

ΔΕΚΑ ΜΥΘΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ή

«Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;»

Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ξένια Χατζηιωάννου, Κώστας Κωνσταντίνου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζονται δέκα ιδιαίτερα διαδεδομένες ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς του ευρύτερου ελληνόφωνου χώρου απόψεις σχετικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση και τις εφαρμογές της στη διδασκαλία και τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, και γίνεται μια πρώτη απόπειρα να συνδεθεί η εννοιακά και επιστημολογικά επισφαλής βάση αυτών των απόψεων-«μύθων» με κληρονομημένες, χρόνιες και πάγιες πρακτικές σχετικά με το γλωσσικό μάθημα και με τη σχέση αυτών των πρακτικών με τις γενικότερες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο που υποτίθεται ότι διαδραματίζει το γλωσσικό μάθημα στην ευρύτερη αγωγή και καλλιέργεια του παιδιού.

1 Εισαγωγή

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) στη γλωσσική διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση και όχι ως (διδακτική) μεθοδολογία ακριβώς γιατί δεν αποτελεί συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση για τη διδακτική και τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αλλά μάλλον μια ευρύτερη εννοιακή (conceptual) και επιστημολογική/φιλοσοφική βάση πάνω στην οποία μπορούν να στηριχτούν μια σειρά από συναφείς διδακτικές μεθοδολογίες και πρακτικές. Η γενεαλογία του όρου και της προσέγγισης τοποθετεί τις απαρχές της στη δεκαετία του '70, εποχή κατά την οποία εξελίξεις στο χώρο της θεωρητικής γλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας αλλά και στη διδακτική της δεύτερης/ξένης γλώσσας μετατόπισαν το βάρος από την *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence) στη λεγόμενη *επικοινωνιακή ικανότητα* (communicative competence). Ήδη από τη δεκαετία του '60 η *γενετική* (generative) προσέγγιση είχε καταδείξει ότι η *εγγενής* (innate) γλωσσική ικανότητα επιτρέπει σε κάθε *φυσική ομιλήτρια*¹ (native speaker) να κατακτά τις φωνητικές/φωνολογικές, μορφολογικές και συντακτικές δομές, όπως και μέρος των σημασιολογικών δομών, της μητρικής της γλώσσας με φυσικό τρόπο και όχι κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας, μέσα στα όρια της *κρίσιμης περιόδου* (critical period), δηλαδή ως το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα στους χώρους της ψυχολογολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας αντίστοιχα έδειξε ότι η φυσική ομιλήτρια είναι επίσης προικισμένη με την επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να τροποποιεί και να προσαρμόζει το λόγο της ανάλογα με τον αποδέκτη και τις κοινωνικές συμβάσεις και προσδοκίες που ρυθμίζουν την επικοινωνία, ανάλογα, δηλαδή, με την *επικοινωνιακή περίσταση* (communicative situation· βλ. Hymes 1972). Σε αντίθεση ωστόσο με τις γλωσσικές δομές, οι οποίες είναι ένα αντικείμενο «αλγοριθμικό» και

πεπερασμένο, οι επικοινωνιακές δομές και συμβάσεις είναι ένα αντικείμενο «πολυπαραγοντικό» και μεταβαλλόμενο, καθώς εξαρτάται από κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους μεταβάλλονται. Η επικοινωνιακή ικανότητα, επομένως, ενδείκνυται να αποτελέσει το βασικό αντικείμενο διδασχής στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, εφόσον πρόκειται για δεξιότητα και σύνολο γλωσσικών γνώσεων που δεν κατακτάται αυτόματα και φυσικά αλλά επιδέχεται διαρκούς καλλιέργειας. Αυτή είναι η βασική φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης, που ήρθε να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές γραμματοκεντρικές προσεγγίσεις, στις οποίες η γλωσσική διδασκαλία περιοριζόταν στην αποστήθιση μορφοσυντακτικών δομών.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση, επομένως, ο τελικός στόχος είναι η κατανόηση της *κοινωνικής-σημειωτικής* (social semiotic) διάστασης της γλώσσας (Halliday & Hasan 1991), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και *κατάλληλης* (appropriate) χρήσης ενός μεγάλου εύρους γλωσσικών ποικιλιών και *κειμενικών ειδών* (genres), που τελικά θα οδηγήσει στον *κριτικό γραμματισμό* (critical literacy· βλ. Cope & Kalantzis 1993, 2000, Fairclough 1992, Gee 1990, New London Group 1996, Street 1996, Tsiplakou 2006). Ο στόχος αυτός αναγνωρίζεται και από τα αναλυτικά μας προγράμματα, τα οποία μεταξύ άλλων αναφέρουν ότι

