

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας: ανάγκες και συμβατότητα γραμματικής και επικοινωνίας

Βάσω Τοκατλίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η ανάγκη να διατυπωθεί μια μεθοδολογική πρόταση για τη διδακτική των γλωσσών που δεν θα αποτελεί απλή εφαρμογή ενός γλωσσολογικού μοντέλου για την περιγραφή-ανάλυση του συστήματος, αλλά θα υπηρετεί επικοινωνιακούς σκοπούς έχει ήδη επισημανθεί από καιρό. Ωστόσο, καθώς η πρόταση αυτή δεν έχει, δημόσια τουλάχιστον, διατυπωθεί, η διδασκαλία της γλώσσας, εδώ και μία εικοσιπενταετία, παραπαίει αμήχανη μεταξύ παραδοσιακών σχημάτων παρουσιασμένων με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και άστοχων επιλογών, που φαίνεται να αγνοούν τους κανόνες χρήσης του λόγου.

Αυτή η διαπίστωση φαίνεται ότι αποτέλεσε έναν από τους λόγους για τους οποίους το Συμβούλιο της Ευρώπης επανήλθε στην πρότασή του για την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας/εκμάθησης της γλώσσας με ένα ογκώδες κείμενο που φέρει τον τίτλο «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς»¹. Στο κείμενο αυτό του Συμβουλίου της Ευρώπης επιχειρείται η λεπτομερής και αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου των όρων «επικοινωνιακή προσέγγιση» και δίνονται σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή τους. Έτσι, η *επικοινωνιακή δεξιότητα* αναλύεται σε τρεις κατηγορίες συνιστωσών, και συγκεκριμένα των γλωσσικών δεξιοτήτων, της κοινωνιογλωσσικής δεξιότητας και των πραγματολογικών δεξιοτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της διδασκαλίας/μάθησης που, όπως ρητά αναφέρεται στην

1. Η πρόταση διατυπώνεται στο πλαίσιο του προγράμματος Language Learning and Teaching for European Citizenship. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference. Council of Europe, Strasbourg 1996. <http://culture.coe.fr/lang/>.

εισαγωγή του Πλαισίου, επικεντρώνεται στον μαθητή προκειμένου αυτός να επιτύχει *τους δικούς του σκοπούς*.

1. Ο μαθητής και οι ανάγκες του, αρχή και τέλος της διαδικασίας

Η εξυπηρέτηση του μαθητή και των στόχων του επιβάλλει την ανάπτυξη *ad hoc* προγραμμάτων από τα οποία το καθένα θα αφορούσε μία και μόνη ομάδα μαθητών με κοινές ανάγκες. Ένα μεγάλο πρόγραμμα που ομαδοποιεί πολυάνθρωπα κοινά με κριτήριο μόνο την κοινωνική ταυτότητα ή την καταγωγή ή την ηλικία μπορεί να απαιτεί μικρότερο κόστος, είναι όμως βέβαιο ότι δεν μπορεί να στοχεύσει και να υπηρετήσει τους ειδικούς λόγους που υπαγορεύουν στο καθένα από τα άτομα του συνόλου την ανάγκη εκμάθησης μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι οι ενήλικες μαθητές του εξ αποστάσεως προγράμματος εκμάθησης Ελληνικής του Πανεπιστημίου του Montpellier² που μαθαίνουν Ελληνικά για ποικίλους λόγους: ορισμένοι θέλουν να διαβάζουν ελληνική ποίηση από το πρωτότυπο, άλλοι σκέφτονται να εργαστούν στην Ελλάδα, γιατί εδώ το επάγγελμά τους δεν έχει κορεστεί, κάποιοι άλλοι εργάζονται σε γαλλικές εταιρείες που θέλουν να αναπτύξουν συναλλαγές με ελληνικές επιχειρήσεις, ορισμένοι γιατί έχουν προσωπική σχέση με κάποιο άτομο από την Ελλάδα και άλλοι γιατί πέρασαν τις ωραιότερες διακοπές τους σε ελληνικά νησιά και θέλουν να ξανάρθουν. Είναι φανερό ότι οι επικοινωνιακές ανάγκες της καθεμιάς από αυτές τις κατηγορίες είναι διαφορετικές: οι περιστάσεις επικοινωνίας, οι πιθανοί συνομιλητές που θα έχουν, οι σκοποί της επικοινωνίας, το είδος του λόγου που σύμφωνα με τις ισχύουσες κάθε φορά νόρμες θα αρθρώσουν, όλα διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση μαθητών. Κατά συνέπεια, ένα ενιαίο πρόγραμμα που θα απευθυνόταν σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες δεν θα μπορούσε παρά να επιλέξει μια συστημική και όχι επικοινωνιακή προσέγγιση και να είναι μεθοδοκεντρικό και όχι μαθητοκεντρικό. Συνεπώς, εφόσον το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητο πριν από τον σχεδιασμό οποιουδήποτε γλωσσικού προγράμματος να οριστεί με σαφήνεια η ομάδα-στόχος και να διαγνωστούν οι ανάγκες της, οι οποίες και θα αποτελέσουν τον στόχο του προγράμματος αυτού και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Η έρευνα διεξήχθη από την καθηγήτρια Marie-Paule Masson, διευθύντρια του Τμήματος Ελληνικής του Université Paul Valéry-Montpellier III. Βλ. *Πρακτικά 17ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Κέντρων Ξένων Γλωσσών*, Αθήνα 1997, 33-38.

