε φορά σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές και σε ιδιαίτερους εκφραστικούς τρόπους που επιτρέπουν στον συντάκτη του να επιτύχει ταχύτερα και ασφαλέστερα τον επιδιωκόμενο επικοινωνιακό στόχο. Ένα τέτοιο κείμενο δεν συνιστά παρά ένα καλά οργανωμένο όλο, μια ολοκληρωμένη ενότητα που διαθέτει εσωτερική δομή και υπακούει σε ορισμένες αρχές, οι κυριότερες από τις οποίες συνοψίζονται ως εξής: (α) ότι θα είναι, όπως είπαμε, σύμφωνο με τις απαιτήσεις ενός κατάλληλου κειμενικού είδους, δηλαδή του απαιτούμενου για τον συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο τύπου κειμένων (π.χ. θα είναι αίτηση, πρόσκληση, διαφήμιση, μικρή αγγελία, άρθρο εφημερίδας, δελτίο καιρού, αναφορά, υπεύθυνη δήλωση, ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, διάλεξη, παράθεση επιχειρηματολογίας, πολιτική ομιλία κλπ). (β) Ότι θα είναι προσαρμοσμένο, κάθε φορά, στη σειρά των παραμέτρων που συνιστούν την *περίσταση επικοινωνίας*. Και (γ) ότι θα διαθέτει τουλάχιστον δυο βασικές ιδιότητες: (α) *συνοχή* (δηλαδή γλωσσική αλληλεξάρτηση) και (β) *συνεκτικότητα* (δηλαδή νοηματική αλληλουχία). Αυτό σημαίνει ότι το κείμενο δεν αποτελεί μηχανικό άθροισμα μεμονωμένων γλωσσικών στοιχείων (λέξεων, προτάσεων κλπ), αλλά συνιστά μια λειτουργική ολότητα στην οποία το κάθε επιμέρους στοιχείο έχει τη δική του θέση και αποκτά την ιδιαίτερη αξία και σημασία του πάντοτε σε συνδυασμό με όλα τα υπόλοιπα, με τα οποία συλλειτουργεί και τα οποία επηρεάζει αλλά και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά.

Εξετάζοντας εν συνεχεία τα κείμενα από την πλευρά των λειτουργιών που μπορούν να υλοποιήσουν ως μέσα διαπροσωπικής επικοινωνίας, θα λέγαμε ότι αυτές είναι κατά βάση δυο: πρώτον, η μεταφορά πληροφοριών, και δεύτερον, η επιτέλεση, μέσω των λειτουργιών της γλώσσας, διαφόρων πράξεων που είναι γνωστές ως *λεκτικές πράξεις* (speech acts). Αυτό σημαίνει ότι ορισμένα κείμενα είναι μόνο φορείς πληροφοριών, ενώ κάποια άλλα ισοδυναμούν με πράξεις, ότι, δηλαδή, ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων στο επικοινωνιακό γεγονός, πράγμα που καταδεικνύει την άμεση σχέση μεταξύ γλωσσικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι λεκτικές πράξεις συνιστούν το αποτέλεσμα των ποικίλων επιτελεστικών λειτουργιών της γλώσσας (όπως είναι για παράδειγμα: *εντολή, πρόσκληση, απαίτηση, δικαιολογία, παράκληση, υπόσχεση, συμβουλή, απειλή, προειδοποίηση, παράπονο, ερώτηση, συγγνώμη, προτροπή, απορία, δυσaráεσκεια* κλπ.) και η παρουσία τους

συνδέεται με την πρόθεση του πομπού να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δέκτη προς ορισμένη κατεύθυνση.

Για να προσλάβει όμως ένα μήνυμα τον χαρακτήρα λεκτικής πράξης, δεν αρκεί η επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού και μόνον, αλλά απαιτείται μια σειρά ειδικών προϋποθέσεων και δεδομένων που συνιστούν τη λεγόμενη *περίσταση επικοινωνίας* και του παρέχουν αντίστοιχη δυνατότητα. Για παράδειγμα, το εκφώνημα «*απολύεσαι*» συνιστά λεκτική πράξη, εφόσον εκφωνείται στο πλαίσιο συγκεκριμένου καταστασιακού περιβάλλοντος, όπου οι συνομιλητές έχουν ειδική σχέση (εργοδότης και εργαζόμενος).