- (i) προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον προφορικό λόγο
- (ii) η καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μέσω πρακτικής εξάσκησης και όχι μέσω κανόνων
- (iii) η γλώσσα είναι ένα ενιαίο σύνολο που τα επιμέρους συστατικά του βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεξάρτησης, την οποία η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να καταδεικνύει
- (iv) ο ικανός χρήστης της γλώσσας πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας
- (v) τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη γλωσσική ποικιλία. (βλ. Kostouli 2002: 9-11)

2 Δέκα μύθοι σχετικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι οι παραπάνω βασικές αρχές και στόχοι μετασχηματίζονται σε μια επιστημολογικά επισφαλή «μυθολογία», την οποία συμερίζεται μεγάλος αριθμός σύγχρονων εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι αυτή η μυθολογία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε πεπαιωμένες πρακτικές όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, σε ασυστηματική αντίδραση στους περιορισμούς που επέβαλλε η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση, και, κυρίως, σε παγιωμένες απόψεις σχετικά με το ρόλο που παραδοσιακά αποδίδεται στο γλωσσικό μάθημα ως βασικό πλαίσιο «κοινωνικοποίησης», «συναισθηματικής ανάπτυξης», «καλλιέργειας» και ηθικής/ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης.

2.1 Η επικοινωνιακή προσέγγιση εξαντλείται σε «δημιουργικές δραστηριότητες»

Οι «δημιουργικές» αυτές δραστηριότητες (δραματοποιήσεις, ζωγραφική κτλ.) γίνονται στο τέλος του μαθήματος, αφού ολοκληρωθεί η συνηθισμένη, παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία. Οι δραστηριότητες αυτές συνήθως έχουν βιωματικό/εμπειρικό χαρακτήρα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η εμπειρία εκλαμβάνεται ως μια ρομαντική ιδεολογική κατασκευή και το «βίωμα του παιδιού» ορίζεται κυρίως συναισθηματικά. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, οι δασκάλες συχνά προσπαθούν να καλύψουν τα συναισθηματικά/περιγραφικά θέματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων δίνοντας τους μια ψευδοεπικοινωνιακή διάσταση. Έτσι οι παραδοσιακές εκθέσεις όπως *Το σπίτι μου*, *Η άνοιξη*, *Η σκλαβωμένη μου πατρίδα* ανακυκλώνονται και επανεμφανίζονται ως «Γράψε ένα γράμμα σε ένα φίλο σου που βρίσκεται στο εξωτερικό για να του περιγράψεις το σπίτι σου (την άνοιξη, την σκλαβωμένη μας πατρίδα)».

Στην πραγματικότητα, η προηγούμενη εμπειρία στην οποία δίνει έμφαση η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η φυσική κατάκτηση της γλώσσας από την προσχολική ηλικία, η καλλιέργεια της εγγενούς πραγματολογικής/επικοινωνιακής ικανότητας και η προϋπάρχουσα εξοικείωση με τις πρακτικές γραμματισμού της γλωσσικής τους κοινότητας. Σύμφωνα με τη Lindfors (1987) και την Heath (1983), τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν με επιτυχία στα πλαίσια των επικοινωνιακών απαιτήσεων της κοινότητας αυτής. Η δεξιότητα αυτή καλλιεργείται καθώς τα παιδιά εμβαπτίζονται στις αλληλεπιδράσεις της γλωσσικής τους κοινότητας τόσο ως ακροάτριες/παρατηρητές των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν γύρω τους όσο και ως ομιλήτριες. Ο στόχος, επομένως, της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να *εμπλουτίσει* και να *δομήσει* αυτού του είδους την προϋπάρχουσα εμπειρία, εξοικειώνοντας τα παιδιά με συνθήκες και πρακτικές επικοινωνίας και γραμματισμού τις οποίες δεν είναι σε θέση να ανακαλύψουν εμπειρικά, και αναδεικνύοντας τα βασικά τους γλωσσικά χαρακτηριστικά.

