

ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ¹

1. Εισαγωγή

Στα τέλη της δεκαετίας του '60, η «παραδοσιακή /δομική προσέγγιση» στη διδασκαλία έδωσε τη θέση της σ' αυτήν που ονομάστηκε «επικοινωνιακή /λειτουργική προσέγγιση». Η στροφή αυτή ήταν απόρροια της ανάπτυξης διαφόρων κλάδων της γλωσσολογίας, οι οποίοι είχαν κοινό γνώρισμα την αντίληψη ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο δομή, και επομένως μια ολοκληρωμένη μελέτη της πρέπει να αναφέρεται και στη χρήση της, δηλαδή τις λειτουργίες που επιτελεί στο συγκεκριμένο καταστασιακό και κοινωνικό περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται. Όπως κάθε καινούργια θεωρητική θέση μπορεί να φτάσει στα άκρα, έτσι και η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία, τουλάχιστον αρχικά, απέρριπτε οτιδήποτε δομικό, ενώ στη συνέχεια αρκετές μελέτες υποστήριξαν την αναγκαιότητα ισορροπίας μεταξύ του δομικού και του λειτουργικού / επικοινωνιακού στοιχείου (βλ. ενδεικτικά McCarthy & Carter 1994: 160-161).

Το παρόν άρθρο κάνει αναφορά σε αρχές που απορρέουν από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για να υποστηρίξει ότι είναι απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση της γλώσσας σε φυσικά περιβάλλοντα, με στόχο όχι μόνο την επάρκεια στη γνώση της χρήσης της γλώσσας αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση της φύσης της γλώσσας και των δυνατοτήτων της.

2. Επικοινωνιακή ικανότητα και επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία

Όπως ακούγεται περίεργο, αλλά θα μπορούσε κανείς να συμφωνήσει με τη Lavandera (1988) ότι ο Chomsky πέραν από την προώθηση της μελέτης της δομής της γλώσσας «ευθύνεται», έμμεσα βέβαια, και για την ανάπτυξη, στα τέλη της δεκαετίας του '60, κλάδων που ασχολούνται με θέματα που αφορούν τη χρήση της

1. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφους Ελένη Αντωνοπούλου, Άννα Ιορδανίδου και Πέπη Μπέλλα για τις εύστοχες παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και τους επιμελητές της έκδοσης που μου έδωσαν την ευκαιρία να εκφράσω και με τον τρόπο αυτό την αγάπη και την εκτίμησή μου στον Παναγιώτη.

γλώσσας. Σε αντιδιαστολή με την έννοια της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence, Chomsky (1965)) αναπτύσσεται η έννοια της *επικοινωνιακής ικανότητας* (communicative competence) για να τονίσει τη σημασία του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας. Ο όρος *communicative competence* ανήκει στον Dell Hymes (1971) και αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής, κατανόησης και πραγματεύσεως της σημασίας των εκφωνημάτων μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα². Η άποψη αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των θεωριών που αναπτύχθηκαν την ίδια εποχή και βασίστηκαν στην κοινή πεποίθηση ότι το θεωρητικό μοντέλο του Chomsky για τη γλώσσα ήταν πολύ περιορισμένο και κατά συνέπεια ανεπαρκές για να εξηγήσει σημαντικά και ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Παρόλο που η άποψη αυτή δεν ήταν μια μέθοδος διδασκαλίας αλλά μια γλωσσολογική θεωρία είχε καταλυτική επίδραση στην πορεία της διδακτικής των γλωσσών.

