

ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΣΕ ΕΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ Γ2

0. Εισαγωγή

Η θέση της γραμματικής στα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές μεθοδολογίες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχει αναθεωρηθεί σημαντικά τα τελευταία 25 χρόνια. Μετά από σημαντικές παλινδρομήσεις ανάμεσα σε εξίσου ακραίες θέσεις που ξεκινούσαν από την πλήρη προσκόλληση στη γραμματική διδασκαλία για να καταλήξουν στον απόλυτο αποκλεισμό της, τόσο οι συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων όσο και οι διδάσκοντες προσπαθούν να γεφυρώσουν το χάσμα, να προτείνουν και να εφαρμόσουν στην πράξη προσεγγίσεις οι οποίες υποστηριζόμενες θεωρητικά από τα ερευνητικά δεδομένα για τη γλωσσική κατάρτιση στη Γ2 θα μπορούν να συνδυάζουν ευχέρεια και ακρίβεια στη γλώσσα-στόχο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Με τον όρο "ευχέρεια" νοείται η ικανότητα του μαθητή να παράγει γλώσσα κατάλληλη για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας χωρίς δισταγμούς ή άσκοπες παύσεις, ενώ η "ακρίβεια" αναφέρεται στον βαθμό που η γλωσσική του παραγωγή παρακολουθεί το σύστημα κανόνων της γλώσσας-στόχου (Skehan 1996: 22). Το βασικό πρόβλημα για τους περισσότερους διδάσκοντες είναι ποια διδακτική μεθοδολογία μπορεί να καλύψει και τις δύο αυτές πλευρές της γλώσσας των μαθητών, δεδομένου ότι προσεγγίσεις που εστιάζουν στη γλωσσική ακρίβεια δύσκολα δημιουργούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας και το αντίστροφο. Μεθοδολογίες που δίνουν προτεραιότητα στη γλωσσική ευχέρεια (fluency-first pedagogy, Brumfit 1979) δίνουν μεν περισσότερες ευκαιρίες για διαπραγμάτευση του σημασιολογικού περιεχόμενου ενός μηνύματος, παραβλέπουν, όμως, συστηματικά το γλωσσικό του περιβλήμα.

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να κάνει μια ανασκόπηση στις βασικές αυτές επιλογές για τη γλωσσική διδασκαλία, να αναδείξει προβλήματα που εμφανίζονται στη γλωσσική παραγωγή μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο διδασκαλίας και να προτείνει τρόπους με τους οποίους επι-

κοινωνιακές δραστηριότητες μπορούν να λειτουργήσουν αρμονικά σε μια μορφοκεντρικού¹ τύπου διδασκαλία.

1. Βασικές Επιλογές στη Γλωσσική Διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Long (2000: 180) οι βασικές επιλογές ως προς τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας στη Γ2 και ειδικότερα τη θέση και τη βαρύτητα που αποδίδονται στη διδασκαλία της γραμματικής από τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα είναι τρεις:

- (α) Επιλογή 1: Έμφαση στους τύπους/ βασική προτεραιότητα: μορφή
- (β) Επιλογή 2: Έμφαση στη σημασία/ βασική προτεραιότητα: σημασία
- (γ) Επιλογή 3: Έμφαση στον τύπο/ βασική προτεραιότητα: σημασία

Καθεμία από τις επιλογές αυτές παρουσιάζει ιδιαίτερη προτίμηση προς συγκεκριμένες διδακτικές μεθοδολογίες και κατηγορίες αναλυτικών προγραμμάτων, όπως φαίνεται και από την ταξινόμησή τους στο σχήμα που ακολουθεί:

Επιλογή 2	Επιλογή 3	Επιλογή 1
Έμφαση στη σημασία (αναλυτική προσέγγιση)	Έμφαση στον τύπο (αναλυτική προσέγγιση)	Έμφαση στους τύπους (συνθετική προσέγγιση)
Επικοινωνιακή μέθοδος Φυσική Προσέγγιση ² Σχολεία εμβάπτισης ³	Δραστηριοκεντρική διδασκαλία (TBLT) Πολυδιάστατα Αναλυτικά Προγράμματα ⁴	3Π (Παρουσίαση, Πρακτική [εξάσκηση], Παραγωγή) Γραμματική-Μετάφραση Ακουστικογλωσσική μέθοδος Δομικά, Εννοιολογικά/ Λειτουργικά Αναλυτικά Προγράμματα

Η αντίθεση "μορφή-σημασία", "γλωσσική ακρίβεια-γλωσσική ευχέρεια"

1. Με τον όρο "μορφοκεντρική διδασκαλία" αποδίδουμε τον όρο "form-focused instruction" (Ellis 2001) για τον οποίο θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια της εργασίας.

2. Πρόκειται για μια διδακτική μεθοδολογία που αναπτύχθηκε από τους Krashen & Terrell (1983) ως εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου του Krashen για υποσυνείδητη κατάρτιση και όχι συνειδητή εκμάθηση στη Γ2 και στηρίζεται στη θέση ότι μόνο μέσω φυσικής επικοινωνίας και κατανόητου γλωσσικού εισαγομένου από το οποίο θα απουσιάζει παντελώς οποιαδήποτε αναφορά στη γραμματική είναι δυνατόν οι μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο.

3. Με τον όρο "σχολεία/ πρόγραμμα εμβάπτισης" (κατ' άλλους "πρόγραμμα εμβύθισης", Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 33) αποδίδεται ο όρος "immersion schools", πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε κυρίως στα σχολεία του Γαλλόφωνου Καναδά για παιδιά ομιλητές της Αγγλικής ως Γ1. Στα σχολικά αυτά προγράμματα η Γ2 γίνεται το όργανο διδασκαλίας για όλα τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ανεξαρτήτως Γ1.

4. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται αναλυτικά προγράμματα τα οποία προσπαθούν να συμβιβάσουν και να καλύψουν περισσότερες από μία προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και δεν έχουν μία και μόνη μονάδα κατανομής της ύλης τους (έννοια/ λειτουργία/ δομή/ λέξη, κλπ), όπως συμβαίνει στις άλλες κατηγορίες αναλυτικών (Johnson & Johnson 1998: 226). Πολυδιάστατου τύπου αναλυτικά είναι τα προγράμματα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε ενηλίκους, κυρίως αυτά για το Επίπεδο Επάρκειας (Κοντός κ.ά. 2002) και το Προχωρημένο Επί-

διατρέχει τα δύο άκρα των επιλογών αυτών, με αποτέλεσμα οι διδακτικές τους εφαρμογές να καταλήγουν σε μονοδιάστατες προσεγγίσεις οι οποίες αδυνατούν να δημιουργήσουν μια γέφυρα ανάμεσα στα πολλά και διαφορετικά στοιχεία που συνιστούν τη γλωσσική εκμάθηση.