2.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση εξαντλείται στη χρήση πολυτροπικών διδακτικών υλικών και σε *in situ* δραστηριότητες

Ιδιαίτερα διαδεδομένος είναι ο μύθος ότι η παρακολούθηση ταινιών, οι εκδρομές, οι επισκέψεις σε μουσεία κτλ. αποτελούν αφ' εαυτών επικοινωνιακή διδασκαλία, ότι δηλαδή μπορούν να αντικαταστήσουν το παραδοσιακό γλωσσικό μάθημα.²

Στην πραγματικότητα, τα στοιχεία αυτά δεν είναι εν γένει επικοινωνιακά. Η λειτουργικότητά τους στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης έγκειται στη δυνατότητά τους να αξιοποιηθούν ως η εμπειρική βάση ή ως παράμετροι συγκεκριμένων επικοινωνιακών περιστάσεων, μέσα στις οποίες παράγονται συγκεκριμένα *είδη λόγου* ή *κειμενικά είδη* (genres). Έτσι, η επίσκεψη στο μουσείο έχει νόημα για την επικοινωνιακή διδασκαλία μόνο ως αφορμή για επεξεργασία και παραγωγή ειδών λόγου με συγκεκριμένα λεξιλογικά και δομικά χαρακτηριστικά (π.χ. κατάλογος μουσείου, λεζάντα, αφίσα, πρόγραμμα εκδηλώσεων, επιστημονική/εγκυκλοπαιδική περιγραφή αρχαιολογικού ευρήματος, κτλ.)

2.3 Η επικοινωνιακή προσέγγιση ταυτίζεται με την ομαδική εργασία και τη συνεργατική μάθηση

Είναι πολύ διαδεδομένος ο μύθος ότι αν τα παιδιά εργαστούν σε ομάδες έχει γίνει επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία, γιατί η ομαδική εργασία είναι «αφορμή παραγωγής λόγου», «αυτοέκφρασης» κτλ.

Στην πραγματικότητα, η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση είναι γενικές παιδαγωγικές αρχές που ισχύουν για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Στο γλωσσικό μάθημα η ομαδική εργασία πρέπει να έχει συγκεκριμένη δομή και στόχο, π.χ. ομαδική επεξεργασία ενός κειμενικού είδους ως προς το λεξιλόγιο, τη δομή, την τροπικότητα κτλ., με αντίστοιχη κατανομή έργου. Η διαδικασία είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με θέματα τα οποία μπορούν να δεχτούν ποικίλες καλές απαντήσεις. Καθώς τα παιδιά συνεργάζονται στόχος είναι όχι κατ' ανάγκην η εξεύρεση της σωστής απάντησης αλλά η έκφραση και πραγμάτευση διάφορων ιδεών και απόψεων με τρόπο που η κάθε εκφραζόμενη συμβολή βοηθά στην επεξεργασία του υπό συζήτηση θέματος και εμπλουτίζει τη διαδικασία κατασκευής νοήματος από τα μέλη της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο, έστω και αν στο τέλος της συζήτησης τα μέλη της ομάδας καταλήξουν σε διαφορετικά πορίσματα, το κάθε παιδί έχει πια μια πιο βαθιά και σύνθετη αντίληψη του θέματος.

2.4 Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου

Ο μύθος αυτός, που, όπως αναφέραμε και στην ενότητα 1, καλλιεργείται εν μέρει και από το αναλυτικό μας πρόγραμμα, δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο ως πιο «φυσικό» και «αυθεντικό» είδος λόγου, ως μέσο «έκφρασης των παιδιών» κτλ.