Ταυτόχρονα η ανάπτυξη κλάδων όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η πραγματολογία και η ανάλυση λόγου ήταν επίσης καθοριστική για τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε σε σχέση με τις προσεγγίσεις διδασκαλίας τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της έμφασης από την κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή από την «παραδοσιακή /δομική προσέγγιση» σε αυτήν που ονομάζεται «επικοινωνιακή /λειτουργική προσέγγιση». Εδώ βέβαια πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία και της θεωρίας της επικοινωνιακής ικανότητας. Τουλάχιστον αρχικά, ορισμένα ρεύματα στο εσωτερικό της επικοινωνιακής προσέγγισης έβεταν τρεις (3) προτεραιότητες: (1) τη χρήση (σε αντιδιαστολή με τους κανόνες) της γλώσσας, (2) τη σημασία (σε αντιδιαστολή με τη δομή) της και (3) την ευχέρεια (σε αντιδιαστολή με την ακρίβεια) στο λόγο. Ωστόσο στη θεωρία της επικοινωνιακής ικανότητας, όπως διατυπώθηκε αρχικά από το Hymes (1971), αλλά και όπως αναπτύχθηκε στη συνέχεια, δεν υπάρχουν παρόμοιες προτεραιότητες. Αντίθετα μάλιστα, η *γραμματική ικανότητα* αποτελεί μέρος της *επικοινωνιακής ικανότητας* (βλ. π.χ. Hymes 1971: 281, Bachman 1990: 85). Ο Hymes (1971) δεν ισχυρίστηκε ότι η γνώση του συστήματος δεν είναι απαραίτητη, αλλά επεσήμανε ότι δεν είναι επαρκής για την ικανοποιητική επιτέλεση επικοινωνιακών στόχων.

Η γλωσσική ικανότητα δεν μπορεί παρά να είναι μέρος της αποτελεσματικότητας της επικοινωνιακής ικανότητας, εφόσον δομή, σημασία και χρήση συν-

2. Το θέμα αυτό της επικοινωνιακής ικανότητας απασχόλησε πολλούς επιστήμονες και σήμερα κλασική εργασία θεωρείται και αυτή των Canale & Swain (1980), οι οποίοι εντοπίζουν 4 συστατικά στοιχεία στην *επικοινωνιακή ικανότητα*: (1) γραμματική ικανότητα (grammatical competence), (2) ικανότητα συνεχούς λόγου (discourse competence), (3) κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence) και (4) στρατηγική ικανότητα (strategic competence).

δέονται στενά. Οι ιδιωτισμοί, για παράδειγμα, μπορούν να διδαχθούν με βάση τα μορφοσυντακτικά τους χαρακτηριστικά ή τις σημασιολογικές τους ιδιαιτερότητες. Είναι αμφίβολο όμως αν ο μαθητής θα μπορέσει να τους χρησιμοποιήσει ικανοποιητικά αν δεν ξέρει σε ποιο επικοινωνιακό περιβάλλον είναι κατάλληλος ένας συγκεκριμένος ιδιωτισμός. Δεν αρκεί δηλαδή να ξέρει την έκφραση «γεια στα χέρια σου», πρέπει επίσης να ξέρει ότι η φιλοφρόνηση αυτή δεν συνδέεται με επιτεύγματα που είναι απόρροια πνευματικής κύρια εργασίας. Επομένως, είναι σαφές ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να δημιουργούν σωστές δομές αλλά ταυτόχρονα να μπορούν να τις χρησιμοποιούν σε κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτύχουν τον επικοινωνιακό τους στόχο.

3. Λειτουργίες της γλώσσας

Ως φυσικοί ομιλητές χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να επιτύχουμε κάποιο στόχο (π.χ. να ζητήσουμε κάτι, να πληροφορηθούμε ή να χαιρετήσουμε κάποιον). Οι στόχοι που πετυχαίνουμε με τη χρήση της γλώσσας αποτελούν και τις λειτουργίες της³. Η επιτυχία του στόχου εξαρτάται και από τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση δηλαδή του γλωσσικού συστήματος, που μας δίνει τη δυνατότητα, για παράδειγμα, παραγωγής και αναγνώρισης μιας ερώτησης (π.χ. Αγόρασε καινούργιο αυτοκίνητο;) μιας δήλωσης ή μιας προτροπής (π.χ. Αγόρασε καινούργιο αυτοκίνητο.). Η ίδια δομή όμως μπορεί να επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως φαίνεται στο δεύτερο από τα παραπάνω παραδείγματα, το οποίο, εκτός από δήλωση ή προτροπή θα μπορούσε να είναι φιλοφρόνηση ή και έκφραση παράπονου. Επομένως, η παραγωγή και η κατανόηση της σημασίας μιας δομής συνδέεται άμεσα με το γλωσσικό, καταστασιακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται, δηλαδή με το ποιος μιλάει σε ποιον, για ποιο θέμα και με ποιο στόχο και σε ποια χωροχρονικά δεδομένα. Για παράδειγμα, ένα πολύ απλό εκφώνημα, όπως «Έχεις γόμα;», σε ώρα διαγωνίσματος είναι ένα αίτημα από ένα μαθητή σε έναν άλλο να χρησιμοποιήσει τη γόμα του, ενώ στην περίπτωση όπου η μητέρα μιλάει στο παιδί όταν ετοιμάζεται το πρωί για το σχολείο είναι υπενθύμιση. Η ικανοποιητική ανταπόκριση του ακροατή σε περιπτώσεις όπως τις παραπάνω σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση της σημασίας του αρχικού εκφωνήματος. Μια απλή θετική απάντηση «Ναι» ή «Ναι, έχω» είναι κατάλληλη προς τη μητέρα αλλά είναι δεν είναι κατάλληλη και σίγουρα θα προκαλέσει κάποια αντίδραση, όπως π.χ. «Έλα ρε, φέρε τη γόμα», από το συμμαθητή που έλαβε την απάντηση αυτή στο αίτημά του. Επιπλέον, με βάση τις αρχές της Ανάλυσης Συνομιλίας όταν υπάρξει ένα εκφώνημα, ο ακροατής είναι συνομιλιακά υποχρεωμένος (conversationally obliged) να ανταποκριθεί⁴.