2. Έμφαση στους τύπους (επιλογή 1)

Στην πρώτη επιλογή, η έμφαση στους γλωσσικούς τύπους, χαρακτηρίζεται από έναν κατακερματισμό του γλωσσικού εισαγομένου σε επιμέρους μονάδες, ανάλογα με το είδος του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγεται ως βάση για την οργάνωση και την κατανομή της ύλης (δομικά στοιχεία και κανόνες για τα δομικά αναλυτικά, πράξεις ομιλίας και οι γλωσσικές τους πραγματώσεις για τα λειτουργικά, έννοιες με καθολικό περιεχόμενο, όπως χρόνος, τόπος, ποσότητα, κτήση για τα εννοιολογικά κ.ο.κ.), ενώ ο ίδιος ο μαθητής καλείται να "συνθέσει" τα αποσπασματικά αυτά στοιχεία προκειμένου να τα ενσωματώσει στην επικοινωνία του. Για τον λόγο αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα που πραγματώνουν τη συγκεκριμένη επιλογή χαρακτηρίζονται "συνθετικά" (Wilkins 1976:2). Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική κατάρτιση εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία βαθμιαίας συσσώρευσης στοιχείων βάσει κριτηρίων που δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη το εσωτερικευμένο πρόγραμμα κατάρτισης του μαθητή (built-in syllabus, Corder 1981), διαφορετικά τη μαθησιακή του ωριμότητα (learnability hypothesis, Piennemann 1984), αλλά επιβάλλονται εξωγενώς από τη γλωσσική διαίσθηση του συντάκτη τους και εξαντλούνται σε παράγοντες, όπως η συχνότητα εμφάνισης των στοιχείων αυτών στο γλωσσικό εισαγόμενο, ο βαθμός δυσκολίας (μονάδα κατανομής της ύλης με υψηλή υποκειμενικότητα), η χρησιμότητα ή η λειτουργική τους αξία. Εφαρμογή της προσέγγισης αυτής μπορεί να αναζητηθεί σε τεχνικές, όπως η ρητή διατύπωση κανόνων γραμματικής, η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση των μαθητών στη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών προτύπων, η απομνημόνευση μικρών διαλόγων, τα προκατασκευασμένα κείμενα σε απλοποιημένη μορφή, οι μηχανιστικές ασκήσεις της συμπλήρωσης κενών ή του δομικού μετασχηματισμού. Αν μάλιστα ανατρέξει κανείς σε διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, ακόμα και κάποια που αυτο-χαρακτηρίζονται ως "επικοινωνιακά" ως προς τη μεθοδολογική τους προσέγγιση ή συγκεντρώνει στοιχεία από επιτόπια παρατήρηση (observation) καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης σε περιβάλλον τάξης⁵, θα έρθει αντιμέτωπος με την επιλογή αυτή. Παρά το γεγονός ότι θεωρείται παραδοσιακή τόσο στη σύλληψη όσο και στην υλοποίησή της, θεωρείται ευρύτατα διαδεδομένη και καταλήγει σε μαθήματα τυποποιημένα ως προς τα επιμέρους στάδια και τις απαιτήσεις τους πάνω σε ένα τριμερές σχήμα γνωστό

πεδο (Ιακώβου & Μπέλλα 2004).

5. Για τον τρόπο συλλογής δεδομένων μέσω παρατήρησης σε περιβάλλον τάξης, βλ. Mackey & Gass (2005: 185-201).

και ως "3 Π":

1^ο στάδιο: Παρουσίαση της "δομής της ημέρας" με εκ των προτέρων επιλογή του γλωσσικού τύπου που θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης για τους μαθητές.

2^ο στάδιο: Πρακτική εξάσκηση των μαθητών στη δομή στόχο με εντατικοποίηση της έκθεσής τους σε αυτή.

3^ο στάδιο: Παραγωγή της δομής στόχου σε περιβάλλον ελεύθερης (μη καθοδηγούμενης) γλωσσικής χρήσης με την προσδοκία να έχει παγιωθεί η γνώση της, προσδοκία που σπάνια είναι επαληθεύσιμη.

Ανατρέχοντας και πάλι στην εμπειρία μας ως διδασκόντων, δεν χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να υποστηρίξουμε ότι η προσέγγιση αυτή έρχεται σε πλήρη ασυμφωνία με δεδομένα που προέρχονται από τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών μας και επαληθεύονται από ερευνητικά δεδομένα για την κατάκτηση στη Γ2. Ειδικότερα:

- η πρακτική εξάσκηση δεν οδηγεί στην τελειοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική κατάκτηση δεν είναι μια ευθύγραμμη σωρευτική διαδικασία καινούργιων στοιχείων πάνω στα ήδη υπάρχοντα και γνωστά. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρούνται οπισθοδρομήσεις ως προς τη γλωσσική επίδοση των μαθητών⁶, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ακολουθία της γλωσσικής κατάκτησης δεν αντανακλά και την ανάλογο τύπου διδακτική διαδικασία και ποτέ αυτό το οποίο διδάσκεται δεν ταυτίζεται και με αυτό το οποίο μαθαίνουν τελικά οι διδασκόμενοι.

- η γνώση ενός γλωσσικού κανόνα δεν σημαίνει και απαραίτητως ότι οι μαθητές είναι σε θέση να τον χρησιμοποιήσουν στην ελεύθερη (μη καθοδηγούμενη) γλωσσική παραγωγή τους. Όπως μάλιστα επισημαίνει και ο Krashen (1982), όσο πιο εύκολος είναι ένας κανόνας ως προς τη διατύπωσή του τόσο πιο δύσκολο είναι να ενσωματωθεί στη διαγλώσσα των μαθητών. Αρκεί να σκεφτούμε, για παράδειγμα, ότι όσες φορές και αν μιλάμε ως διδάσκοντες για την υποχρεωτική χρήση του οριστικού άρθρου στην Ελληνική πριν από τα κύρια ονόματα, πάντα θα παρατηρούμε να το παραλείπουν οι μαθητές μας σε γλωσσικές παραγωγές του τύπου: *Είναι Κώστας ή να παρερμηνεύουν την απουσία του σε δομές, όπως *Μαρία και Ελένη, θέλουν ένα αυτοκίνητο (όπου στη συμπλήρωση του κενού ο ρηματικός τύπος τοποθετείται στο γ' πληθυντικό γιατί η παρουσία των δύο ονομάτων ερμηνεύεται ως πτώση του δράστη της ενέργειας).

- για τους περισσότερους μαθητές μιας Γ2 η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης σταματάει, αλλιώς "απολιθώνεται" (fossilizes, Selinker 1972) πριν ο μα-

6. Οι αναπτυξιακές αυτές καμπύλες στην επίδοση των μαθητών απεικονίζονται με το γράμμα "U", (U-shapes, Sharwood Smith 1994: 209). Η μετατόπιση των μαθητών σε προγενέστερα στάδια στη διάρκεια της γλωσσικής τους κατάκτησης υποδηλώνει την ικανότητά τους να επαναδομούν και να επανερμηνεύουν το γλωσσικό υλικό στο οποίο εκτίθενται ανάλογα με τις ανάγκες τους.

θητής φθάσει στο προσδοκώμενο επίπεδο του φυσικού ομιλητή στη γλώσσα-στόχο, με αποτέλεσμα η διδακτική παρέμβαση να αναλώνεται στη συσώρευση γραμματικών τύπων και να διδάσκει απλώς γλώσσα για τη γλώσσα, χωρίς να επιφέρει παράλληλα καμία σημαντική μεταβολή στο διαγλωσσικό σύστημα του μαθητή.