1.1. Διάγνωση αναγκών και επιλογές του προγράμματος

Ο όρος «ανάγκες» («διάγνωση» ή «ανάλυση» αναγκών) έχει πολύ συζητηθεί από τον καιρό της εισαγωγής του κατά τη δεκαετία του '70 στο ιδιόλεκτο της Διδακτικής των γλωσσών. Πρώτα-πρώτα, επειδή ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ονομαστούν πολλές πλευρές του σύνθετου προβλήματος που θέτει η ερώτηση «Με ποιο σκοπό θα διδάξουμε ή θα μάθουμε μια γλώσσα;» και έπειτα, γιατί οι μέθοδοι διάγνωσης δεν είναι πάντα συμβατές με το ζητούμενο, δηλαδή με τις επικοινωνιακές ανάγκες³.

Πράγματι, ανάγκες είναι οι ελλείψεις αλλά και οι επιθυμίες της ομάδας - στόχου, όπως η ίδια τις εννοεί ή τις φαντάζεται, μπορεί ακόμη να είναι οι απαιτήσεις του φορέα που χρηματοδοτεί την παραγωγή ενός προγράμματος, όπως επίσης ο ίδιος τις αισθάνεται ή όπως αντικειμενικά καταγράφονται μέσα στο χώρο εργασίας. Όπως όμως και να εννοηθούν ή και να καταγραφούν, οι «ανάγκες» είναι μια εν ροή πραγματικότητα που υπόκειται σε μεταβολές προερχόμενες όχι μόνο από τις επίσης εν ροή εξωτερικές επιρροές και μεταβολές του περιγύρου, αλλά και από την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Για το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκείνο που θα πρέπει να αναζητηθεί είναι οι *κοινωνικές ανάγκες* της μαθητικής ομάδας, οι οποίες θα πρέπει να αναλυθούν έπειτα σε *κοινωνικές δεξιότητες* και αυτές πάλι να αναλυθούν σε επιμέρους *γλωσσικές* και *μη γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες*. Έτσι, για παράδειγμα, οι περιπτώσεις των μαθητών της Ελληνικής που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο εκφράζουν τις κοινωνικές ανάγκες τους. Αυτές οι κοινωνικές ανάγκες θα πρέπει να αναλυθούν σε κοινωνικές δεξιότητες. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται έρευνα πεδίου για την καταγραφή των επικοινωνιακών περιστάσεων του χώρου στον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περιστάσεις στις οποίες θα εκτεθεί ή θα εμπλακεί ο μαθητής ως συμμετέχων θα καταγραφούν με μεθόδους και τεχνικές εθνογραφικού τύπου, και θα αναλυθούν στις συνιστώσες τους, ανάμεσα στις οποίες και ο λόγος.