Επιχειρώντας τώρα να καταγράψουμε ορισμένες από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου, θα λέγαμε ότι αυτές συνοψίζονται ως εξής:

(α) Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Να τους καταστήσει δηλαδή επαρκείς χρήστες της γλώσσας οι οποίοι θα είναι ικανοί να εκτιμούν τα δεδομένα της περιστασης επικοινωνίας στην οποία εντάσσονται κάθε φορά και να προσαρμόζουν (ή να ερμηνεύουν) ανάλογα τα παραγόμενα μηνύματα.

(β) Η γλώσσα, ως δεξιότητα, κατακτάται με τη συμμετοχή του μαθητή σε συνεχή και σκόπιμη οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα η οποία προσλαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα φυσιολογικής επικοινωνίας. Επειδή όμως στη σχολική αίθουσα δεν υπάρχουν δυνατότητες εμφάνισης ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας, ο διδάσκων οφείλει να δημιουργεί ποικίλα καταστασιακά περιβάλλοντα με το παιχνίδι, τη μίμηση ρόλων, τη δραματοποίηση και, βεβαίως, την αυθεντική επικοινωνία, όπου αυτό είναι δυνατόν.

(γ) Η γλωσσική δραστηριότητα που επιτελείται στην τάξη πρέπει να είναι λόγος λειτουργικός, ζωντανός και βιωματικός με τον οποίο επιδιώκεται κάθε φορά η επίτευξη συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι κειμενοκεντρική, δηλαδή στηρίζεται στο κείμενο και το αναδεικνύει. Παραδείγματα ουδέτερα, άχρωμα και τεχνητά, δηλαδή ασύνδετα και μη λειτουργικά τμήματα λόγου, τα οποία δεν διαθέτουν επικοινωνιακό ή βιωματικό φορτίο όπως αυτά που χρησιμοποιούσαν τα προηγούμενα μοντέλα, θεωρούνται απαράδεκτα και δεν χρησιμοποιούνται στο μάθημα. Αυτό σημαίνει, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, ότι το χρησιμοποιούμενο υλικό πρέπει να είναι αυθεντικό και να έχει χρηστικό χαρακτήρα.

(δ) Η επαρκής κατοχή του γλωσσικού κώδικα προϋποθέτει την παράλληλη καλλιέργεια και ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής, όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας. Η γλωσσική ικανότητα (δηλαδή η κατοχή και η σωστή εφαρμογή των αρχών και των κανόνων της γραμματικής) δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός, αλλά ως τομέας υπηρετικός της επικοινωνιακής ικανότητας. Με λίγα λόγια, η γραμματική αντιμετωπίζεται ως μέσον που διευκολύνει την επικοινωνία και, υπό το πρίσμα αυτό, οποιαδήποτε γραμματική γνώση γίνεται δεκτή, εφόσον μετατρέπεται σε γλωσσική δεξιότητα, ειδάλλως απορρίπτεται.

(ε) Οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα (γραμματικοί κανόνες) πρέπει να συνιστούν ‘ανακάλυψη’ των ίδιων των παιδιών που θα προκύπτει με επαγωγικό τρόπο μέσα από την παρατήρηση ειδικά επιλεγμένων τμημάτων αυθεντικού λόγου και, όταν αυτό είναι δυνατόν, μέσα από τη μελέτη και ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι ίδιοι. Η πορεία στην περίπτωση αυτή είναι η ακόλουθη: *Χρήση – σύστημα – χρήση*. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση αποτελεί τη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, η διαπίστωση των αρχών λειτουργίας του

γλωσσικού κώδικα συνάγεται από τη γλωσσική χρήση αλλά και εμπεδώνεται τέλος μέσα από αυτήν.

(στ) Ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας, πράγμα που σημαίνει ότι κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικά η προσωπικότητά του. Η όλη μεθοδολογία είναι ατομοκεντρική – παιδοκεντρική και για τον λόγο αυτόν η διδακτική διαδικασία είναι αναγκαίο να προσλαμβάνει, κατά το δυνατόν, τον χαρακτήρα μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας.