3. Ας σημειωθεί εδώ ότι ο όρος «λειτουργίες της γλώσσας» έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορες σημασίες.

4. Ακόμη και η απουσία λόγου περιέχει μήνυμα σε αυτές τις περιπτώσεις.

Η δομή της απόκρισής του συνδέεται άμεσα τόσο με κειμενικά στοιχεία του προηγούμενου εκφωνήματος όσο και εξωκειμενικούς παράγοντες. Ιδιαίτερα η καθημερινή προφορική επικοινωνία είναι μια συνεργατική διαδικασία που περιλαμβάνει τουλάχιστον δυο συμμετέχοντες οι οποίοι εναλλάσσονται.

4. Δεκτικές πράξεις και τμήματα λόγου

Οι παραπάνω αναφορές μας οδηγούν σε ένα άλλο σημαντικό θέμα: όταν επικοινωνούμε γραπτά ή προφορικά, δεν επικοινωνούμε με μεμονωμένες προτάσεις ή μεμονωμένα εκφωνήματα. Σε περιπτώσεις, όπως παραπάνω, όταν οι συνομιλητές είναι κοινωνικά ίσοι και η αιτούμενη πράξη εμπίπτει στο πλαίσιο των πράξεων που ο ένας μπορεί να ζητήσει από τον άλλο, το απλό εκφώνημα «Έχεις γόμα;» είναι κατάλληλο. Όμως σε άλλες περιπτώσεις όπου οι συνομιλητές δεν είναι κοινωνικά ίσοι ή η αιτούμενη πράξη αποτελεί απειλή για το πρόσωπο των συνομιλητών (βλ. Brown & Levinson 1987), το αίτημα δεν θα μπορούσε να είναι διατυπωμένο τόσο απλά. Η Held (1989: 191) μάλιστα υποστηρίζει ότι ακόμα και καθημερινά αιτήματα συνήθως απαρτίζονται από περισσότερα του ενός εκφωνήματα και εντοπίζει τρεις φάσεις στην παραγωγή τους: (1) η αρχική φάση (preparatory phase), που περιλαμβάνει στοιχεία επαφικής υφής και περιγραφής του προβλήματος, (2) η κύρια φάση (focal phase), που περιλαμβάνει το κύριο αίτημα ή και κάποια αιτιολόγηση και (3) η τελική φάση (final phase), που περιλαμβάνει φιλοφρονήσεις, υποσχέσεις, κτλ. Είναι ενδιαφέρον εδώ να παρατηρήσει κανείς ότι το κύριο αίτημα μπορεί και να απουσιάζει (βλ. Antonopoulou 2001 και McCarthy & Carter 1994: 117-121).