Οι στόχοι του προγράμματος θα αποφασίσουν επίσης τόσο για τη μεθοδολογική προσέγγιση όσο και για τις θεωρητικές υποθέσεις που θα μπορούσαν να νομιμοποιήσουν και να στηρίξουν τις μεθοδολογικές επιλογές, καθώς και

3. Για την ποικιλία των μέσων και των μεθόδων, που έχουν πειραματικά εφαρμοστεί σε διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα, βλ. *Language Audits and Needs Analyses*, Symposium Proceedings, European Commission, Saarbrücken 1994. Βλ. ακόμη V. Tocatlidou, *Vocational Oriented Language Learning: a Model for Communication Needs Analysis*, στο *Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Βόλος 1996, 335-341.

τις εφαρμογές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παρακάτω παραδείγματα μπορούν να δώσουν μια σχηματική εικόνα των διαφορών που θα παρουσίαζαν προγράμματα προορισμένα για διαφορετικές περιπτώσεις μαθητικών κοινών και αντίστοιχων αναγκών.

Κοινωνικές ομάδες-δυνάμει «μαθητές»	Συνθήκες και πιθανές ανάγκες	Στόχοι του προγράμματος	Θεωρητικές υποθέσεις Προσεγγίσεις
Ξένοι ενήλικες του εξωτερικού	<p>Προσωπικές σχέσεις με Έλληνες. Επιθυμία επικοινωνίας με Έλληνες στη γλώσσα τους, ή:</p> <p>Συνάντηση με την ελληνική μουσική (τραγούδια) και την ποίηση. Επιθυμία επαφής με τα πρωτότυπα, ή:</p> <p>Προηγούμενη γνώση Αρχαίων Ελληνικών. Επιθυμία γνωριμίας με τη νέα ελληνική και τη σύγχρονη Ελλάδα, ή:</p> <p>Προηγούμενη γνωριμία με την Ελλάδα και θαυμασμός του τρόπου ζωής. Επιθυμία για διαμονή στην Ελλάδα</p>	<p>Ανάπτυξη κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων</p> <p>Ανάπτυξη δεξιότητας ανάγνωσης και κατανόησης ποιητικού λόγου</p> <p>Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (αναγνώρισης φωνολογικών, μορφολογικών, δομικών και σημασιολογικών σχέσεων) αλλά και επικοινωνιακών</p> <p>Ανάπτυξη κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων</p>	<p>Προσέγγιση πολλαπλή (πρόγραμμα-«μενού») -Επικοινωνιακή</p> <p>-Κοινωνιολογική και διαπολιτισμική</p> <p>-Γλωσσολογική (συστηματική-ιστορική) και επικοινωνιακή</p> <p>-Εθνογραφική-σημειολογική-επικοινωνιακή</p>
Ξένοι ενήλικες μόνιμα εγκατεστημένοι στην Ελλάδα	<p>Κοινωνική ένταξη των ιδίων και των μελών της οικογένειας. Επαγγελματική ένταξη του ίδιου</p> <p>Δυνατότητα να βοηθά το παιδί του/της στο σχολείο</p>	<p>Γνωριμία και επικοινωνία με την τοπική κοινωνία. Γνώση του εργασιακού περιβάλλοντος και μεθόδων εργασίας. Πληροφόρηση για μηχανισμούς εξεύρεσης εργασίας</p> <p>Τρόπος λειτουργίας του σχολείου και συνεργασίας με αυτό</p>	<p>Η ελληνική γλώσσα -επιφανόμενο κοινωνικής οργάνωσης -φορέας σημάτων και πληροφοριών και μέσο πρόσβασης στην πληροφορία -μέσο αυτοπαρουσίασης</p> <p>Προσέγγιση σημειολογική και επικοινωνιακή</p>

Για τις δύο παραπάνω κατηγορίες μαθητικών κοινών θα μπορούσε να αναπτυχθούν δύο τύποι προγραμμάτων: για κάθε κατηγορία θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα *ad hoc* πρόγραμμα ή το πρόγραμμα θα ήταν ένα είδος «μενού», δηλαδή θα αποτελούνταν από επιμέρους υποπρογράμματα. Και στις δύο περιπτώσεις η πρόβλεψη για αρθρωτή οργάνωση των διδακτικών υλικών θα πρέπει να γίνει κατά τη φάση του σχεδιασμού του όλου προγράμματος.