(ζ) Το λάθος θεωρείται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και γι' αυτό δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως παράπτωμα (όπως γινόταν στο παρελθόν), αλλά ως μοναδική ευκαιρία που οδηγεί τον διδάσκοντα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Μέσω των λαθών πληροφορείται κυρίως ο διδάσκων για το τι έχουν ή δεν έχουν μάθει σωστά οι μαθητές του και ενεργεί ανάλογα. Επισημαίνουμε εδώ ότι μια σημαντική διάκριση που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της ΕΠ είναι αυτή μεταξύ *γραμματικού* και *επικοινωνιακού λάθους*.

(η) Ο λόγος (προφορικός και γραπτός) που παράγεται στην τάξη, αξιολογείται ως προς την ορθότητα και την αποτελεσματικότητά του από τους ίδιους τους μαθητές. Σημειώνουμε εδώ ότι, από επικοινωνιακή άποψη, αυτό που ενδιαφέρει στην παραγωγή κειμένων είναι πρωτίστως ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους και δευτερευόντως η γραμματική τους ορθότητα. Και

(θ) Στο πλαίσιο της νέας διδακτικής αντίληψης είναι σήμερα δύσκολο να δεχθούμε ότι οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα με τον τρόπο και τη σειρά που εμείς τη διδάσκουμε σ' αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η διδασκαλία συνιστά μια συστηματική διαδικασία γραμμικού και προσθετικού τύπου, η μάθηση της γλώσσας είναι ολιστική, κυκλική, πολύπλοκη και σε κάθε περίπτωση μη γραμμική. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση ενός νέου φαινομένου δεν προστίθεται απλώς στις προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά συμβάλλει στην αναδόμηση και τη συνολική αναδιοργάνωση της προηγούμενης γλωσσικής εμπειρίας.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΕΠ είναι η πιο πρόσφατη και ταυτόχρονα η πιο επιστημονική πρόταση για διδακτική αντιμετώπιση της γλώσσας. Κύρια επιδίωξή της είναι να ξεπεράσει την τυπικότητα και τη μηχανιστική αντιμετώπιση του φαινομένου, επιχειρώντας να μετατρέψει τη γλωσσική διδασκαλία σε μια ζωντανή διαδικασία, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται φυσιολογικά, με στόχο την επίτευξη του μέγιστου επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Το ερώτημα όμως που τίθεται στη συνέχεια, είναι το ακόλουθο: πόσο έχει επηρεαστεί η γλωσσική διδασκαλία σήμερα στο ελληνικό σχολείο από τις σύγχρονες εξελίξεις για τις οποίες κάναμε λόγο; Πριν δώσουμε μια απάντηση, αξίζει νομίζω τον κόπο να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, η οποία θα μας διευκολύνει στο να κατανοήσουμε καλύτερα τα πράγματα.

Μέχρι το 1976, οπότε και επιλύθηκε, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο ταλάνισε τον νέο ελληνισμό και υπήρξε τροχοπέδη στην εξέλιξή του, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για συγκροτημένο τρόπο ή για μέθοδο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Μετά την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας από την πρώτη μεταπολιτευτική Κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή, ακολουθεί μια, σπάνια για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, κινητικότητα σε όλες τις βαθμίδες της Γενικής Εκπαίδευσης. Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα γίνονται νέα αναλυτικά προγράμματα, συγγράφονται ανανεωμένα διδακτικά εγχειρίδια και, ταυτόχρονα, συντάσσεται, από ειδική ομάδα εργασίας, η «αναπροσαρμοσμένη» γραμματική του

Μαν. Τριανταφυλλίδη που αποτελεί, πέρα από διδακτικό εγχειρίδιο, εργαλείο μελέτης και γενικό οδηγό χρήσης της δημοτικής γλώσσας.