Στη σχετική έρευνα, υποστηρίζεται από τη μια η καθολικότητα παρόμοιων χαρακτηριστικών του λόγου και από την άλλη εντοπίζονται συχνά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχικές εναλλαγές (conversational openings) στα αγγλικά, η αναμενόμενη απάντηση στο εκφώνημα «How are you?» (Τι κάνεις;), είναι «Fine thanks» (Θαυμάσια ευχαριστώ). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη ερώτηση και η απάντηση είναι μια κοινωνική σύμβαση και όχι ένα ερώτημα το οποίο απαιτεί παράθεση πραγματικής πληροφορίας (π.χ. έχω έναν τρομερό πονοκέφαλο). Στα ελληνικά, παρόλο που η σύμβαση αυτή δεν είναι άγνωστη, δεν θα αφήσουμε κατάπληκτο ένα φίλο συνομιλητή μας αν αντί της συμβατικής απάντησης του δώσουμε και κάποια πιο προσωπική, κυριολεκτική πληροφορία. Εκτός όμως από τις κυριολεκτικές απαντήσεις, οι Έλληνες συχνά αντικαθιστούν τη σύμβαση με κάτι πιο χιουμοριστικό και δημιουργικό, όπως για παράδειγμα:

A: Τι κάνεις;

B: Ο,τι μπορώ/ Δεν ξέρω/ Τρώω τα νύχια μου/ Καμώνομαι.

Ο Jaworski (1994) εντοπίζει προβλήματα στην επικοινωνία που είναι δυνατόν να προκύψουν από παρόμοιες διαφορές. Από την έρευνά του με Πολωνούς μαθητές προχωρημένου επιπέδου, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι συχνά δεν αναγνωρίζουν τη σύμβαση σε παρόμοιους αγγλικούς χαιρετισμούς και ανταποκρί-

νονται σαν να είναι γνήσιες ερωτήσεις για πληροφορία. Την αντίθετη ακριβώς πλευρά περιγράφουν οι Ebsworth, Bodman & Carpenter (1996), οι οποίοι επισημαίνουν ότι απαντώντας σε χαιρετισμούς οι μαθητές καταφεύγουν σε τυποποιημένες εκφράσεις, οι οποίες δημιουργούν την εντύπωση μεγαλύτερης τυπικότητας και απόστασης από αυτήν που απαιτεί η συγκεκριμένη περίσταση. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας της Trosborg (1987), η οποία εντοπίζει μεγαλύτερη συχνότητα στη χρήση τυποποιημένων εκφράσεων με αιτήματα συγγνώμης από μη φυσικούς ομιλητές.

Αν κοιτάξει κανείς τη σχετική βιβλιογραφία θα βρει άπειρα παραδείγματα, τα οποία σαφώς υποδηλώνουν προβλήματα στη χρήση της γλώσσας από μη φυσικούς ομιλητές, μαθητές μιας άλλης γλώσσας, ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα και το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας (Bartovi-Harlig & Mahan-Taylor 2003: 38). Τα λάθη στο επίπεδο χρήσης της γλώσσας μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρότερα προβλήματα από τα γραμματικά λάθη εφόσον ερμηνεύονται συνήθως σε κοινωνικό, προσωπικό επίπεδο, δηλαδή αποδίδονται στην αγένεια ή την επιθετικότητα του ομιλητή και όχι απαραίτητα στην ανεπαρκή γνώση του κώδικα, όπως συμβαίνει με τα γραμματικά λάθη.

Το ερώτημα βέβαια που προκύπτει είναι πώς μπορεί ένας δάσκαλος να εξοικειώσει τους μαθητές του με ένα πολύπλοκο σύστημα, στο οποίο μάλιστα ο φυσικός ομιλητής δεν έχει κατά κανόνα (συνειδητή) πρόσβαση. Στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί κανείς να δώσει μια και μόνη απάντηση. Όμως είναι απαραίτητο να είναι προσβάσιμα στους δασκάλους τα πορίσματα των νεότερων κυρίως κλάδων της γλωσσολογίας μέσα από εκπαιδευτικό υλικό και σχετική επιμόρφωση (βλ. ενδεικτικά Dendrinos 1988 και Papaefthymiou-Lytra 1990). Ανεξάρτητα από διδακτική προσέγγιση είναι επίσης απαραίτητη η χρήση δειγμάτων αυθεντικού λόγου στην τάξη από ποικίλα κειμενικά είδη⁵. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να αποτυπώνουν με μια φωτογραφική μηχανή ή με ένα κασετόφωνο και να φέρουν στην τάξη δείγματα τα οποία τους ενδιαφέρουν ή τους έκαναν εντύπωση.

Είναι γεγονός ότι οι λεκτικές συνδιαλλαγές φυσικών ομιλητών είναι δομημένα σύνολα με αρχή, μέση και τέλος, ενώ αντίθετα κατασκευασμένα δείγματα σε διδακτικά εγχειρίδια συνήθως αρκούνται στο μεσαίο τμήμα ή την κύρια φάση (βλ. παραπάνω) με αποτέλεσμα οι μαθητές σπάνια να εκτίθενται σε ολοκληρωμένα σύνολα εναλλαγών ή σε αρχικές και καταληκτικές εναλλαγές. Αρκετά αντίστοιχα δείγματα και από τις δυο γλώσσες θα βοηθήσουν το μαθητή να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές πριν ο ίδιος προσπαθήσει να παραγάγει σχετικό λόγο. Θα τον βοηθήσουν επίσης να κατανοήσει καλύτερα τι ακριβώς σημαίνει ένα συγκεκριμένο εκφώνημα ή μια εναλλαγή, πώς και με πιο στόχο χρησιμοποιείται.

Παρά τις διαφορές του λόγου της τάξης από αυτόν του ευρύτερου κοινώ-

5. Αυτό δεν σημαίνει ότι κατασκευασμένα δείγματα αποκλείονται αλλά ότι χρειάζεται και εδώ ισορροπία.

νικού χώρου, η τάξη προσφέρεται για πειραματισμό από τους μαθητές ακόμα και για επικοινωνιακά γεγονότα και λεκτικές πράξεις που δεν απαντούν αρκετά συχνά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ώστε να είναι προσβάσιμα στο μαθητή χωρίς να συμμετέχει ο ίδιος. Η τάξη όμως προσφέρεται και για πειραματισμό και εξοικείωση με καθημερινούς γλωσσικούς τύπους, όπως οι όροι προσφώνησης και καθημερινές λεκτικές πράξεις, όπως αιτήματα, ευχαριστίες και προσφορές. Προσφέρεται επίσης και για εξοικείωση με αυτόνομες μη λεκτικές μορφές συμπεριφοράς και επικοινωνίας ή μορφές που συνοδεύουν τη λεκτική επικοινωνία, όπως τότε χρησιμοποιείται η χειραψία και πια είναι η κατάλληλη απόσταση μεταξύ ανθρώπων που κάθονται ή συνομιλούν όρθιοι. Οι συνθήκες προσομοίωσης στην τάξη μπορούν να προσφέρουν τη χαρά της δημιουργίας και της επιτυχίας στους μαθητές, εφοδιάζοντάς τους όχι μόνο με επάρκεια στη γνώση χρήσης της γλώσσας αλλά και με μια βαθύτερη αντίληψη για τη φύση της γλώσσας και των δυνατοτήτων της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antonopoulou, E. (2001). Brief service encounters: Gender and politeness. In A. Bayraktaroğlu and M. Sifianou (επιμ.), *Linguistic Politeness across Boundaries: The Case of Greek and Turkish*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 241-269.
- Bartovi-Harlig K. & Mahan-Taylor, R. (2003). Introduction to teaching pragmatics. *Forum* 41/3: 37-39.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-4.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dendrinos, V. (1988). *Views on EFL Teaching and Learning*. Athens: University of Athens.
- Ebsworth, M. E., Bodman, J. W. & Carpenter, M. (1996). Cross-cultural realization of greeting in American English. In S. M. Gass & J. Neu (επιμ.), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. New York: Mouton de Gruyter, 89-107.
- Held, G. (1989). On the role of maximization in verbal politeness. *Multilingua* 8 (2/3): 167-206.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. Στο J. B. Pride & J. Holmes (επιμ.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-294.
- Jaworski, A. (1994). Pragmatic failure in a second language: Greeting responses in English by Polish students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 32: 41-55.
- Lavandera, B. (1988). The study of language in its socio-cultural context. Στο F. Newmeyer (επιμ.), *Linguistics: The Cambridge Survey, Vol. 4: Language; The Socio-cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-13.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London & New York: Longman.
- Papaefthymiou-Lytra, S. (1990). *Explorations in Foreign Language Classroom Discourse*. Athens: Parousia Monograph Series 11.
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics* 11: 147-67.