Εκείνο που χρειάζεται να υπογραμμιστεί είναι ότι ο ορισμός στόχων χωρίς προηγούμενη έρευνα θα ήταν μεθοδολογικά αυθαίρετος και πολιτικά ύποπτος.

1.2. Διδακτικά υλικά και διαδικασίες

Καθώς, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, οι «ανάγκες» συνεχώς μεταβάλλονται, τα διδακτικά υλικά που δεν είναι ευέλικτα, τόσο από την άποψη της φυσικής κατασκευής τους όσο και από την άποψη της οργάνωσης των περιεχομένων τους, δεν θα μπορέσουν να προσαρμοστούν και να παρακολουθήσουν τις εκάστοτε μεταβολές. Η επικαιρότητα, στην οποία έχουν πλέον όλοι εύκολη πρόσβαση μέσω των ΜΜΕ και του διαδικτύου, είναι βέβαιο ότι θα αγνοηθεί και ο μαθητής θα υποχρεωθεί να κινηθεί σε ένα προδιαγεγραμμένο πεδίο γνώσεων και καταστάσεων, με αποτέλεσμα να μην αναπτύξει τις δεξιότητες που θα απαιτήσει η επαφή του με τον πραγματικό χώρο. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα αποτελούν μια βασική αρχή για όλα τα διδακτικά υλικά.

Μια άλλη βασική αρχή είναι η χρησιμοποίηση των διαύλων επικοινωνίας που θα έχει καταγράψει η έρευνα. Αν, δηλαδή, διαπιστωθεί κατά την έρευνα πεδίου ότι στον χώρο για τον οποίο προορίζεται η εκμάθηση της γλώσσας χρησιμοποιείται το τηλέφωνο, ο μαθητής θα πρέπει να αναπτύξει ανάλογες δεξιότητες και κατά συνέπεια τα διδακτικά υλικά δεν μπορεί να αγνοήσουν αυτό τον δίαυλο επικοινωνίας ή να τον υποκαταστήσουν με γραπτούς τηλεφωνικούς διαλόγους. Στην περίπτωση αυτή η δεξιότητα να αντιδρά ο μαθητής σε έναν τηλεφωνητή δεν πρόκειται να αναπτυχθεί.

Θα πρέπει να ομολογηθεί ότι συχνά στα διδακτικά υλικά παραμορφώνεται η πραγματικότητα, εν ονόματι μιας πεπλανημένης άποψης που θεωρεί ότι έτσι υπηρετούνται οι διδακτικοί στόχοι. Αν όμως στόχος είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που χρειάζονται οι μαθητές για να λειτουργήσουν ως κοινωνικά άτομα εκτός σχολείου, τότε η άσκησή τους θα πρέπει να λάβει υπόψη και να σεβαστεί την πραγματικότητα, στην οποία αυτοί θα εκτεθούν αργότερα. Ενδεικτικό κοινό παράδειγμα, τα λεγόμενα «αυθεντικά» κείμενα, δηλαδή τα αποσπάσματα εντύπων ή τα αυτόνομα έντυπα· μεταφέρονται συχνά στην τάξη από τον δάσκαλο της γλώσσας ή περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά η αντιμετώπισή τους δεν είναι αυτή που θα είχαν

στον φυσικό χώρο τους: μετατρέπονται σε σχολική γλωσσική ύλη και αποβάλλουν τον κοινωνικό χαρακτήρα τους⁴.

Παραμόρφωση των λειτουργιών τους όμως υφίστανται και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην τάξη, όπως η τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής: το τηλεοπτικό μήνυμα συμβαίνει συχνά να διασπάται σε δύο μηνύματα, ένα οπτικό και ένα ακουστικό, ως εάν να επρόκειτο για δύο αυτόνομους κώδικες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν χωριστά και στη συνέχεια αθροιστικά· και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής γίνεται συχνά υποκατάστατο του παλαιού εγχειριδίου, μια ακίνητη επιφάνεια με κλασικού τύπου σχολικές γλωσσικές ασκήσεις, αντί να αξιοποιηθεί η διαδραστική ιδιότητά του και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες του μαθητή που ως τώρα δεν ήταν δυνατόν να αναπτυχθούν με την ακίνητη στατική εικόνα μιας σελίδας.