Όσον αφορά ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (πίνακας 11), με το ΠΔ 1034/1977 δημοσιεύονται τα νέα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του δημοτικού σχολείου με τα οποία μεταβάλλονται οι ορίζοντες του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο παίρνει πλέον περισσότερο ζωντανή μορφή, ενώ είναι εμφανής μια συστηματική προσπάθεια απαγκίστρωσης από τα δεσμά της καθαρεύουσας. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής εντάσσεται και η σύνταξη νέων γραμματικών της δημοτικής για το δημοτικό σχολείο, όπως είναι του Χρ. Τσολάκη και του Ν. Πρεάρη. Ωστόσο θα λέγαμε ότι το νέο ΑΠ γλώσσας για το δημοτικό, πέρα από κάποιες γενικότερες προβλέψεις στους σκοπούς του μαθήματος, έχει παραδοσιακό χαρακτήρα, αφού περιορίζεται σε παρουσίαση της διδακτέας ύλης ανά τομέα ή κλάδο του μαθήματος και στην ουσία περιέχει καταλόγους των φαινομένων ή των κεφαλαίων που πρέπει να διδαχθούν.

Το 1981 σημειώνεται κυβερνητική αλλαγή και η νέα κυβέρνηση υπό τον Α. Παπανδρέου προωθεί μια σειρά αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Αφετηρία της νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας αποτέλεσε το έτος 1982, όταν με το ΠΔ 297/1982, καθιερώθηκε, ως πρώτο βήμα, το μονοτονικό σύστημα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση.

Ταυτόχρονα άρχισαν να συντάσσονται τα νέα ΑΠ για το δημοτικό σχολείο που δημοσιεύτηκαν στα προεδρικά διατάγματα 583/1982, 449/1983 και 528/1984 (πίνακας 12), και παράλληλα άρχισαν να γράφονται τα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας που είχαν τον τίτλο «Η Γλώσσα μου», η συγγραφή των οποίων ολοκληρώθηκε σταδιακά μέσα στην περίοδο 1982-1985. Με τα εγχειρίδια αυτά εγκαινιάζεται, για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα, μια στροφή για επιστημονική αντιμετώπιση του τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και, πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι σημειώνεται ένας σαφής προσανατολισμός προς το δομικό μοντέλο, αν και παραμένουν ακόμα αρκετά από τα παραδοσιακά στοιχεία. Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» επιδιώκεται η μάθηση της γλώσσας μέσα από τη γλωσσική χρήση και, συγκεκριμένα, με την πραγματοποίηση μιας ποικιλίας δομικών ασκήσεων που αφορούν στα επίπεδα της φράσης και της πρότασης. Δεν διδάσκεται η γραμματική, αλλά θεωρείται ότι τα παιδιά, με τις κατάλληλες ασκήσεις, θα ανάγνουν κάθε φορά με διαισθητικό τρόπο στον κανόνα, τον οποίο δεν χρειάζεται να διατυπώνουν συνειδητά και, κατά μείζονα λόγο, δεν πρέπει να αποστηθίζουν. Γενικά θα λέγαμε ότι η κατάκτηση της γλώσσας επιχειρείται με έναν καθαρά μηχανικό τρόπο, που οδηγεί στην αυτοματοποιημένη αντίδραση, δηλαδή ο μαθητής κάνει τις ασκήσεις εντελώς μηχανικά, δηλαδή χωρίς να σκέπτεται και χωρίς να αντιλαμβάνεται τις πιο πολλές φορές το νόημα των φράσεων ή των προτάσεων που χειρίζεται. Από το άλλο μέρος, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως απομονωμένο ή αυθύπαρκτο φαινόμενο, ανεξάρτητα δηλαδή από το γλωσσικό ή εξωγλωσσικό περιβάλλον και άσχετα από λειτουργίες και επικοινωνιακούς στόχους. Όμως, παρά τα εμφανή μειονεκτήματα, που αποτελούν ταυτόχρονα και μειονεκτήματα του δομικού μοντέλου, η προσφορά της συγκεκριμένης προσπάθειας υπήρξε τεράστια, πρώτα απ' όλα για το γεγονός ότι προκάλεσε τη ρήξη με το παραδοσιακό μοντέλο και δεύτερον γιατί οδήγησε τη γλωσσική διδασκαλία στο δρόμο της επιστήμης, επιχειρώντας για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση την εναρμόνισή της με τα πορίσματα της γλωσσολογίας.