3. Έμφαση στη σημασία (επιλογή 2)

Η επιλογή 2 (η έμφαση στη σημασία), τοποθετείται στο ακριβώς αντίθετο άκρο σε σχέση με την επιλογή 1 στο συνεχές των διδακτικών επιλογών που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων σε μια τάξη Γ2. Στην πραγματικότητα, συνιστά την πιο ακραία αντίδραση στη γλωσσική εστίαση που προϋποθέτει η έμφαση στους γλωσσικούς τύπους με την προτεραιότητα του γλωσσικού μαθήματος να μετατοπίζεται από τη μορφή στη σημασία ή διαφορετικά από την ακρίβεια στην ευχέρεια. Η έμφαση, επομένως, δεν δίνεται στον τρόπο με τον οποίο θα εκφρασθεί ο μαθητής στη γλώσσα-στόχο, αλλά στην ικανότητά του να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις ακόμα και αν δεν χρειάζεται να αντλεί στοιχεία από τον γλωσσικό κώδικα για να το πετύχει αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, σημείο αφετηρίας δεν είναι η γλώσσα, αλλά ο μαθητής και η μαθησιακή διαδικασία στην οποία υποβάλλεται κατά την έκθεσή του στη γλώσσα-στόχο. Για τον λόγο αυτό και τα διδακτικά προγράμματα που εμπίπτουν σε αυτή την προσέγγιση θεωρήθηκαν "αναλυτικού τύπου" (analytic), καθώς όπως τονίζεται και από τον Wilkins (1976: 13):

"οι προσεγγίσεις αναλυτικού τύπου οργανώνονται σε σχέση με τους στόχους για τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν μια γλώσσα, όπως και τα επίπεδα της γλωσσικής τους επάρκειας τα οποία είναι αναγκαία για να ανταποκριθούν στους στόχους αυτούς".

Επιπρόσθετα, οι αναλυτικές προσεγγίσεις στηρίζονται στη βασική υπόθεση ότι οι ενήλικες μαθητές της Γ2 παρουσιάζουν ανάλογες γλωσσικές ικανότητες με τα παιδιά που μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα στον βαθμό που:

1. μπορούν να αναλύουν υποσυνείδητα το γλωσσικό εισαγόμενο και να συνάγουν από αυτό κανόνες.
2. έχουν μερική ή ολική πρόσβαση σε καθολικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως και στον τρόπο με τον οποίο οι γλώσσες μεταξύ τους ποικίλουν.

Τα στοιχεία αυτά συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η κατάρτιση της Γ2 βαδίζει στα ίχνη που έχει αφήσει η αντίστοιχη διαδικασία για την κατάρτιση της Γ1. Τόσο για τη Γ1 όσο και για τη Γ2, η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι εμπρόθετη, αλλά τυχαία (λαμβάνει χώρα τη στιγμή που ο μαθητής του έχει στραμμένη την προσοχή του αλλού, κάνει κάτι άλλο από το να εστιάζει στη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης του) και υποσυνείδητη (ο μαθητής δεν θα πρέπει να έχει απόλυτη συνείδηση και, κατά συνέπεια, έλεγχο της όλης διαδικασίας). Αυτό σε θεωρητικό επίπεδο μεταφράζεται σε μια προσπάθεια να επαναδημιουργηθούν οι

συνθήκες γλωσσικής κατάκτησης στη Γ1 με την έκθεση των μαθητών σε επαρκείς ποσότητες θετικών ενδείξεων (positive evidence)⁷ από τις οποίες θα γίνεται σαφές το τι είναι δυνατό στη Γ2. Σε διδακτικό επίπεδο, η προσέγγιση αυτή οδηγεί στη δημιουργία μαθημάτων τα οποία ως προς τη θεωρητική τους κατασκευή είναι αμιγώς επικοινωνιακά. Δομοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα, ρητή αναφορά γραμματικών κανόνων, γλωσσικώς απλοποιημένα κείμενα, μετάφραση, μηχανιστική επανάληψη γλωσσικών προτύπων, άμεση διόρθωση λαθών συνιστούν τα στοιχεία εκείνα που απαγορεύονται ρητά από τη γλωσσική διδασκαλία. Στη θέση τους εμφανίζονται επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες των οποίων τα βασικά χαρακτηριστικά, όπως και η διαφοροποίηση από τις γραμματικές ασκήσεις της προηγούμενης επιλογής, συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Γραμματικές ασκήσεις Επιλογή 1	Επικοινωνιακές δραστηριότητες ⁸ Επιλογή 2
• Αντανακλούν την τυπική χρήση της γλώσσας σε περιβάλλον τάξης • Επικαλούνται τη ρητή (εξωτερικευμένη) γνώση • Εστιάζουν στη γλωσσική ακρίβεια • Παράγουν γλώσσα για τη γλώσσα (ως ένδειξη για τη γλωσσική εκμάθηση) • Προωθούν ένα επεξεργασμένο (καθοδηγούμενο) γλωσσικό ύφος • Αντανακλούν ελεγχόμενη/ καθοδηγούμενη γλωσσική πραγματώση • Οδηγούν στην παραγωγή μικρών δειγμάτων ομιλίας τα οποία λειτουργούν αποσπασματικά εκτός συγκεκριμένου περιβάλλοντος χρήσης • Δεν απαιτούν πραγματικά αυθεντική επικοινωνία	• Αντανακλούν τη φυσική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας • Επικαλούνται τη μη ρητή (λανθάνουσα) γνώση • Εστιάζουν στη γλωσσική ευχέρεια • Χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως μέσο για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων • Προωθούν ένα καθημερινό γλωσσικό ύφος • Αντανακλούν αυτοματοποιημένη γλωσσική πραγματώση • Απαιτούν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, όπως ο αυτοσχεδιασμός, η παράφραση, η επανοργάνωση του μηνύματος, η επανόρθωση του εκφωνήματος για να επιτευχθεί η μη διακοπή της επικοινωνίας • Απαιτούν πραγματική επικοινωνία και οδηγούν σε γλωσσική παραγωγή που δεν είναι πάντα προβλέψιμη

7. Σύμφωνα με τους Long & Robinson (1998: 19), οι θετικές ενδείξεις της γλώσσας-στόχου μπορούν να είναι είτε αυθεντικές είτε τροποποιημένες. Στη δεύτερη περίπτωση, οι τροποποιήσεις του γλωσσικού εισαγομένου που γίνονται αποδεκτές για την επιλογή 2 θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο "φυσικές". "Φυσική" τροποποίηση θεωρείται, για παράδειγμα, η διαπραγμάτευση της σημασίας (negotiation of meaning) στην αυθόρμητη επικοινωνία του διδάσκοντος με αδύνατους γλωσσικά μαθητές της τάξης του. Αντίθετα, η εκ των προτέρων απλοποίηση ενός κειμένου βάσει της λεξιλογικής συχνότητας ή της συντακτικής πολυπλοκότητας των στοιχείων του είναι μεν τροποποίηση, αλλά όχι "φυσική" και επομένως, όχι αποδεκτή για τη συγκεκριμένη επιλογή.

8. Με τον όρο "επικοινωνιακή δραστηριότητα" αποδίδεται το "task" για το οποίο βλ. περισό-τερα Ellis (2003).

Ωστόσο, ο κίνδυνος που γίνεται εμφανής σε μια προσέγγιση αυτού του τύπου η οποία οδηγεί από την αρχή και τόσο γρήγορα σε μια ολιστική θεώρηση της γλώσσας-στόχου είναι να δημιουργήσει μαθητές με ένα σχετικά μεγάλο λεξιλογικό απόθεμα και ανάλογα υψηλό βαθμό ευχέρειας στη γλωσσική χρήση. Το ζητούμενο, όμως, παραμένει αν και κατά πόσο η ευχέρεια συνιστά από μόνη της επαρκή συνθήκη για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε μια δεύτερη γλώσσα. Όπως σημειώνεται από τους Higgs & Clifford (1982: 62) "η επικοινωνιακή ικανότητα χρησιμοποιείται συχνά ως ένας όρος για την επικοινωνία *εις βάρος* του γλωσσικού κώδικα, παρά για την επικοινωνία *διά μέσου* της γλώσσας". Το αποτέλεσμα, δηλαδή, δεν είναι άλλο από την εμφάνιση γραμματικών χασμάτων τα οποία ο μαθητής καλείται να αντιμετωπίζει κάθε φορά που η επικοινωνιακή του ευχέρεια ως προς τον πλούτο των ιδεών και την ποσότητα του λεξιλογίου δεν συνάδει με τη γραμματική του ακρίβεια και επίδοση στη γλώσσα-στόχο. Το πρόβλημα αυτό εντοπίστηκε πολύ νωρίς στη βιβλιογραφία για την κατάκτηση της G2 και ειδικότερα, στις περιπτώσεις των σχολείων εμφάνισης και της ειδικής παιδαγωγικής τους εφαρμογής στο δίγλωσσο περιβάλλον του Καναδά (Harley & Swain 1984, Swain 1985). Οι μαθητές παρά την έκθεσή τους ήδη από τα πρώτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα επικοινωνιακό πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο δεν κατορθώνουν στο τέλος της σχολικής τους εκπαίδευσης να αναπτύξουν γλωσσική επάρκεια στη Γαλλική εφάμιλλη αυτής των φυσικών ομιλητών, όσον αφορά τουλάχιστον τις παραγωγικές τους δεξιότητες και το επίπεδο της γραμματικής τους ικανότητας.

Για τους λόγους αυτούς και η επιλογή 2 με τη μονοδιάστατη έμφαση στη σημασία και τον παντελή αποκλεισμό της μορφής δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής διδακτική προσέγγιση σε περιβάλλον καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης. Στη συνέχεια, προς επίρρωση των ισχυρισμών αυτών παρατίθενται επιπλέον δεδομένα από τη γλωσσική παραγωγή αρχάριων μαθητών της Ελληνικής ως G2 σε επικοινωνιακές δραστηριότητες αμιγώς εστιασμένες στο σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος.

4. Επικοινωνιακά προσανατολισμένη γλωσσική παραγωγή και γλωσσική ακρίβεια

Ένα δείγμα της ποιότητας που εμφανίζει η γλωσσική παραγωγή αρχάριων μαθητών της Ελληνικής ως G2, οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακά προσανατολισμένης δραστηριότητας, περιλαμβάνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί. Το συγκεκριμένο παιχνίδι διεξήχθη με τη συμμετοχή όλης της τάξης⁹, με τους μαθητές να αναλαμβάνουν συγκεκριμένους

9. Πρόκειται για τάξη του Διδακταλείου της Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη χρονική περίοδο Οκτώβριος 2003-Μάιος 2004. Οι μαθητές ξεκίνησαν ως Αρχάριοι σύμφωνα με τα αποτελέσματα του αρχικού τεστ κατάταξης τον Οκτώβριο 2003 και εκτέθηκαν εβδομαδιαίως

ρόλους βάσει του αρχικού σεναρίου το οποίο προέβλεπε μια τηλεοπτική συζήτηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα μιας περιοχής. Μια μαθήτρια από τη Ρωσία (χαρακτηριζόμενη, μάλιστα, από την ιδιαίτερη ευχέρειά της ως προς τον τρόπο χειρισμού της γλώσσας) ανέλαβε τον ρόλο της δημοσιογράφου/ παρουσιάστριας της εκπομπής και στη συνέχεια οι ρόλοι μοιράστηκαν στους λοιπούς μαθητές βάσει τυχαίας επιλογής. Στο απόσπασμα που ακολουθεί δεν υπήρξε σε κανένα σημείο παρέμβαση του διδάσκοντος:

- Ομ.1: Καλημέρα... Σήμερα τη εκομπή να μιλήσουμε για μεγάλη πρόβλημα στην περιοχή τι δημιουργεί ένα μεγάλο εργοστάσιο αυτοκίνητα στην περιοχή. Θέλω να ακούσουμε γνώμη ένα δημοσιογράφο τι έκανε έρευνα στο εργοστάσιο.
- [...]
- Ομ.1: Τώρα να ακούσουμε ιδιοκτήτης το εργοστάσιο.
- Ομ.2: Μάλιστα... πως ξέρετε αυτή εργοστάσιο είναι πρώτη εργοστάσιο από την Ελλάδα και φτιάχνω αυτό το εργοστάσιο για να δίνω δουλειά σε πολύ άνθρωποι. Πιστεύω για αυτά μεγάλα εργοστάσια πρέπει να υπάρχουν και προβλήματα αλλά δεν είναι τόσο σημαντικά.
- Ομ.1: Συγγνώμη, να ρωτήσω κάτι... σε ποια περιοχή μένετε εσείς; Στο ίδιο περιοχή;
- Ομ.2: Ναι... μένω στο ίδιο περιοχή πάνω από εργοστάσιο.
- Ομ.1: Και πώς βλέπετε ουρανό το πρωί;
- Ομ.2: Είναι πολύ ωραίο... ένα εργοστάσιο για αυτοκίνητα δεν κάνει πολλά καπνός, δεν κάνει pollution τόσο πολλά.
- Ομ.1: Εντάξει. Ευχαριστώ. Τώρα να ακούσουμε γνώμη μία νέη.
- [...]
- Ομ.1: Ευχαριστώ. Τώρα να ακούσουμε μία εργαζόμενη ποια δουλεύει εκεί.
- Ομ.3: Λοιπόν... εγώ είμαι... δουλεύει στο εργοστάσιο... αν το εργοστάσιο κλείσει, θα έχει μεγάλο οικονομικό πρόβλημα. Ξέρεις, έχω μεγάλο οικογένεια και πρέπει να... πιστεύω μία μία λύση, βοήθεια για οικογένειά μου.
- Ομ.1: Μπορείτε να βρείτε και άλλο δουλειά.
- Ομ.3: Είναι πολύ δύσκολο να βρίσκω άλλο δουλειά.
- Ομ.1: Ευχαριστώ. Να ακούσουμε και γνώμη μία μητέρα ποια μένει στην περιοχή.
- [...]

Αν και για λόγους οικονομίας χώρου δεν παρατίθεται το πλήρες κείμενο από την προφορική παραγωγή των μαθητών, αυτό που εύκολα γίνεται αντιληπτό από την αρχή είναι η αποτελεσματικότητα με την οποία αντεπεξέρχονται επικοινωνιακά στους ρόλους που αναλαμβάνουν να υποδυθούν. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο επιτελούν τις γλωσσικές λειτουργίες που προϋποθέτει το επικοινωνιακό πλαίσιο της συζήτησης στο οποίο εμπλέκονται. Η Ο-

σε 15 ώρες καθοδηγούμενης γλωσσικής διδασκαλίας της Ελληνικής παράλληλα με τη φυσική τους έκθεση στη γλώσσα-στόχο εκτός του περιβάλλοντος της τάξης. Η ηχογράφηση έγινε προς το τέλος Μαρτίου, όταν σύμφωνα με τη διάρκεια παρακολούθησης των μαθημάτων (περίπου 300 ώρες) και με την περιγραφή των γλωσσικών τους επιδόσεων τοποθετούνται στο Βασικό Επίπεδο (Threshold Level), όπως αυτό καθορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλωσσική Αξιοποίηση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe 2001).

μιλήτρια 1 βάσει των γλωσσικών της πραγματώσεων είναι σε θέση:

- να εισάγει το θέμα και τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στη συζήτηση (*Σήμερα να μιλήσουμε/ τώρα να ακούσουμε [ιδιοκτήτης/ γνώμη μια νή/ και γνώμη μία μητέρα...]*)
- να κλείνει την ομιλία ενός προσώπου για να περάσει στο επόμενο (*Εντάξει. Ευχαριστώ.*)
- να διακόπτει το πρόσωπο που μιλάει και να ζητάει τον λόγο (*Συγγνώμη, να ρωτήσω κάτι*)
- να θέτει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της συζήτησης (*σε ποια περιοχή μένετε εσείς;/ Και πώς βλέπετε ουρανό το πρωί;*)
- να διατυπώνει εναλλακτική πρόταση κατά τρόπο επίσημο και αποστασιοποιημένο, όπως ακριβώς ταιριάζει στον ρόλο της (*Μπορείτε να βρείτε και άλλο δουλειά*).

Αντίστοιχα, η Ομιλήτρια 3 δείχνει ότι έχει αναπτύξει τη στρατηγική ικανότητα:

- να παίρνει τον λόγο από τον συνομιλητή της και να εισάγει το θέμα που την αφορά (*Λοιπόν...εγώ δουλεύει στο εργοστάσιο...*)
- να διατυπώνει μια υπόθεση με μελλοντικό σημείο αναφοράς (*αν το εργοστάσιο κλείσει, θα έχει μεγάλο οικονομικό πρόβλημα*)
- να απευθύνεται στη ροή του λόγου της με φιλικό τρόπο στον συνομιλητή της στην προσπάθεια να προκαλέσει τη συμπάθειά του (*Ξέρεis έχω μεγάλο οικογένεια*).

Όλα αυτά τα στοιχεία συνηγορούν υπέρ της αρχικής μας θέσης ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτυγχάνει τον αρχικό της στόχο που δεν είναι άλλος από το να δημιουργήσει συνθήκες εντός τάξης, οι οποίες θα προσομοιάζουν κατά το δυνατόν στην αυθεντική πραγμάτωση μιας ανάλογου τύπου επικοινωνιακής κατάστασης σε περιβάλλον εκτός τάξης. Σε επίπεδο γλωσσικής ευχέρειας, οι μαθητές αποδεικνύουν ότι είναι σε θέση να διαπραγματευθούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματός τους και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις πραγματολογικές προδιαγραφές που θέτουν οι ρόλοι τους. Ωστόσο, σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της γλωσσικής ακρίβειας, παρατηρούνται αποκλίσεις οι οποίες τείνουν να εμφανίζονται με έναν χαρακτηριστικό τυποποίησης στη γλωσσική παραγωγή των ομιλητών. Εμφανίζονται, δηλαδή, κατά τρόπο που η επανάληψή τους δεν αφήνει περιθώρια για διόρθωση ούτε από τον ίδιο ομιλητή ούτε από τον συνομιλητή που παίρνει τον λόγο αμέσως μετά από μια εσφαλμένη γλωσσική εκφορά. Ενδεικτικά, σε μορφοσυντακτικό επίπεδο αναφέρονται:

- η αδυναμία μορφολογικής δήλωσης της γενικής (και στα 4 δομικά σχήματα που απαιτούν τη γενική πτώση για την Ομιλήτρια 1, δεν υπάρχει ούτε μια μη αποκλίνουσα σχετική εκφορά: *¹⁰γνώμη ένα δημοσιογράφο/

10. Ο αστερίσκος (*) χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον εσφαλμένο σχηματισμό, όπως εμφανίζεται στη γλωσσική παραγωγή των μαθητών.

- *εργαστάσιο αυτοκίνητα/ *γνώμη μία νή/ *γνώμη μία μητέρα)
- η ασυμφωνία επιθετικών εκφορών με το ουσιαστικό το οποίο συνοδεύουν (μεγάλη πρόβλημα/ πρώτη εργοστάσιο/ ίδιο περιοχή/ μεγάλο οικογένεια/ άλλο δουλειά)
- η εσφαλμένη επιλογή πτώσεων (Ρ+ΟΦ: να ακούσουμε *ιδιοκτήτης/ δεν κά-νει *πολλά *καπνός/ ΠΡΟΘ+ΟΦ: σε *πολύ άνθρωποι)
- η εσφαλμένη χρήση του αναφορικού (για μεγάλη πρόβλημα στην περιοχή *τι δημιουργεί ένα μεγάλο εργοστάσιο/ μία μητέρα*ποια μένει στην πε-ριοχή)
- η εσφαλμένη δήλωση του προσώπου (εγώ είμαι...*δουλεύει/ *θα έχει)
- η εσφαλμένη επιλογή της ρηματικής άποψης (φτιάχνω αυτό το εργοστάσιο για *να δίνω δουλειά σε πολύ άνθρωποι/ είναι πολύ δύσκολο *να βρίσκω άλλο δουλειά).

Ανάλογες παρατηρήσεις προκύπτουν τόσο σε φωνητικό (εσφαλμένη προ-φορά λέξεων: *εκομπή/ εργ*αστάσιο) όσο και σε λεξιλογικό επίπεδο (εναλλαγή κωδίκων με τη χρήση του λεξιλογικού στοιχείου από την Αγγλική: pollution). Ωστόσο, οι περιπτώσεις αυτές, όπως ενδεικτικά μπορεί να φανεί και από το συ-γκεκριμένο δείγμα, είναι και ποσοτικά αλλά και λειτουργικά πιο περιορισμένες σε σχέση με τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στο μορφοσυντακτικό επίπεδο. Για την αντιμετώπιση αυτών αλλά και άλλων συναφών προβλημάτων τα οποία αποτελούν μια σταθερή εικόνα στη διδακτική καθημερινότητα ενός μαθητή Γ2, προτείνεται μια τρίτη επιλογή η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται μεν στο πλαίσιο των μορφοκεντρικών¹¹ προσεγγίσεων, δεν παραβλέπει, όμως, την επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής εκμάθησης.

5. Έμφαση στον τύπο (επιλογή 3)

Η διάκριση ανάμεσα στην επιλογή 1 (έμφαση στους τύπους/ focus on forms) και την επιλογή 3 (έμφαση στον τύπο/ focus on form) απαντά για πρώτη φορά στον Long (1991: 45-46). Εκεί γίνεται λόγος για μία προσέγγιση η οποία στρέφει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικά στοιχεία πιθανότατα προβλημα-τικά για την παραγωγή ή την κατανόηση, όχι με τρόπο προσχεδιασμένο και συ-στηματικό, αλλά τυχαίο και ευκαιριακό τη στιγμή που αυτά προκύπτουν σε μα-θήματα των οποίων το κύριο βάρος πέφτει στη σημασία ή την επικοινωνία. Στην πραγματικότητα, επομένως, πρόκειται για μια προσέγγιση αναλυτικού τύπου

11. Ο όρος "μορφοκεντρική διδασκαλία" (form-focused instruction, Ellis 2001: 1-2) αναφέρεται σε κάθε προσχεδιασμένη ή ευκαιριακή διδακτική παρέμβαση η οποία στοχεύει στο να οδηγήσει τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στη γλωσσική μορφή, το γλωσσικό περιβλήμα. Με την έννοια αυτή, η διδασκαλία των γλωσσικών τύπων που βασίζονται σε δομοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα (βλ. επιλογή 1) όσο και περισσότερο επικοινωνιακές προσεγγίσεις στις οποίες η προσοχή στον τύπο προκύπτει δευτερογενώς μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν πρωτογε-νώς στη σημασία (βλ. επιλογή 3).

(analytic), αφού στοχεύει σε μια ολιστική θεώρηση της γλώσσας-στόχου, όπως και η επιλογή 2, προσπαθεί, όμως, να ξεπεράσει τους περιορισμούς της και να συγκεράσει την προτεραιότητα που αποδίδεται στη σημασία με τα προβλήματα που προκύπτουν από τη γλωσσική της πραγμάτωση. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να ενσωματώσει ευχέρεια και ακρίβεια σε μια ενιαία, μη ανταγωνιστική διδακτική προσέγγιση.

Η εφαρμογή της σε περιβάλλον τάξης, ωστόσο, δεν αποδέχεται πάντα αυτόν τον ευκαιριακό και απροσχεδιαστο χαρακτήρα του αρχικού ορισμού, καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε περισσότερες δυσκολίες¹² από αυτές που προσπαθεί να αντιμετωπίσει. Άρα, για τη διδακτική πραγμάτωση της επιλογής 3 εμφανίζονται δύο δυνατές λύσεις: (α) μία απροσχεδίαστη, όπου η έμφαση στον τύπο προκύπτει υστερογενώς και ο διδασκόμενος εκτίθεται σε μεγάλη έκταση στοιχείων, σε πολλούς και διαφορετικούς τύπους δηλαδή, όπως αυτοί προκύπτουν κατά τη σημασιολογική διαπραγμάτευση του μηνύματός του (extensive distribution), (β) μία προσχεδιασμένη, όπου η απόφαση για τον γλωσσικό τύπο προς τον οποίο θα εστιάσει η επικοινωνιακά προσανατολισμένη δραστηριότητα του μαθητή έχει ληφθεί εκ των προτέρων και για αυτό στο πλαίσιο του μαθήματος, η έκθεση στο συγκεκριμένο στοιχείο είναι εντατική και εξαντλητική (intensive distribution). Οι ομοιότητες και οι διαφορές των δύο τρόπων υλοποίησης της επιλογής 3 συνοψίζονται και στον πίνακα που ακολουθεί ως εξής¹³:

Τρόπος εστίασης	Προτεραιότητα	Τρόπος έκθεσης
Απροσχεδίαστος	Σημασία	Εκτεταμένος (πολλοί διαφορετικοί τύποι σε μεγάλη έκταση)
Προσχεδιασμένος	Σημασία	Εντατικός (ένας τύπος με μεγάλη ένταση)

Και για τις δύο περιπτώσεις, ωστόσο, στον όρο "τύπο" (form) περιλαμβάνονται όχι μόνο γραμματικές πλευρές της γλώσσας στόχου, αλλά και φωνολογικά, λεξιλογικά και πραγματολογικά στοιχεία. Η έμφαση στον γλωσσικό τύπο, επομένως, ξεφεύγει από τα παραδοσιακά όρια της μορφοσυντακτικής του πραγμάτωσης για να αγκαλιάσει όλα αυτά τα στοιχεία που συνιστούν ένα γλωσσικό μάθημα και τα οποία στοχεύουν στο να αναπτύξει ο μαθητής επαρκή και ισόρροπη επικοινωνιακή ικανότητα στη γλώσσα-στόχο.

Παράλληλα, και στις δύο περιπτώσεις η εστίαση στον γλωσσικό τύπο προϋποθέτει τον τρόπο με τον οποίο θα κατανεμηθούν στο περιβάλλον της τάξης

12. Μια διδακτική μεθοδολογία έρχεται να εφαρμόσει μια θεωρητική προσέγγιση ως προς τον τρόπο κατανομής της ύλης σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και να αποτελέσει τη βάση για τη σύνταξη γλωσσικών εγχειριδίων και άλλων διδακτικού υλικού. Μια απροσχεδίαστη εστίαση σε οποιονδήποτε γλωσσικό τύπο τυχαίνει να λειτουργεί προβληματικά για τον κάθε μαθητή θα ανέτρεπε αυτή τη βασική ισορροπία. Για τη σχέση "προσεγγίσεων" - "μεθόδων" - "τεχνικών", βλ. κ. Richards & Rodgers (2001²: 18-35).

13. Ο πίνακας που έχει ως αφηγηρία τον τον αντίστοιχο του Ellis (2001: 17), παρουσιάζεται εδώ με κάποιες τροποποιήσεις.

τα αποθέματα της προσοχής του μαθητή προκειμένου να προκληθεί αυτό που από τον Schmidt (1993) ονομάζεται "εντοπισμός" (noticing). Η σχετική υπόθεση είναι γνωστή και ως "Υπόθεση του Εντοπισμού" (Noticing Hypothesis) και συνδέεται με το πώς ο εντοπισμός από τον ίδιο τον μαθητή ενός γλωσσικού στοιχείου το οποίο εμφανίζεται στο γλωσσικό εισαγόμενο συνιστά αναγκαία συνθήκη για την ενσωμάτωση του στοιχείου αυτού στο γλωσσικό υλικό που υφίσταται περαιτέρω επεξεργασία από τον μαθητή για να μετατραπεί στο γλωσσικό του εισερχόμενο (intake).¹⁴ Στην αντίθετη περίπτωση, τύπος που δεν έχει υποβληθεί σε αυτού του τύπου την επεξεργασία παραμένει στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Εφόσον μάλιστα δεν υπάρχει ευκαιρία για περαιτέρω εστίαση της προσοχής και κατ' επέκταση για εντοπισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, δεν μπορεί να μεταφερθεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη και, επομένως, να εμφανισθεί στη γλωσσική παραγωγή. Το αίτημα αυτό του "εντοπισμού" φαίνεται να αφορά ισοδύναμα όλα τα επίπεδα της γλώσσας (λεξιλόγιο, φωνολογία, γραμματική, πραγματολογία), γεγονός που το συνδέει αναπόσπαστα με τον τρόπο που η συγκεκριμένη διδακτική επιλογή προσδιορίζει την έννοια του "γλωσσικού τύπου". Επομένως, η εστίαση στον γλωσσικό τύπο σε οποιαδήποτε κατηγορία και αν ανήκει αυτός και με οποιονδήποτε τρόπο (προσχεδιασμένο ή απροσχεδιαστο) επιλέγεται να μετατοπιστεί η προσοχή του μαθητή προς αυτόν, καταλήγει να είναι αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση πλεοναστικών ως προς την επικοινωνιακή αξία τους στοιχείων. Για παράδειγμα, η αδυναμία της Ομιλήτριας 1 στο προηγούμενο δείγμα προφορικής παραγωγής να δηλώνει μορφολογικά τη γενική πτώση δεν έπληττε καθόλου την ευχέρειά της να εισάγει τα πρόσωπα της συζήτησης που η ίδια διηύθυνε, δημιουργούσε προβλήματα, όμως, στη γλωσσική ακρίβεια του μηνύματός της, αποδεικνύοντας ταυτόχρονα ότι ο τρόπος παρουσίαισής της γενικής που είχε προηγηθεί στο πλαίσιο μιας δομοκεντρικής διδακτικής παρέμβασης είχε πέσει στο κενό για τη συγκεκριμένη μαθήτριά.

Αντίθετα με την προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία που υποβάλλεται από την επιλογή 1, στην περίπτωση της επιλογής 3, το ποιοι τύποι και το πότε αυτοί θα αποτελέσουν τον στόχο της διδακτικής παρέμβασης προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη διαγλώσσα του μαθητή και δεν προκαθορίζεται από εξωτερικά επιβαλλόμενες γλωσσικές περιγραφές. Στο σημείο αυτό καθίσταται σαφές το πόσο η έρευνα στη γλωσσική κατάκτηση και ειδικότερα στην καθοδηγούμενη κατάκτηση σε περιβάλλον τάξης μπορεί να βελτιώσει την εικόνα που έχουμε ως

14. Με τον όρο "γλωσσικό εισερχόμενο" κατ' αντιδιαστολή προς το "γλωσσικό εισαγόμενο" επιλέγω να αποδώσω τους όρους "intake" και "input", αντιστοίχως. Το μεν γλωσσικό εισαγόμενο αναφέρεται σε όλα τα επικοινωνιακά σημαντικά στοιχεία της γλώσσας-στόχου στα οποία εκτίθεται ο μαθητής στη διάρκεια της επαφής του με αυτήν. Το κομμάτι εκείνο του γλωσσικού εισαγομένου το οποίο υποβάλλεται σε περαιτέρω επεξεργασία για να μετατραπεί σε γνώση του μαθητή σχετικά με το πώς λειτουργεί η γλώσσα-στόχος συνιστά το "γλωσσικό εισερχόμενο" το οποίο και αποτελεί πάντα υποσύνολο του αρχικού γλωσσικού υλικού.

διδάσκοντες για το τι πρέπει να διδαχθεί και με ποια σειρά. Περισσότερα δεδομένα από τη διαγλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 θα έχουν ως συνέπεια καλύτερες περιγραφές στα αναλυτικά προγράμματα, ρεαλιστικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις από τα εγχειρίδια και πιο αξιόπιστους τρόπους ελέγχου από τα γλωσσικά τεστ.

Η επιλογή 3 ως τρόπος διδακτικής παρέμβασης προσπαθεί να συμβιάσει τις αντινομίες των άλλων δύο προσεγγίσεων σε σχέση με τη μορφή και τη σημασία, την ακρίβεια και την ευχέρεια μέσα από ένα πλαίσιο αμιγώς μαθητοκεντρικό. Ενεργοποιείται ως διαδικασία τη στιγμή που ο μαθητής αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα στην επικοινωνία του και για αυτό έστω και μερικώς μπορεί να καταλαβαίνει τη σημασία ή τη λειτουργία του καινούργιου τύπου, εντοπίζει, όμως το κενό¹⁵ ανάμεσα στα δικά του γλωσσικά αποθέματα και τη γλώσσα-στόχο. Συνθήκες καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης με αυτά τα τυπικά χαρακτηριστικά συνδυασμού μορφής και σημασίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως "βέλτιστες" (optimal, Long 2000:185) για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

6. Προτάσεις διδακτικής εφαρμογής

Σύμφωνα με τον Skehan (1996), βασικές αρχές για μια μεθοδολογία η οποία θα εφαρμόζει στην πράξη την επιλογή 3 είναι οι εξής:

- (α) εμπλοκή του μαθητή σε γλωσσικές αλληλεπιδράσεις στη γλώσσα-στόχο με επικοινωνιακό προσανατολισμό
- (β) εξοικείωση του μαθητή με τους επικοινωνιακούς στόχους της δραστηριότητας
- (γ) έκθεση του μαθητή σε γλωσσικό υλικό κατάλληλης δυσκολίας
- (δ) ευκαιρίες στον μαθητή να "εντοπίσει" ή να στρέψει την προσοχή του προς το γλωσσικό περίβλημα του μηνύματός του
- (ε) ευκαιρίες στον μαθητή να επεκτείνει τα γλωσσικά του μέσα σε άλλες επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες.

Στην πραγματικότητα, η δραστηριότητα στην οποία ενεπλάκησαν οι αρχαίοι μαθητές της Ελληνικής από όπου και το δείγμα της προφορικής τους παραγωγής που παρουσιάστηκε στην ενότητα 4, είχε τα τυπικά χαρακτηριστικά, τουλάχιστον, ως προς τα πρώτα στάδια των προδιαγραφών που θέτει ο Skehan: ήταν ένα παιχνίδι ρόλων με το οποίο οι μαθητές είχαν μια σχετική εξοικείωση για τον τύπο της γλωσσικής αλληλεπίδρασης που προϋποθέτει (συζήτηση σε τηλεοπτική εκπομπή, εναλλαγή ρόλων, διαδοχή ομιλητών, παρουσίαση προβλήματος, διατύπωση αιτημάτων) όπως και για τα γλωσσικά μέσα που απαιτεί η πραγμάτωσή του τουλάχιστον σε επίπεδο περιεχομένου και λεξιλογίου (θεματική ενότητα "οικολογία", προηγούμενη έκθεση σε συναφή κείμενα, γλωσσάρι όρων κλπ). Επομένως, το ζητούμενο ήταν μια γλωσσική παραγωγή η οποία θα προσομοίαζε

15. Για αυτή την έννοια του "κενού" (noticing the gap) ως παράγοντα που ενεργοποιεί τη μαθησιακή διαδικασία σε περιβάλλον Γ2, βλ. Schmidt & Frota (1986).

όσο το δυνατόν περισσότερο σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας σε επίπεδο ευχέρειας και θα μπορούσε να δημιουργήσει ευκαιρίες στον μαθητή να στραφεί στο γλωσσικό περιβάλλον του μηνύματός του σε επίπεδο ακρίβειας. Όπως έγινε σαφές και από την ανάλυση που προηγήθηκε, ο πρώτος στόχος επετεύχθη ενώ έμεινε ένα ερωτηματικό σχετικά με τη δυνατότητα διδακτικής παρέμβασης προς την κατεύθυνση του δεύτερου στόχου. Αν μείνουμε μόνο στην επίτευξη του πρώτου στόχου, τότε η διδακτική μας προσέγγιση δεν διαφέρει πολύ από αυτή που προτείνεται από την επιλογή 2 με την έμφαση στη σημασία και το επικοινωνιακό περιεχόμενο της δραστηριότητας. Για να προχωρήσουμε στην υλοποίηση της επιλογής 3, απαιτείται μια διαφορετικού τύπου διδακτική παρέμβαση η οποία θα λειτουργεί πριν και μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, τα σημεία στα οποία μπορεί να γίνει αυτού του τύπου η διδακτική παρέμβαση εντοπίζονται σε χρονικές στιγμές πριν, κατά και μετά την εκτέλεση της δραστηριότητας (Richards 2002: 45). Με δεδομένο, όμως, ότι η μεγαλύτερη δυσκολία για έναν διδάσκοντα είναι να βρει τρόπους να στρέψει απροσχεδίαστα και εκ των υστέρων την προσοχή του μαθητή στη γλωσσική μορφή του μηνύματός του, η συγκεκριμένη πρόταση θα περιοριστεί στη μετά την εκτέλεση της δραστηριότητας διδακτική παρέμβαση. Ειδικότερα, ως τεχνικές οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της γλωσσικής παραγωγής των διδασκομένων με μια ενοποιημένη θεώρηση σημασίας και μορφής προτείνονται οι εξής:

(α) ηχογράφηση της δραστηριότητας: ο διδάσκων ηχογραφεί τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών και στη συνέχεια είτε στο ίδιο μάθημα (οπότε αρκείται σε επανακρόαση της δραστηριότητας ή περιορισμένη μεταγραφή κάποιων σημείων της στον πίνακα) ή στο επόμενο μάθημα (οπότε και οι μαθητές έχουν μπροστά τους μεταγεγραμμένο το πλήρες κείμενο της προφορικής τους παραγωγής) επανεκθέτει τους μαθητές του στο δικό τους γλωσσικό εξαγόμενο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε συνθήκες μεγαλύτερης χαλάρωσης, χωρίς το άγχος για την πραγμάτωση της δραστηριότητας και με τη βοήθεια του γραπτού εισαγομένου, οι ίδιοι οι μαθητές να επεξεργάζονται εκ νέου τη γλωσσική τους παραγωγή οδηγούμενοι στον "εντοπισμό" προβληματικών σημείων στις γλωσσικές τους πραγματώσεις.

(β) επανεκτέλεση της δραστηριότητας: η ίδια δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με την τροποποίηση κάποιων δεδομένων της, όπως τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν να υποδυθούν τους συγκεκριμένους ρόλους ή με τη δημιουργία χρονικά ελεγχόμενων συνθηκών για την εκτέλεσή της. Είναι πολύ πιθανό η εκτέλεση ενός ρόλου από διαφορετικό μαθητή κάθε φορά να συμβάλλει στην επανεκτίμηση της γλωσσικής παραγωγής του προηγούμενου ομιλητή και να οδηγήσει στον "εντοπισμό" των σημείων που χρήζουν περαιτέρω διδακτικής παρέμβασης. Ομοίως, ο Nation (1990)¹⁶ αναφέρει βελτιώσεις ως προς τη γλωσσική ακρίβεια του εξαγομένου

16. Ο Nation (1990) αναφέρει ότι περισσότερα αποτελέσματα στη βελτίωση της ποιότητας της προφορικής παραγωγής επιτυγχάνονται μέσω της τεχνικής του 4/3/2 για την περιγραφή της οποί-

των μαθητών, όταν η γλωσσική τους παραγωγή επαναλαμβάνεται υπό συγκεκριμένα χρονικά όρια, τα οποία δημιουργούν την ανάγκη στον μαθητή να επαναδομήσει το γλωσσικό προϊόν του για να ανταποκριθεί στις καινούργιες κάθε φορά συνθήκες γλωσσικής παραγωγής. Άρα, με την επανάληψη επιτυγχάνονται δύο σημαντικά αποτελέσματα: αφενός στον διδάσκοντα να δοθούν περισσότερες πληροφορίες για το ποιοι τύποι είναι παγιωμένα στοιχεία στη διαγλώσσα του μαθητή και αφετέρου στον διδασκόμενο να δοθεί η ευκαιρία να επανελέγξει τόσο το δικό του γλωσσικό εξαγόμενο όσο και των συνομιλητών του.

(γ) γραπτή απόδοση της δραστηριότητας: οι μαθητές μετά το τέλος της δραστηριότητας καλούνται να γράψουν όσα είπαν. Όπως υποστηρίζεται και από τη Swain (1988:3)¹⁷, μια ενέργεια αυτής της μορφής με τα χαρακτηριστικά της ενδοσκοπήσης (introspection) φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας. Τα προβλήματα αυτά συνίστανται κυρίως στο πόσο καλά κατάφεραν να πουν αυτό που ήθελαν: προβλήματα λεξιλογικής επιλογής, μορφολογικών καταλήξεων, συντακτικών δομών ή πραγματολογικών συμβάσεων (βάσει των ρόλων που τους είχαν δοθεί). Με το να αποδίδουν εκ νέου τη δραστηριότητα στη γραπτή της πραγμάτωση, αναγκάζονται να εστιάσουν στον γλωσσικό τύπο, τον τύπο εκείνο που είναι απαραίτητος για να εκφράσουν τη σημασία με τον τρόπο με τον οποίο θέλουν να τη μεταβιβάσουν.

7. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τις βασικές διδακτικές επιλογές, όπως αυτές πραγματώνονται από διαφορετικού τύπου αναλυτικά προγράμματα και αντίστοιχες διδακτικές μεθοδολογίες. Αναφερθήκαμε σε δεδομένα από τη γλωσσική παραγωγή αρχάριων μαθητών της Ελληνικής ως Γ2, όπως συγκεντρώθηκαν με την πραγμάτωση μιας επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητας (παιχνίδι ρόλων). Πεποίθησή μας είναι ότι μονοδιάστατες προσεγγίσεις είτε στην κατεύθυνση της μορφής είτε της σημασίας δεν μπορούν να αποφέρουν επαρκή αποτελέσματα σε περιβάλλον καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης. Για τον λόγο αυτό, μια μορφοκεντρική προσέγγιση, η οποία θα υλοποιείται μέσα σε ένα επικοινωνιακό/σημασιοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας, προβάλλει ως ο ιδανικός συνδυασμός για μια ενοποιημένη θεώρηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στη γλώσσα-στόχο.

ας, βλ. Ιακώβου & Μπέλλα (2004: 76).

17. Η συγκεκριμένη τεχνική, όπως προτείνεται από τη Swain (1988), μπορεί να εφαρμοστεί και στη διάρκεια εκτέλεσης της δραστηριότητας ως μια μορφή εσωτερικής ανατροφοδότησης στη γλωσσική παραγωγή των μαθητών πριν το τελικό γλωσσικό προϊόν τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαρολκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚεΔΑ.
- Brumfit, C. (1979). "Communicative language teaching: An educational perspective". Στο Brumfit, C. & Johnson, K. (εκδ.) *The communicative approach to language teaching*. (σσ. 183-191). Oxford: Oxford University Press.
- Corder, P. (1981). *Interlanguage and error analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction". *Language Learning*, 51, supplement 1, 1-46.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). "The interlanguage of immersion students and its implications for language teaching". Στο Davies, A., Cripser, C. & Howatt, A. (εκδ.) *Interlanguage*. (σσ. 291-311) Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Higgs, T. & Clifford, R. (1982). "The push towards communication". Στο Higgs, T. (εκδ.) *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Skokie, IL: National Textbook.
- Ιακώβου, Μ. & Μπέλλα, Σ. (2004) *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1998). *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόξερ, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". Στο Doughty, C. & Williams, J. (εκδ.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (σσ.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". Στο de Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (εκδ.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (σσ. 39-52). Cambridge: Cambridge University Press.

versity Press.

- Long, M. (2000). "Focus on Form in Task-Based Language Teaching". Στο Lambert, R. & Shohamy, E. (εκδ.) *Language Policy and Pedagogy (Essays in honor of Ronald Watson)*. (σσ. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nation, P. (1990). "Improving system fluency". *System*, 17, 377-384.
- Piennemann, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001²). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2002). "Accuracy and Fluency Revisited". Στο Hinkel, E. & Fotos, S. (εκδ.) *New Perspectives in Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. (σσ.35-50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). "Developing basic conversational ability in a second language". Στο Day, R. (εκδ.) *Talking to learn*. (σσ.237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Skehan, P. (1996). "Second language acquisition research and task-based instruction". Στο Willis, J. & Willis, D. (εκδ.) *Challenge and Change in Language Teaching*. (σσ. 17-30). Oxford: Heinemann.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". Στο Gass, S. & Madden, C. (εκδ.) *Input in second language acquisition*. (σσ. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1988) "Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning". *TESL Canada Journal*, 6, 68-83.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.