Η αναφορά στις παραμορφώσεις αυτές δεν είχε την πρόθεση να σχολιάσει κριτικά δασκάλους και μεθόδους· σκοπό είχε να υπογραμμίσει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας για τη διάγνωση και την ανάλυση των αναγκών δεν θα δείξουν απλώς ποιο είδος του λόγου και ποια μέσα επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στον συγκεκριμένο χώρο, αλλά και θα αποφασίσουν για τους τρόπους χρήσης τους και για τις διαδικασίες επικοινωνίας στον χώρο για τον οποίο προορίζεται το προϊόν της γλωσσικής εκπαίδευσης.

2. Συμβατότητα γραμματικής και επικοινωνίας

Στην πραγματικότητα, το σύνθετο φαινόμενο της επικοινωνίας, που μπορεί να εμπλέκει και τη γλώσσα ή και όχι, ακολουθεί νόρμες και υπακούει σε κανόνες που διέπουν τη συνύπαρξη και τη συλλειτουργία πολλών συστημάτων⁵. Θα πρέπει λοιπόν να δούμε τη γλώσσα ως συστατικό αυτού του σύνθετου συστήματος και όχι ως *αυτόνομο όργανο στη διαδικασία της επικοινωνίας*.

4. Ένα πρόγραμμα των δρομολογίων τρενών, π.χ., αντί να αναπτύξει την κοινωνική-επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών να επιλέγουν δρομολόγιο και να ζητούν το κατάλληλο εισιτήριο, μετατρέπεται σε στήλη αριθμών και άσκηση για να μαθαίνουν οι μαθητές να λένε τους αριθμούς. Κανονικά, το πρόγραμμα των δρομολογίων θα έπρεπε να αποτελέσει την αφορμή για μια περίπτωση ανάλογη με αυτή στην οποία αυτό λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τους επισκέπτες ενός σιδηροδρομικού σταθμού που ταξιδεύουν ή που περιμένουν για να παραλάβουν κάποιον. Να αναγνωρίσουν την ώρα αναχώρησης ή άφιξης, να ρωτήσουν αν το τρένο τους έχει καθυστέρηση κ.λπ., ανάλογα με τον στόχο, δηλαδή με την επικοινωνιακή δεξιότητα που πρέπει να αναπτυχθεί.

5. Έτσι, για παράδειγμα, αν μας δώσουν να διαβάσουμε τη λεζάντα μιας γελοιογραφίας χωρίς να μας δείξουν και την εικόνα, το πιθανότερο είναι να αναρωτηθούμε τι να θέλει να μας πει αυτός που μας δίνει να διαβάσουμε τη λεζάντα. Όλη σχεδόν η διαφήμιση στηρίζεται σ' αυτή τη συνύπαρξη.

νίας⁶, που θα μπορούσε πάντα να αναλυθεί ανεξάρτητα από τα άλλα συλλειτουργούντα συστήματα.

Αυτή είναι μια σύμβαση που θα πρέπει να δεχτούμε ως προϋπόθεση, ιδίως οι μη γλωσσολογικής αφετηρίας που τον τελευταίο καιρό φαίνεται να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και να ασχολούνται όλο και συχνότερα με τη Διδακτική της γλώσσας. Αυτή η σύμβαση, στην πράξη του σχεδιασμού ασκήσεων «γραμματικής» στο επίπεδο της επικοινωνίας, συνεπάγεται ότι τα μοντέλα που θα χρησιμοποιηθούν δεν μπορεί να προέρχονται από μια συστημική γλωσσολογία, όπως θα γινόταν στην περίπτωση σχεδιασμού μιας γραμματικής της γλώσσας. Χρειάζονται μοντέλα και θεωρητικές προτάσεις που να προέρχονται από μια γλωσσολογία της εκφοράς του λόγου, από την πραγματολογία, καθώς και από την εθνογραφία της επικοινωνίας. Η ίδια αυτή σύμβαση συνεπάγεται επίσης ότι το ενδιαφέρον δεν στρέφεται πλέον άμεσα στο γλωσσικό σύστημα και στη λειτουργία του, αλλά μόνον σε δεύτερο χρόνο, ενώ εκείνο που εστιάζει την προσοχή είναι ο ομιλητής και οι επιλογές του, καθώς και οι παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις επιλογές⁷. Αυτό είναι και το σημείο συνάντησης των δύο επιπέδων, του συστήματος και της επικοινωνίας, στη διδακτική ή τη μαθησιακή διαδικασία της γλώσσας.