Το επόμενο, αλλά ημιτελές βήμα, σημειώνεται στα 1999, όταν με την υπουργ. απόφ. Γ1/58/25-1-1999 «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-δημοτική Εκπαίδευση – Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο» (ΦΕΚ 93/10-

2-1999) δημοσιεύτηκαν νέα ΑΠ για την Πρωτοβάθμια Εκπ/ση, στα οποία εγκαταλείπεται εν μέρει η φιλοσοφία του δομικού μοντέλου και αντικαθίσταται από μια πιο επικοινωνιακή αντίληψη, όσον αφορά στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Σημειώνουμε εδώ ότι η δημοσίευση των νέων ΑΠ δεν συνοδεύτηκε με τη σύνταξη αντίστοιχων εγχειριδίων, αλλά παρέμειναν εν χρήσει τα ήδη υπάρχοντα (δηλαδή τα βιβλία «Η Γλώσσα μου») που αντιπροσώπευαν προφανώς μια διαφορετική αντίληψη και αυτό σημαίνει ότι επί της ουσίας δεν άλλαξαν και πολύ τα πράγματα.

Η ουσιαστική μεταβολή σημειώνεται το 2003 με την υπουργ. απόφ. 21072^α/Γ2/28-2-2003 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου...*» με την οποία δημοσιεύονται νέα ΑΠ σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό – γυμνάσιο) τα οποία οδηγούν το γλωσσικό μάθημα ακόμη πιο κοντά στις σύγχρονες εξελίξεις. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των νέων προγραμμάτων είναι τα ακόλουθα: Η υιοθέτηση βασικών αρχών του επικοινωνιακού μοντέλου, η διαθεματικότητα και η ανάδειξη του κειμένου ως βασικού τρόπου προσέγγισης και διδασκαλίας του γλωσσικού φαινομένου. Τη σύνταξη των εν λόγω ΑΠ ακολούθησε, από το σχολικό έτος 2006-07, η διαδικασία συγγραφής των νέων διδακτικών εγχειριδίων, η οποία σήμερα έχει σχεδόν ολοκληρωθεί. Με τα εγχειρίδια αυτά επιχειρείται η υλοποίηση των αρχών που θέτουν τα νέα ΑΠ και ο βαθμός επίτευξης του εν λόγω στόχου μέλλει να αποδειχθεί στην πράξη.

Ωστόσο, επαναλαμβάνουμε και εδώ ότι ο επικοινωνιακός τρόπος διδασκαλίας δεν ταυτίζεται με την τυπική αναπαραγωγή ή την κατά γράμμα εκμάθηση του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά συνιστά κάτι πολύ ευρύτερο και ουσιαστικότερο. Ήδη, θα διαπιστώσατε, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, ότι, για να χαρακτηρίσουμε την επικοινωνιακή αντίληψη, δεν χρησιμοποιήσαμε κατά την ανάλυσή μας τον όρο *μέθοδος* αλλά τον όρο *προσέγγιση* και αυτό για να καταδείξουμε σαφώς ότι δεν πρόκειται απλώς για μια νέα μεθοδολογική πρόταση, αλλά για ένα ευρύτερο πλαίσιο αρχών, δηλαδή για μια νέα φιλοσοφία που συνεπάγεται ριζική αλλαγή νοοτροπίας απέναντι στο γλωσσικό φαινόμενο και, κατά συνέπεια, στον τρόπο διδακτικής αντιμετώπισής του. Στην ουσία, όμως, δεν πρόκειται για κάποια βαρυσήμαντη ανακάλυψη, ούτε, βεβαίως, για επανάσταση, όπως έχουν υποστηρίξει ορισμένοι ένθερμοι θιασώτες της. Κατά την ταπεινή μας άποψη, πρόκειται για μια στροφή προς την ίδια τη γλώσσα και τον τρόπο που αυτή λειτουργεί φυσιολογικά, δηλαδή για μια επιστροφή στη φύση και τη λογική της γλώσσας, αφού αυτή είναι η μόνη ικανή να μας υποδείξει τρόπους εργασίας και μεθόδους κατάλληλες για την περαιτέρω κατάκτησή της.