Στην πραγματικότητα, ο προφορικός λόγος δεν είναι μια ενιαία και αδιαμόρφωτη/αδιαφοροποίητη οντότητα. Ο προφορικός λόγος, όπως άλλωστε και ο γραπτός, διαφοροποιείται επικοινωνιακά και γλωσσικά ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Άλλωστε, καμία περίπτωση γλωσσικής ή άλλης έκφρασης δεν πραγματώνεται στο κενό. Κάθε φορά, το συγκείμενο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για τις εκφραστικές επιλογές της ομιλήτριας όσο και για τον τρόπο ερμηνείας κάθε εκφωνήματος από τους αποδέκτες. Είναι λοιπόν προφανές ότι το συχνά αναφερόμενο σύνθημα «να αφήσουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα» είναι όχι μόνο αφελές αλλά και επικίνδυνα παραπλανητικό όσον αφορά τη φύση και τις απαιτήσεις της επιτυχημένης γλωσσικής έκφρασης. Ο στόχος της καλλιέργειας του προφορικού λόγου, επομένως, πρέπει να οριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια, ως καλλιέργεια των ποικίλων ειδών του προφορικού λόγου και των γλωσσικών τους χαρακτηριστικών.³

2.5 Η επικοινωνιακή προσέγγιση εξαντλείται στην διδασκαλία «βασικών» κειμενικών ειδών όπως η διαφήμιση, το σύνθημα και το ρεπορτάζ

Ο μύθος αυτός αξίζει να συζητηθεί λίγο πιο εκτεταμένα, γιατί είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος. Στη διδακτική μας πρακτική υπάρχει σαφής προτίμηση για τα παραπάνω είδη λόγου γιατί «είναι κοντά στις εμπειρίες των παιδιών», «είναι αυθεντικά», «είναι χρηστικά άρα χρήσιμα για τη μετέπειτα ζωή τους», σύμφωνα με σχόλια δασκάλων. Η εμμονή αυτή εν μέρει εξηγείται και λόγω του ότι κατά το αναλυτικό μας πρόγραμμα και

τα νέα βιβλία Γλώσσας, τα κειμενικά είδη που πρέπει να διδάσκονται στο δημοτικό είναι ο «περιγραφικός» και ο «κατευθυντικός» λόγος [sic].⁴

Στην πραγματικότητα, επικοινωνιακή προσέγγιση δεν σημαίνει τυποποιημένη και, κατά κάποιον τρόπο, «χρησιμοθηρική» διδασκαλία των χαρακτηριστικών των διαφόρων ειδών λόγου (δε διδάσκουμε το σύνθημα για να προλάβουμε την απίθανη περίπτωση που το παιδί θα θελήσει να ακολουθήσει καριέρα συνθηματογράφου!). Τα κειμενικά είδη διδάσκονται για να κατανοήσει το παιδί πώς διαφοροποιείται η γλώσσα ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Τα κειμενικά είδη, τόσο τα χρηστικά όσο και τα λογοτεχνικά, είναι ο κατεξοχήν τρόπος καλλιέργειας γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν την επίγνωση της σχέσης μεταξύ της δομικής και της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας (βλ. Halliday & Hasan 1991).

2.6 Η δομική πλευρά της γλώσσας δε χρειάζεται να διδάσκεται ή διδάσκεται αποκομμένη από το «επικοινωνιακό» μάθημα

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, η δομική πλευρά της γλώσσας είναι η «γραμματική», όπου ως γραμματική νοείται σχεδόν αποκλειστικά η κλιτική μορφολογία.

Στην πραγματικότητα, η δομική πλευρά της γλώσσας περιλαμβάνει τη φωνητική, τη μορφολογία, τη σύνταξη αλλά και τη *σημασιολογία* (οργάνωση λεξιλογίου σε εννοιολογικά/σημασιολογικά πεδία), καθώς και τη «γραμματική των κειμένων» (την ποσότητα, την κατανομή και την οργάνωση της γλωσσικής πληροφορίας ανάλογα με το είδος και το σκοπό του κειμένου, τους μηχανισμούς *συναχής* (coherence) και *συνεκτικότητας* (cohesion), που διαφοροποιούνται ανάλογα με το κειμενικό είδος). Το ύφος των κειμένων δεν είναι μια μεταφυσική κατηγορία, αλλά μια κατηγορία που χτίζεται από πολύ απτά και συγκεκριμένα γλωσσικά υλικά: μορφολογικές και συντακτικές δομές, λεξιλογικές επιλογές, επιλογές ως προς τη δόμηση του κειμένου κτλ. Είναι επομένως περίπου οξύμωρο σχήμα να επαγγελλόμαστε ότι κάνουμε επικοινωνιακή προσέγγιση χωρίς να εξετάζουμε τα «δομικά υλικά» με τα οποία κατασκευάζονται και βάσει των οποίων διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι διάφορες κειμενικές μορφές, όπως εμφανίζονται μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες.

2.7 Ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε;

Η περίφημη διατύπωση του Hymes (1972) σύμφωνα με την οποία επικοινωνιακή ικανότητα είναι η επίγνωση του «ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε/για ποιο σκοπό» (who speaks what language to whom and when) πολύ συχνά γίνεται αντιληπτό ως: «ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του κειμένου;», «ποιοι οι άλλοι ήρωες;», «μιλάνε ωραία ή άσχημα, με επίθετα, με παρομοιώσεις, με μεταφορές;», και, φυσικά, «πώς θα τους χαρακτηρίζαμε;».

Στην πραγματικότητα, το «ποιος μιλάει ποια γλώσσα σε ποιον και πότε/για ποιο σκοπό» αναφέρεται στις κοινωνικά θεσμοθετημένες συνθήκες και συμβάσεις με βάση τις οποίες παράγονται τα κείμενα. Αυτές καθορίζουν τη μορφή της γλώσσας τους και αντικατοπτρίζονται σ' αυτήν. Άρα η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να έχει το παραπάνω ως οργανωτική αρχή. Παράλληλα, καθώς αυτές οι κοινωνικά θεσμοθετημένες συνθήκες

διαφοροποιούνται ανάμεσα στις διάφορες γλωσσικές κοινότητες, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει επίσης να στοχεύει στη διερεύνηση των διαφορετικών συμβάσεων που υφίστανται όχι μόνο στην κουλτούρα της πλειοψηφίας αλλά και σε μειονοτικούς και «ξένους» πολιτισμούς.

2. 8 Ένας μύθος σχετικά με τη λογοτεχνία

Ο πρώτος μύθος σχετικά με τη λογοτεχνία μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: «στην επικοινωνιακή προσέγγιση δε διδάσκουμε λογοτεχνία, γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι χρηστικά».

Στην πραγματικότητα, τα λογοτεχνικά κείμενα αφενός εμφανίζουν ποικίλα αποκλίνοντα χαρακτηριστικά, αφετέρου όμως κι αυτά παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Εφόσον ο γενικός στόχος είναι η καλλιέργεια (μετα-)γλωσσικών δεξιοτήτων, εξυπακούεται ότι θα διδαχθούν και λογοτεχνικά κείμενα για να κατανοήσει η μαθήτρια *αντιπαραβολικά* τα ιδιαίτερα γλωσσικά και επικοινωνιακά τους χαρακτηριστικά σε σχέση με τα χρηστικά κείμενα. Αυτή η γνώση καθιστά τη μαθήτρια περισσότερο ικανή να κατανοεί τα λογοτεχνικά κείμενα τόσο από νοηματική/ερμηνευτική άποψη όσο και από την άποψη των συγγραφικών τεχνικών. Παράλληλα αποτελεί πολύτιμο υπόβαθρο στις δικές της προσπάθειες για συγγραφή τέτοιων κειμένων.

2. 9 Κι άλλος ένας μύθος σχετικά με τη λογοτεχνία

Ο δεύτερος μύθος σχετικά με τη λογοτεχνία μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: «αν διδάξουμε λογοτεχνία, δεν θα τη διδάξουμε ως γλώσσα, δηλαδή με γλωσσικούς στόχους, αλλά με σκοπό τη συναισθηματική και αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και επίσης με σκοπό να μάθει για την ποίηση και την πεζογραφία της χώρας μας». Αυτή είναι η κυρίαρχη άποψη και στη Μέση Εκπαίδευση, όπου τα βιβλία της γλώσσας είναι διαφορετικά από τα βιβλία της λογοτεχνίας.⁵

Όπως αναφέραμε και στην ενότητα 2. 6, η γλωσσική/αισθητική καλλιέργεια δεν επέρχεται με κάποιον απροσδιόριστο «μεταφυσικό» τρόπο, αλλά με την κατανόηση των μηχανισμών βάσει των οποίων κατασκευάζεται το ύφος και επιτυγχάνεται το αισθητικό αποτέλεσμα. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι, φυσικά, γλωσσικοί. Επομένως, και πάλι η διδασκαλία της λογοτεχνίας χωρίς τη διδασκαλία της γλώσσας από την οποία δημιουργείται είναι περίπου οξύμωρο σχήμα.

2. 10 Περί γλωσσικής ποικιλίας

Όπως αναφέραμε και στην ενότητα 1, η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ως στόχο τον επιτυχή χειρισμό της γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας. Αντίστοιχα, το αναλυτικό μας πρόγραμμα θέτει ως βασικό στόχο την αναγνώριση και εκτίμηση των γλωσσικών ποικιλιών, τόσο των γεωγραφικών όσο και των κοινωνικών. Στην πράξη, όμως, ούτε τα σχολικά βιβλία περιέχουν κείμενα σε διαλεκτικές ποικιλίες (με εξαίρεση λογοτεχνικά κείμενα), ούτε υπάρχει κάποια πρόνοια για τη διδασκαλία τους. Ένας πολύ διαδεδομένος σχετικός μύθος, ειδικά σε διαλεκτόφωνες γλωσσικές κοινότητες όπως η κυπριακή, είναι ότι δε χρειάζεται να διδάξουμε κυπριακά στο

σχολείο, αφού η διάλεκτος είναι ήδη γνωστή στις μαθήτριες, και επομένως η ποικιλία που πρέπει να μάθουν είναι η Κοινή Νέα Ελληνική.

Στην πραγματικότητα, εφόσον υποτίθεται ότι ακολουθούμε την επικοινωνιακή προσέγγιση, είναι παράλογο να μην λαμβάνουμε υπόψιν ότι υπάρχουν επικοινωνιακές δραστηριότητες, προφορικές και γραπτές, στις οποίες η χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής είναι αφύσικη. Επιπλέον, η αντιπαραβολική διδασκαλία διαφόρων κειμενικών ειδών και γλωσσικών ποικιλιών μέσα σε πραγματικά συγκείμενα επικοινωνίας --κατ' ουσίαν ο πυρήνας της επικοινωνιακής προσέγγισης-- έχει, όπως προαναφέραμε (βλ. 2.5) τον ευρύτερο στόχο της καλλιέργειας τόσο γλωσσικών όσο και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή της επίγνωσης των βασικών γλωσσικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν και διαφοροποιούν τα κειμενικά είδη και τις γλωσσικές ποικιλίες. Στο πλαίσιο αυτό, η αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαλέκτων είναι και πάλι αυτονόητη.

3 Αντί επιλόγου

Αντί για επίλογο στην εργασία αυτή παραθέτουμε την καταγραφή ενός επεισοδίου από το πρόγραμμα Σχολικής Εμπειρίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Θεωρούμε ότι το επεισόδιο αυτό αφενός συνοψίζει πολύ εύγλωττα τους δέκα παραπάνω μύθους και αφετέρου δείχνει ότι, εκτός από τους ενηλίκους, τους μύθους αυτούς για την επικοινωνία και τη γλώσσα του σχολείου τους συμερίζονται και τα πολύ νεαρά του «προϊόντα»:

Την εβδομάδα που υμας πέρασε έγιναν τα πρώτα μαθήματα στο νέο σχολείο που τοποθετηθήκαμε κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου της σχολικής άσκησης-εμπειρίας. Αυτή την περίοδο, λοιπόν, διδάσκω σε εντεκάχρονους μαθητές Ε' τάξης, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την εικόνα για την κατάσταση στη σχολική τάξη, τη σχολική νόρμα. Αυτό έχει κάποιο αντίκτυπο, αν κάτι από αυτή τη σταθερότητα που έχει δημιουργηθεί αλλάζει. Έτσι, είναι ενδιαφέρον να προσέξει κανείς την ανταπόκριση των μαθητών όταν έγινε αλλαγή στο τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας, και ιδιαίτερα όταν αποκλίνουμε αρκετά από αυτό που ορίζουν τα βιβλία «Η γλώσσα μου». Ακολουθώς, σας παρουσιάζω ένα τέτοιο περιστατικό.

Στο πρόγραμμα αυτής της εβδομάδας δίδαξα τέσσερις περιόδους γλώσσα. Προσπάθησα να προσεγγίσω το αντικείμενο όσο το δυνατό πιο κοντά στη φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης, και επειδή η περίοδος αυτή προσφερόταν για επίκαιρα θέματα, επέλεξα ως γενικό θέμα τη συμβολή των γυναικών και των παιδιών στον απελευθερωτικό αγώνα των Κυπρίων εναντίον των Άγγλων αποικιοκρατών. Συγκεκριμένα στο πρώτο μάθημα αντικείμενο μελέτης υπήρξε μια συνέντευξη που πήρε ο Ασιώτης Γ. Γεωργίου από μια Κύπρια που έζησε τα γεγονότα του 1955-59 και αναφέρεται στο «κέρφιο». Οι έννοιες που εξετάστηκαν ήταν το «κέρφιο», ευθύς και πλάγιος λόγος. Εξετάστηκαν ακόμη οι επιλογές του συγγραφέα όσον αφορά τη γλώσσα και συζητήθηκαν στοιχεία αξιοπιστίας

σε ένα τέτοιο είδους συνέντευξη (σχολιάστηκε το γιατί χρησιμοποιήθηκε η ελληνική νόρμα και όχι η διάλεκτος; Τι επίπτωση έχει στην αξιοπιστία μιας ιστορικής πηγής; Για ποιους λόγους γίνεται η επιλογή αυτή;). Το δεύτερο μάθημα αφορούσε τη συμβολή των παιδιών στον αγώνα με τη συγγραφή συνθημάτων στους τοίχους. Έγινε διδασκαλία του ποιήματος της Τούλας Κακουλή “Ένα σύνθημα στον τοίχο”. Οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματα τους για τις εικόνες που περιγράφονται στον ποιήμα και επισήμαιναν το βασικό σκοπό του ποιήματος, την εξύψωση των μικρών αυτών παιδιών για τη συμβολή τους στον αγώνα του 1955-59. Παράλληλα εξετάστηκαν τα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των συνθημάτων στον τοίχο μέσα από αντιπαραβολή με την προκήρυξη. Έγινε ακόμη αναφορά και συσχέτιση με τα συνθήματα που γράφονται σήμερα στον τοίχο. Συζητήθηκε η κατευθυντική λειτουργία τους και τι προεκτάσεις παίρνει το γεγονός ότι γράφονται στον τοίχο (αντίδραση προς το κατεστημένο).

Η ανταπόκριση των μαθητών στα δύο αυτά μαθήματα ήταν ιδιαίτερα θετική. Επέδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά. Όμως, σύμφωνα με σχόλιο ενός μαθητή φάνηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν καν αντιληφθεί ότι τα μαθήματα αυτά συσχετιζόνταν με το μάθημα της γλώσσας! Συγκεκριμένα ένας μαθητής με ρώτησε: «Ελληνικά πότε έννα κάμουμε;», προς δική μου έκπληξη. Παρά το γεγονός ότι είχαν δώσει έμφαση εξίσου στα γραμματικά φαινόμενα, στην κατανόηση-ανάλυση κειμένου και στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, κάποιοι μαθητές δε θεώρησαν ότι γινόταν το μάθημα της γλώσσας. Το ενδιαφέρον τους δεν ήταν πιθανόν στο γλωσσικό αντικείμενο, αλλά σε αυτό το κάτι διαφορετικό που τους παρουσιάστηκε, που αποκλίνει πολύ από το μάθημα «Η γλώσσα μου» που έχουν συνηθίσει. Συγκεκριμένα, έχουν κρυσταλλοποιηθεί αρκετά μέσα τους, εκτός από την αρμόζουσα συμπεριφορά και γλώσσα που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν, και οι τρόποι που προσεγγίζεται το γλωσσικό μάθημα. Επομένως, στην περίπτωση που γίνει κάποια διαφορετική προσέγγιση, μια πιθανή αντίδραση των μαθητών είναι να θεωρήσουν ότι πρόκειται για κάποιο άλλο αντικείμενο, καθώς τα κριτήρια ταύτισης του γλωσσικού μαθήματος είναι αυτά με τα οποία έχουν εξοικειωθεί με τα βιβλία «Η γλώσσα μου».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Για πρακτικούς λόγους, με το θηλυκό γραμματικό γένος αναφερόμαστε γενικευτικά τόσο στο αρσενικό όσο και στο θηλυκό φυσικό γένος.

² «Γιατί να τους κάνω τον «Αγγειοπλάστη» [κείμενο από τα βιβλία *Η Γλώσσα μου*] και να μην τους πάω σε ένα εργαστήριο αγγειοπλαστικής, να δουν, να παίξουν, να πιάσουν τα αγγεία, να δουν πώς είναι;» [σχόλιο νεαρής δασκάλας προς Σ.Τ.].

³ Είναι προφανές ότι οι τέσσερις πρώτοι «μύθοι», που ως βασικό ενοποιητικό χαρακτηριστικό έχουν την απόδοση προτεραιότητας σε εννοιακές κατασκευές όπως το «βίωμα» και η «εμπειρία», μπορούν να χαρακτηριστούν και ως μια λανθάνουσα και απλοϊκή μορφή *εποικοδομισμού* (constructivism) όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία.

⁴ Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το αναλυτικό μας πρόγραμμα φαίνεται να συγγεί τα είδη λόγου με τις *γλωσσικές λειτουργίες* (language functions). Η *αναφορική/περιγραφική* (referential/descriptive) και η *κατευθυντική* (conative) λειτουργία στην πραγματικότητα έχουν ποικίλες γλωσσικές εκφάνσεις, ανάλογα με τον τύπο του κειμένου και το σκοπό του (διαφορετική είναι η περιγραφή σε μια διαφήμιση από ό,τι σε ένα λήμμα εγκυκλοπαίδειας ή σε ένα λογοτεχνικό κείμενο).

⁵ Η κίνηση ταύτισης της αισθητικής με τη «συναισθηματική» καλλιέργεια και οι ιδεολογικές της προεκτάσεις είναι ένα πολυδιάστατο θέμα το οποίο δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας εργασίας. Σημειώνουμε ωστόσο σύντομα ότι η προσέγγιση αυτή προς τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι προβληματική σε ιδεολογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής ποιότητας. Η επίγνωση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μια αντικειμενικά οριζόμενη συλλογή πληροφοριών και γνώσεων αλλά ένα κοινωνικά κατασκευασμένο και «ιδεολογημένο» εργαλείο αποκαλύπτει ότι η ταύτιση της αισθητικής με τη συναισθηματική καλλιέργεια είναι τουλάχιστον ύποπτη. Αυτή η ταύτιση παραπέμπει σε μοντέλα στα οποία το «ωραίο» και το «αγαθό» καθορίζονται με βάση ιδεολογικά μοτίβα που ταυτόχρονα δαιμονοποιούν και απορρίπτουν ότι αποκλίνει από την αποδεκτή νόρμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, 3-37. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) The power of literacy and the literacy of power. Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, 63-89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Fairclough, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, S. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. Gumperz, J. J. & Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 35-71. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kostouli. T. (2002) Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 2: 5-23.
- Lindfors, J. (1987) *Children's Language and Learning*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Street, B. (1996) Academic literacies. In Baker, D., Clay, J. & Fox, C. (eds.) *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences*, 101-134. New York: Falmer Press.
- Tsiplakou, S. (2006) The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy. *International Journal of the Humanities* 2: 2345-2352.