Από τις ενδεικτικές περιπτώσεις «μαθητών» της Ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας που προαναφέρθηκαν γίνεται φανερό η σχέση αναγκών και στόχων, οι οποίοι διαφοροποιούνται κάθε φορά που αλλάζουν οι ανάγκες. Η επίτευξη καθενός στόχου θα απαιτούσε ειδικές κάθε φορά επιλογές που θα υπαγόρευε η ανάλυση των αναγκών. Πρόκειται, όπως αντιλαμβάνεται κανείς, για διαφορετικά αλλά περιγράψιμα πεδία αναφοράς, που καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά του «μαθητή», και, επομένως, για πεδία γλωσσικών επιλογών –τύπων, δομών, πράξεων, λεξιλογίου– που αποκλείουν ένα πλήθος άλλων, τα οποία βέβαια, στην περίπτωση μιας γραμματικής της γλώσσας, δηλαδή στην περίπτωση μελέτης και ανάλυσης του γλωσσικού συστήματος, δεν θα μπορούσε να παραληφθούν. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός ενός γλωσσικού προ-

6. Ακόμη και η απλούστερη φράση αν γραφεί στον μαυροπίνακα, δηλαδή εκτός συμφραζομένων (contexte), στερείται επικοινωνιακής αξίας – ακόμη και σημασίας, κατά τον Benveniste. Μια φράση, όπως «Το παιδί τρέχει», γραμμένη στον πίνακα μπορεί να αποτελεί παράδειγμα σχέσεων των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος της Ελληνικής, όμως είναι κενή επικοινωνιακής αξίας, κενή και σημασίας. Ένα graffiti στους τοίχους της Δεξαμενής του τύπου «Κάτω τα χέρια από την επετηρίδα» έχει και τα δύο («συμφραζόμενα», συγκυρία κ.λπ.), αλλά μόνο για έναν παραλήπτη που μοιράζεται το ίδιο πολιτισμικό και πληροφοριακό φορτίο με τον πομπό. Όχι για έναν ξένο, έστω και αν αυτός ξέρει Ελληνικά.

7. Ιδιαίτερα όταν το γλωσσικό σύστημα θέτει στη διάθεσή του και άλλες επιλογές των οποίων την εφαρμογή θα επέτρεπαν οι ισχύουσες στη συγκεκριμένη περίπτωση πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες.

γράμματος για ένα άτομο ή μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων που επιθυμεί να μάθει την ελληνική γλώσσα, για να επικοινωνεί μέσα σε συγκεκριμένους πάλι χώρους και με συγκεκριμένες ιδιότητες ομιλητών, απαιτεί επιλογές που το πιθανότερο είναι να μην ισχύουν, στο μεγαλύτερο μέτρο τους, παρόλ'ότι μόνοι για ομοειδείς ομάδες. Συνεπώς, ενώ μπορούμε να έχουμε μια γενική γραμματική της γλώσσας, στη διδασκαλία που επιδιώκει την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν μπορούμε παρά να έχουμε πολλές, μία κατά περίπτωση μαθητικής ομάδας, που επιστρατεύει τα μέρη εκείνα του συστήματος τα οποία υπηρετούν τις επικοινωνιακές ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας και αναπτύσσουν «μερικές» –τις προκαθορισμένες– δεξιότητες επικοινωνίας.

Αυτό το συμπέρασμα αφορά τόσο το μορφολογικό και το συντακτικό επίπεδο όσο και το λεξιλογικό και το σημασιολογικό. Έτσι, αντίστοιχα με τις πολλές γραμματικές, θα έχουμε και πολλά λεξικά, ένα κατά περίπτωση ομάδας χρηστών⁸.