Με λίγα λόγια, η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρεί κατ' αρχήν ως αυτονόητη προϋπόθεση, για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, τη συμβατότητα της διδακτικής μεθόδου με τον φυσικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας. Για να το πούμε πιο απλά, εάν ο φυσικός ομιλητής κατακτά τη γλώσσα του με μια συγκεκριμένη φυσιολογική διαδικασία, τότε η μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να αγνοεί τη διαδικασία αυτή, αλλά οφείλει να την σέβεται και να την εκμεταλλεύεται κατάλληλα, για να επιταχύνει τον φυσιολογικό ρυθμό και τρόπο κατάκτησης. Σε περίπτωση που η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι συμβατή με τη φύση της γλώσσας, το αποτέλεσμα θα είναι να δυσχεράνουμε την περαιτέρω κατάκτησή της, αντί να τη διευκολύνουμε και να την επιταχύνουμε.

Εξετάζοντας λοιπόν υπ' αυτό το πρίσμα το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, που αποτελεί και τον κύριο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν μπορεί να επιτευχθεί

παρά μόνο με τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο μαθητής θα μετέχει σε σκόπιμα οργανωμένη γλωσσική δραστηριότητα, στο πλαίσιο της οποίας θα εκφράζεται αβίαστα, ελεύθερα και φυσιολογικά, ενώ παράλληλα θα αισθάνεται ασφάλεια, αυτοπεποίθηση και οικειότητα. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής θα έχει ένα κίνητρο, δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο λόγο για τον οποίο θα χρησιμοποιεί τη γλώσσα και, ταυτόχρονα, την ευκαιρία να εκφράζεται ως προσωπικότητα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα άτομα που βρίσκονται στο περιβάλλον του.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν σαφές ότι, στο πλαίσιο του εν λόγω μοντέλου, σημειώνεται μια ουσιαστική αλλαγή στον ρόλο του διδάσκοντος ο οποίος αναδεικνύεται πλέον σε ουσιαστικό ρυθμιστή της όλης διδακτικής διαδικασίας. Ο διδάσκων δεν είναι πλέον απλός εκτελεστής διδακτικών οδηγιών, αλλά εμπλέκεται ενεργά, εκτιμά τα δεδομένα, προγραμματίζει, σχεδιάζει, υλοποιεί και, επομένως, από αυτόν εξαρτάται, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, η επίτευξη των στόχων και η τελική επιτυχία του μαθήματος. Το ζητούμενο λοιπόν για τον διδάσκοντα είναι να αποκτήσει τον απαιτούμενο θεωρητικό οπλισμό, ώστε να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που θέτει η γλωσσική διδασκαλία σήμερα (και με τα οποία έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος) με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αλλά και αποτελεσματικότητα. Στην ουσία βεβαίως αυτό σημαίνει συστηματική και έντονη προσπάθεια από τη δική του πλευρά αλλά και παροχή ουσιαστικής επιμόρφωσης από την πλευρά της πολιτείας.

Τέλος, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η ποιότητα της γλωσσικής επικοινωνίας (που συνδέεται άμεσα με την ποιότητα ζωής) δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών αλλά όλων των μελών της γλωσσικής κοινότητας. Η καλλιέργεια και προβολή της γλώσσας και του πολιτισμού μας αποτελεί συλλογική και ταυτόχρονα ατομική ευθύνη και προς την κατεύθυνση αυτή οι πάντες, άτομα, φορείς, θεσμικά όργανα και πολιτεία έχουμε χρέος να συμβάλουμε, ο καθένας στο μέτρο των δυνατοτήτων του. Οι σύγχρονες εξελίξεις (οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές), αν τις εκμεταλλευτούμε σωστά, φαίνεται πως, παρά τις όποιες δυσκολίες, είναι ικανές να ευνοήσουν μια προσπάθεια για περαιτέρω καλλιέργεια της γλώσσας και για ποιοτική αναβάθμιση της γλωσσικής μας επικοινωνίας. Αυτό που πρέπει προς το παρόν να αποτελεί βασική μας επιδίωξη είναι η προσπάθεια για μια όλο και πιο επιστημονική αντιμετώπιση του θέματος της γλώσσας μας και της γλωσσικής μας διδασκαλίας.