2.1. Έννοια του γλωσσικού μηνύματος, σχετικότητα της ταυτότητας του ομιλητή και σχετικοποίηση της πληροφορίας⁹

Η δεύτερη σύμβαση, που συνδέεται με την άλλη βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης, δηλαδή την αρχή της επικέντρωσης στον μαθητή, και που θα πρέπει να δεχτούμε ως μια δεύτερη προϋπόθεση, αφορά τη διάκριση *έχοντος/μη έχοντος σημασία ή/και πρόθεση*, με κριτήριο πολιτισμικές/πράγματολογικές και όχι απλώς γλωσσολογικές παραμέτρους. Να δεχτούμε δηλαδή ότι το έχον ή το μη έχον σημασία για τον δέκτη ενός μηνύματος είναι συνάρτηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος, της περιστασης και κυρίως του περιστασιακού ρόλου του δέκτη, ως δυνάμει ενδιαφερόμενου ή όχι¹⁰. Αν ο ομι-

8. Σχετική είναι και η ύπαρξη ειδικών λεξικών και γλωσσαρίων που απευθύνονται σε ειδικούς επιστημονικούς και επαγγελματικούς κλάδους. Βλ. σχετικά και V. Tocatlidou, Dictionnaires Professionnels Multimédia. «DIMITRA» et le textile, υπό δημοσίευση στο *Cahiers de lexicologie*.

9. Ο όρος «σχετικότητα» δεν παραπέμπει εδώ στον B.L. Whorf και στην υπόθεσή του για τη σχέση μεταξύ γλώσσας και θεώρησης του κόσμου. Επίσης, ο όρος «σχετικοποίηση» δεν θα πρέπει να εννοηθεί ως αντίστοιχος του αγγλικού όρου «relativization», που μπορεί να σημαίνει κατά τον Corder «the formation of relative clauses».

10. Οι πωλήτριες στα Duty free δεν ακούν καν τις ανακοινώσεις του μεγαφώνου στην αίθουσα αναχωρήσεων, διότι δεν τις αφορούν. Οι ταξιδευόντες, ως δυνάμει ενδιαφερόμενοι, ακούν μέχρι και το σημείο που αποσαφηνίζεται αν τους αφορά ή όχι η αγγελία. Επίσης, αν δείτε μια κοπέλα να σας πλησιάζει και να σας ρωτάει «Έχετε φωτιά;», άλλο θα εννοήσετε, αν η κοπέλα έχει σηκωθεί από τη διπλανή παρέα στο κυλικείο της Σχολής, και άλλο, αν σας σταματήσει βράδυ σ' ένα μυσόστεινο δρόμο, όχι επειδή η ίδια η γλώσσα σάς δίνει διαφορετική κάθε φορά πληροφορία, αλλά επειδή υπό τις δεδομένες συνθήκες η κοπέλα επέλεξε τα μέσα και τη συμπεριφορά που επιβάλλει η ίδια κοινωνική-πολιτισμική σύμβαση που ορίζει την περιστασιακή ταυτότητα των ομιλούντων.

λητής παίρνει τον λόγο με την ιδιότητα που του καθορίζει η εκάστοτε περίσταση¹¹, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι ένα μήνυμα φέρει εν δυνάμει μια δέσμη σημασιών και ένα φορτίο πληροφοριακής αξίας, που όμως δεν ενεργοποιείται παρά στον βαθμό που το απαιτεί η περιστασιακή ιδιότητα του ομιλητή/συνομιλητή. Έτσι, ενώ στη γραμματική της γλώσσας εξετάζεται και αναλύεται η εν δυνάμει αξία ενός γλωσσικού τύπου ή και ενός ολόκληρου μηνύματος, στο επίπεδο της επικοινωνίας λειτουργεί –και επομένως ενδιαφέρει– μόνο η πληροφορία ή η σημασία που ενεργοποιείται από τη συνάρτηση του γλωσσικού τύπου ή του γλωσσικού μηνύματος με την περίσταση και με τις περιστασιακές ιδιότητες των συμμετεχόντων στο επικοινωνιακό γεγονός.

2.2. Η σύμβαση του πιθανού

Η τρίτη σύμβαση δεν αφορά πλέον τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, αλλά τη διδακτική πράξη. Αν η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας προϋποθέτει, υπό φυσιολογικές συνθήκες, την ένταξη του ατόμου στην αντίστοιχη κοινότητα ή ομάδα, την άμεση εμπλοκή του σε περιστάσεις που τον καθιστούν ομιλητή ή/και συνομιλητή και την κατάκτηση του σύνθετου συστήματος επικοινωνίας που αναφέρθηκε προηγουμένως, η ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας στην τάξη προϋποθέτει την αποδοχή της σύμβασης της συμμετοχής σε ένα επικοινωνιακό γεγονός μη ον, αλλά πιθανόν: θα πρέπει δηλαδή να γίνει δεκτή η σύμβαση ότι ο μαθητής, που είναι το κέντρο και το κριτήριο των επιλογών, λειτουργεί ως δυνάμει πομπός ή/και δέκτης, ομιλητής ή/και συνομιλητής, σε ένα επικοινωνιακό γεγονός οιονεί πραγματικό, αλλά που θα είναι ή μπορεί να είναι ή θα μπορούσε να είναι η πραγματικότητα, σύμφωνα με τις πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες που ορίζουν και τις πιθανές ιδιότητές του. Παράλληλα βέβαια θα πρέπει να δεχτούμε και την πιθανότητα του απρόβλεπτου και του μη προβλέψιμου, την πιθανότητα δηλαδή να μη συμβεί το πιθανόν¹². Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο έχουμε να κάνουμε με επιλογές: αυτές οι επιλογές αφορούν τις πιθανές πραγματικότητες και

11. Το ίδιο άτομο, ο γιατρός μας π.χ., στον μπακάλη είναι πελάτης, στην αίθουσα αναχωρήσεων του αεροδρομίου είναι επιβάτης πτήσης, στο σπίτι του μπορεί να είναι πατέρας, σύζυγος και γιος, στο ασανσέρ γείτονας του διπλανού, στη συνέλευση της πολυκατοικίας του συνιδιοκτήτης κ.ά.

12. Για παράδειγμα, αν ένας ξένος φοιτητής πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνιακές ως δυνάμει ομιλητής και συνομιλητής σε ένα επικοινωνιακό γεγονός μιας πιθανής γι' αυτόν πραγματικότητας, όπως η συναλλαγή του με τη Γραμματεία του Τμήματος, θα πρέπει να αναπτύξει ταυτόχρονα και δεξιότητες για το απρόβλεπτο, αλλά πιθανό, όπως μια ανατροπή του ωραρίου συναλλαγών λόγω απεργίας της Γραμματείας.

είναι σχετικές με τις ανάγκες του μαθητή, δηλαδή με τις δυνάμει ιδιότητές του, που είναι δυνατόν να ενεργοποιηθούν από τις καταστάσεις στις οποίες είναι πιθανόν να εκτεθεί.

3. Επίλογος: η ανάπτυξη «μερικών δεξιοτήτων»

Το φαινομενικά αντιοικονομικό αυτό συμπέρασμα θέτει θέμα αναζήτησης μοντέλων – νέο, ευρύ και εξαιρετικά σημαντικό πεδίο έρευνας, που η εισαγωγή των τεχνολογιών της πληροφόρησης διευρύνει ακόμη περισσότερο και που έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο άλλης μελέτης. Ωστόσο, ενώ πολλαπλασιάζει, εξειδικεύοντάς τα, τα γλωσσικά προγράμματα συναρτώντας τα με τις ανάγκες των μαθητών, οδηγεί στην οικονομία του περιεχομένου, αφού το καθένα από αυτά περιλαμβάνει το τμήμα της γλώσσας που υπηρετεί τους στόχους της συγκεκριμένης ομάδας των μαθητών και όχι το σύνολο της γλώσσας, που άλλωστε ούτε πεπερασμένη είναι ούτε στατική.

Εκείνο που πρέπει να σημειωθεί και που φαίνεται να γίνεται γενικώς όλο και περισσότερο αποδεκτό, προβαλλόμενο και ως νέα βασική αρχή, είναι ότι η κατοχή και ο απόλυτος έλεγχος μιας γλώσσας που μαθαίνεται ως δεύτερη ή ξένη αποτελεί δαπανηρή ουτοπία και ότι ως ζητούμενο της διδασκαλίας/εκμάθησης των ξένων γλωσσών θα πρέπει να τεθεί η κατάκτηση της «μερικής» δεξιότητας, η ανάπτυξη δηλαδή μόνον των δεξιοτήτων που απαιτούν οι επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή.