

Μαρία Μπεζαίτη-Παπαδάκη

ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Οι καθηγητές ξένων γλωσσών προσβλέπουν συνήθως προς τους γλωσσολόγους για να καθορίσουν αυτό που θα έπρεπε να διδάσκεται, ποιά στοιχεία της ξένης γλώσσας πρέπει να προηγούνται στη διδασκαλία και πώς πρέπει να οργανώνονται ούτως ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του σπουδαστή, να αιτιολογείται η προσπάθειά του και να γίνεται πιο εύκολη η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ξένης γλώσσας¹.

Παράλληλα με τη γλωσσολογία, σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, παίζουν οι έρευνες της ψυχολογίας.

Μία από τις συνέπειες των ανταλλαγών απόψεων ανάμεσα σ' αυτές τις επιστήμες ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνητών από την προσπάθεια για βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας στην προσπάθεια ερμηνείας της διαδικασίας μαθήσεως².

Η στροφή αυτή εκδηλώθηκε στην αρχή με μια αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για το πρόβλημα εκμαθήσεως της μητρικής γλώσσας³, πράγμα που οδήγησε στην αναζήτηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των διαδικασιών κατακτήσεως της μητρικής και εκμαθήσεως της ξένης γλώσσας.

Τα κίνητρα είναι απείρως περισσότερα για την ενθάρρυνση της

1. Βλ. σχετικά: D. Coste, «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère», *Langue française*, No 8, Δεκ. 1970, σσ. 7-23, De Grève van Passel, *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Paris, Labor-Nathan, 1968, J. R. Ladmiral, «Linguistique et pédagogie des langues étrangères», *Langages*, No 39, Σεπτ. 1975, σσ. 5-18· E. Roulet, *Théories Grammaticales descriptions et enseignement des langues*, Paris Nathan 1972· R. Galisson, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée idéologique*, CLE International, Paris 1980.

2. Βλ. Σχετικά: E. H. Lenneberg, *The Biological Foundation of Language*, New York, John Wiley and Sons, 1967. Οι βιολογικές έρευνες του Lenneberg στηρίζουν επίσης τις απόψεις του Piaget σχετικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (Βλ. J. Piaget, «Le langage et les opérations intellectuelles», *Problèmes de psycholinguistique*, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Paris, P.U.F. 1963). Βλ. επίσης, H. Sinclair, *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod 1967.

3. Ο Chomsky γράφει χαρακτηριστικά: «Un examen attentif de la théorie linguistique classique et de la théorie des procès mentaux qui l'accompagne pourrait s'avérer une entreprise de grand prix» (N. Chomsky, *La linguistique cartésienne, un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*, suivi de la *Nature formelle du langage*, traduit par Nelcya Delance et Dan Sperber, Paris, Seuil, 1969, σ. 113).

κατακτήσεως της μητρικής γλώσσας σε αντίθεση με εκείνα που προσφέρονται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας⁴.

Η παρουσία εξάλλου της μητρικής γλώσσας κατά τη διαδικασία εκμάθησής της ξένης γλώσσας καθορίζει συχνά τη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Η δεύτερη γλώσσα προτείνει στο άτομο, παράλληλα με εκείνο της μητρικής γλώσσας, ένα άλλο σύστημα, με το οποίο πρέπει να προσπαθήσει να εκφραστεί. Όμως, τουλάχιστον στην αρχή, δεν παρέχει στο άτομο όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μια επικοινωνία έστω και απλή. Κατά συνέπεια θα είναι ελλιπής. Το άτομο φυσιολογικά και αναπόφευκτα στρέφεται στη μητρική γλώσσα που θα μπορούσε να το βοηθήσει να βγει από το αδιέξοδο.

Πρόκειται για το φαινόμενο της παρεμβολής (*interférence*)⁵ με το οποίο ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια επιδιώκοντας να εξηγήσουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες που απορρέουν από τη «σύγκρουση» δύο γλωσσικών συστημάτων.

Οι δυνατότητες ερμηνείας των δυσκολιών με βάση την αντιπαραβολή δύο συγκεκριμένων γλωσσικών συστημάτων, οι περιορισμοί των μελετών αυτών και οι εναλλακτικές λύσεις που προσφέρονται για τη συμπλήρωσή τους καθώς και η ενδεχόμενη χρησιμοποίηση των πορισμάτων τους από τις σύγχρονες θεωρίες στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών θα μας απασχολήσουν στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Αντιπαραβολική Ανάλυση Γλωσσών (Analyse Contrastive) και Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Στη δεκαετία του 1950 αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ το ρεύμα της Αντιπαραβολικής Αναλύσεως Γλωσσών (*Contrastive Analysis*)⁶. Ήδη

4. Ο Charles Bouton γράφει χαρακτηριστικά ότι η εκμάθηση μιάς ξένης γλώσσας απαιτεί προσπάθεια συχνά ελάχιστα αιτιολογημένη (*effort gratuit*) διότι, ενώ «σε ένα ορισμένο κοινωνικό σύνολο που συνδέεται με μια κοινή γλώσσα η τελευταία επιβάλλεται σε κάθε άτομο σαν το πιο αποτελεσματικό και οικονομικό μέσο επικοινωνίας, η δεύτερη γλώσσα απαιτεί από αυτό μια δαπανηρή προσπάθεια (*effort très coûteux*) με μέτρια αποδοτικότητα (*rendement médiocre*) αν τη συγκρίνουμε με εκείνη της μητρικής γλώσσας». (Ch. Bouton, *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, Paris, Klincksieck 1969, σ. 96). Επί πλέον η ξένη γλώσσα σε αντίθεση με τη μητρική δεν παρουσιάζεται συνήθως σαν μια αναγκαιότητα.

5. Σχετικά με τον όρο παρεμβολή ως δηλωτικού της μεταφοράς στοιχείων από ένα γλωσσικό σύστημα σε άλλο βλ. Α.Μ. Αποστόλου-Πανάρα, *Τα δάνεια της Ν. Ελληνικής από την Αγγλική. Φωνολογική ένταξη και αφομοίωση* (ιδι. διατρ.), Αθήνα 1985, σσ. 28-30.

6. Για την επικράτηση του όρου *Contrastive Analysis* ως δηλωτικού της ερευνητικής δραστηριότητας που ασχολείται με την αντιπαραβολή δύο γλωσσικών συστημάτων βλ. Α.Μ. Αποστόλου-Πανάρα, ό.π. σ. 23.

από το 1945 ο G. Fries έγραφε: «The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the nature language of the learner»⁷. Η αντιπαραβολική ανάλυση έφθασε στο απόγειό της το 1957 με την έκδοση των «*Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*» (Ann Arbor 1957) του R. Lado⁸.

Οι διδάσκαλοι ξένων γλωσσών στήριξαν πολλές ελπίδες για μια ανανέωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στις αντιπαραβολικές μελέτες, αντικειμενικός σκοπός των οποίων είναι η σύγκριση δύο γλωσσικών συστημάτων, για να βρεθούν οι ομοιότητες και κυρίως οι διαφορές των δομών τους. Η εξακρίβωση αυτή θα επέτρεπε τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και την καλύτερη προσαρμογή τους στα ιδιαίτερα προβλήματα που συναντά μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων που έχει την ίδια μητρική γλώσσα, όταν έρχεται σε επαφή με μια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα.

Οι αντιπαραβολικές μελέτες λοιπόν, ανήκουν στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και επιδιώκουν να προβλέψουν, να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα λάθη και τις δυσκολίες που έχουν σαν αιτία τη δομή της μητρικής γλώσσας. Ο έλληνας σπουδαστής της γαλλικής γλώσσας π.χ. υπό την επιρροή της μητρικής του γλώσσας κάνει συχνά λάθος στη χρήση του άρθρου και του χρόνου και λέγει «la sac» αντί «le sac» και «s'il pleuvra, je ne sortirai pas» αντί «s'il pleut, je ne sortirai pas».

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας διευκολύνει ή δυσκολεύει την εκμάθηση της ξένης· οι ομοιότητες των δύο γλωσσών μπορούν να βοηθήσουν το σπουδαστή, ενώ αντίθετα οι διαφορές απαιτούν απ' αυτόν ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια.

Ο Ch. Bouton⁹ χρησιμοποιεί τον όρο «permanence» για τη θετική επίδραση της μητρικής γλώσσας. Ο σπουδαστής όταν γράφει ή μιλάει στην ξένη γλώσσα δε συνειδητοποιεί ότι η μητρική γλώσσα είναι διαρκώς παρούσα. Έτσι, ο,τιδήποτε από το σύστημα της δεύτερης γλώσσας δε διαφέρει από εκείνο της μητρικής, αφομοιώνεται πιο εύκολα και αποδίδεται σωστά. Η μητρική γλώσσα λοιπόν μπορεί

7. Βλ. σχετικά Coutelle Annie, *Linguistique et didactique des langues*, Univ. de Grenoble III (s.d.), σ. 89.

8. Από τις άλλες μελέτες περιοριζόμαστε στις εργασίες των: U. Weinrich, *Language in contact, Findings and Problems*, T.L. C.N.Y., New York 1953 (νέα έκδ. The Hague Mouton 1965) και E. Haugen, *The Analysis of Linguistic Borrowing*, *Language*, 26, 1950, σσ. 210-231 και στις μεταγενέστερες των Fr. Debuser, «La linguistique contrastive et les interférences», *Langue Française No 8*, 1970, σσ. 51-61, J. C. Catfort, «Langue maternelle et seconde langue», *Le français dans le monde*, no 17, 1963, σσ. 8-12 και A. G. Sciarone, «Contrastive Analysis-Possibilities and Limitations», *International Review of Applied Linguistics VIII* 2, 1970, σσ. 115-131.

9. Bouton Charles, όπ.π., σ. 163.

πολλές φορές να βοηθήσει το σπουδαστή και γι' αυτό ο διδάσκων δεν πρέπει να υποτιμήσει τις υπηρεσίες που θα μπορούσε να του προσφέρει.

Ο ίδιος ερευνητής χρησιμοποιεί τον όρο «rémanence» για την αρνητική επίδραση της μητρικής γλώσσας που επιβραδύνει και δυσχεραίνει τη μάθηση της ξένης γλώσσας. Ο σπουδαστής δυσκολεύεται να αφομοιώσει τη δομή της δεύτερης γλώσσας που έχει διαφορετική οργάνωση απ' ό,τι στο σύστημα της μητρικής και αυθόρμητα, όταν προσπαθεί να την αποδώσει, βρίσκει στηριγμά στη μητρική του γλώσσα και προσπαθεί να την εντάξει στο σύστημά της με αποτέλεσμα να την παραμορφώνει. Ο Fr. Debuser χρησιμοποιεί τον όρο «transfert» για τη θετική επίδραση της μητρικής γλώσσας και «interférence» για την αρνητική¹⁰.

Έτσι ο έλληνας σπουδαστής της γαλλικής γλώσσας μαθαίνει πολύ πιο εύκολα πώς λειτουργεί ο υποθετικός λόγος που εκφράζει το μη πραγματικό που αναφέρεται στο παρόν (irrél du présent), αλλά δυσκολεύεται ιδιαίτερα να χρησιμοποιήσει σωστά τους χρόνους που απαιτεί η γαλλική γραμματική, όταν εκφράζεται το μη πραγματικό που αναφέρεται στο παρελθόν (irrél du passé). Αυτό συμβαίνει γιατί στην πρώτη περίπτωση οι δύο γλώσσες λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιώντας το σύστημα:

αν	}	+ Παρατατικός	Δυνητικός Παρατατικός
si			Conditionnel présent ¹¹

Στη δεύτερη περίπτωση η δυσκολία οφείλεται στην ευελιξία¹² που

10. Fr. Debuser, όπ.π., σ. 36.

11. Για τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι δύο γλώσσες ως προς την μορφολογία και την εγκλιτική αξία του Δυνητικού Παρατατικού και του Conditionnel présent βλ. Μ. Bézaïtis-Papadakis, *L'expression de l'hypothèse en grec moderne et en français. Perspective comparatiste*, Université de Paris IV, 1986, σσ. 26-28.

12. Το μη πραγματικό που αναφέρεται στο παρελθόν εκφράζεται στα ελληνικά με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους:

αν + Παρατατικός	→	}	Δυνητικός Παρατατικός ή Δυνητικός Υπερσυντέλικος
αν διάβαζες πέρυσι	→		θα πετύχαινες ή θα είχες πετύχει
αν + Υπερσυντέλικος	→	}	Δυνητικός Παρατατικός ή Δυνητικός Υπερσυντέλικος
αν είχες διαβάσει πέρυσι	→		θα πετύχαινες ή θα είχες πετύχει

Η μετάφραση που προσφέρεται από τη γαλλική γλώσσα είναι η ακόλουθη: «si tu avais étudié l'année dernière tu aurais réussi». Επιβάλλεται δηλαδή στα γαλλικά ως μοναδική

παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα —επιτρέποντας τη χρήση απλών ή σύνθετων ρηματικών τύπων στην υπόθεση και στην απόδοση (βλ. σημ. 12)— σε σχέση με την αυστηρότητα της γαλλικής που επιβάλλει τον υπερσυντέλικό (PQP) μετά τον υποθετικό σύνδεσμο και το *Conditionnel passé* στην απόδοση (βλ. σημ. 12).

Έτσι ο σπουδαστής θα μπορέσει πιο γρήγορα να πει τη γαλλική φράση: «*s'il pleuvait maintenant, je ne sortirais pas*», που βρίσκει απόλυτη αντιστοιχία στη φράση: «αν έβρεχε τώρα, δε θα έβγαινα», ενώ θα απαιτηθεί περισσότερος χρόνος για να κατασκευάσει σωστά τη φράση: «*s'il avait plu hier je ne serais pas sorti*» γιατί, αν και έχει τη δυνατότητα στη μητρική του γλώσσα να χρησιμοποιήσει σύνθετους χρόνους στην υπόθεση ή στην απόδοση ή και στα δύο μέρη του υποθετικού λόγου, φαίνεται ότι στην πραγματικότητα το αποφεύγει συστηματικά¹³ και προτιμά τους απλούς χρόνους.

Η παραπάνω γαλλική φράση αποδίδεται συνήθως στα ελληνικά με τον ίδιο τρόπο που εκφράζεται το μη πραγματικό που αναφέρεται στο παρόν: «αν έβρεχε χθες, δε θα έβγαινα». Αυτό επηρεάζει τη γλωσσική του συμπεριφορά στη γαλλική γλώσσα με αποτέλεσμα να μη θεωρεί απαραίτητη τη χρήση χρόνων που δείχνουν το τετελεσμένο (*accompli*) και τοποθετούν με ακρίβεια τον υποθετικό λόγο στο παρελθόν. Συνέπεια της επιδράσεως των γλωσσικών του συνηθειών είναι εσφαλμένες φράσεις του τύπου: «*s'il pleuvait* hier, je ne sortirais* pas*».

Οι ομοιότητες λοιπόν και οι διαφορές των δύο υπό σύγκριση γλωσσικών συστημάτων ενδιαφέρουν άμεσα τον διδάσκοντα ο οποίος μπορεί και πρέπει να επωφεληθεί από τις ευνοϊκές επιδράσεις της μητρικής γλώσσας αλλά και να προσπαθήσει με κάθε τρόπο να ελαττώσει τις δυσάρεστες συνέπειες που προκαλεί η παρεμβολή της.

Προβλήματα που δημιουργούνται από τις ομοιότητες στη δομή δύο γλωσσών

Σύμφωνα με όσα είπαμε προηγουμένως η Αντιπαραβολική Ανάλυση Λαθών έχει ως σκοπό να βοηθήσει στη λύση των προβλημάτων που προκαλούνται κυρίως από τις διαφορές δύο γλωσσικών συστημάτων που συναντώνται κατά τη διαδικασία εκμάθεσής της μιας, από ένα άτομο που έχει για μητρική γλώσσα την άλλη. Γι' αυτό οι αντιπαραβολικές μελέτες δίνουν περισσότερη σημασία στις αντιθέσεις απ' ό,τι στις ομοιότητες που παρουσιάζονται στις δομές δύο γλωσσών.

δυνατότητα το σύστημα *si* + PQP → *Cond. passé*. (Στο γραπτό λόγο η χρήση του *plus que parfait* του *subjonctif* στους υποθετικούς λόγους αυτού του είδους είναι σπάνια, και μαρτυρεί πάντοτε κάποια υφολογική αναζήτηση).

13. Βλ. σχετικά Μ. Bézaitis-Papadakis, όπ.π., σ. 90.

Είπαμε επίσης ότι οι ομοιότητες μπορούν να διευκολύνουν το έργο του διδάσκοντος. Αυτό όμως δεν επιβεβαιώνεται πάντα από τη διδακτική πρακτική.

Συχνά, όταν δυο γλώσσες παρουσιάζουν συγχρόνως αναλογίες και διαφορές, ο σπουδαστής τείνει να εφαρμόσει την αναλογία που συναντά σε μερικές δομές και εκεί που δεν υπάρχει, με αποτέλεσμα την εμφάνιση λαθών. Κι αυτά τα λάθη βέβαια θεωρούνται λάθη παρεμβολής (*interférence*).

Παρεμβολές του είδους αυτού συναντώνται πολύ συχνά τόσο στο φωνολογικό όσο και στο μορφολογικό ή συντακτικό επίπεδο. Στο φωνολογικό επίπεδο π.χ. μερικά φωνήματα της ξένης γλώσσας που δεν υπάρχουν στη μητρική αντικαθίστανται αυτομάτως από άλλα φωνήματα της τελευταίας που ο σπουδαστής νομίζει ότι αναγνωρίζει ακουστικά.

Η σύγχυση αυτή συμβαίνει, όταν υπάρχουν πολλά κοινά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (*traits pertinents*) στα υπό σύγκριση φωνήματα.

Ο έλληνας σπουδαστής της γαλλικής τείνει π.χ. συχνά να αντικαταστήσει το φώνημα [y] της γαλλικής γλώσσας με το φώνημα [u] της ελληνικής που παρουσιάζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά και διαφοροποιείται με ένα μόνο χαρακτηριστικό από το φώνημα [y] της γαλλικής γλώσσας όπως το δείχνει η ανάλυση που ακολουθεί.

	φωνήεν	κλειστό	στρογγυλό	πρόσθιο
[u]	+	+	+	—
[y]	+	+	+	+

Ο έλληνας σπουδαστής που διαθέτει στο φωνολογικό του σύστημα ένα από αυτά τα δύο φωνήματα δεν αντιλαμβάνεται την αντίθεσή τους και αντικαθιστά το καινούριο γι' αυτόν φώνημα με εκείνο που είναι κοινό και στις δύο γλώσσες, δηλ. το φώνημα [u].

Έτσι συχνά συγχέει ζεύγη λέξεων του τύπου: *rue-roue, bulle-boule, sûr-sourd, pure-pour* κ.λπ.

Για τον ίδιο λόγο σύγχυση μπορεί να προκύψει ανάμεσα στα φωνήματα [y] και [i] των οποίων τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

	φωνήεν	κλειστό	στρογγυλό	πρόσθιο
[y]	+	+	+	+
[i]	+	+	—	+

Η αντίθεση που παρουσιάζουν στην τρίτη στήλη δεν γίνεται από την αρχή κατανητή. Έτσι στον προφορικό λόγο παρατηρούνται πολύ συχνά λάθη όπως τα παρακάτω, που οφείλονται στην αντικατάσταση του φωνήματος [y] της γαλλικής γλώσσας με το φώνημα [i] που είναι κοινό και στις δύο γλώσσες:

utiliser	: προφέρει	[itilize]	αντί	[ytilize]
surtout	: προφέρει	[sirtu]	αντί	[syrtu]
musique	: προφέρει	[mizik]	αντί	[myzik]

Αρκεί λοιπόν κάποιο στοιχείο να θυμίσει με οποιονδήποτε τρόπο τη μητρική γλώσσα —εξ αιτίας της αναλογίας της μορφής του— για να παρουσιαστεί ένα είδος ολισθήματος προς αυτή.

Άλλοτε ο σπουδαστής, προσπαθώντας να προφέρει σωστά το καινούργιο φώνημα που προηγείται ή έπεται της συλλαβής που περιλαμβάνει το φώνημα που του είναι οικείο, αλλοιώνει την προφορά του τελευταίου και κάνει λάθη του τύπου:

continuer	: [kõtynye]	αντί	[kõtinye]
véhicule	: [veykyl]	αντί	[veikyl]
minute	: [mynyt]	αντί	[minyt]
inutile	: [ɣnytil]	αντί	[inytil]

Αν και η παρεμβολή θεωρείται η κυριότερη πηγή λαθών, δε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι είναι η γενεσιουργός αιτία όλων των λαθών. Μερικά από αυτά οφείλονται σε έλλειψη μεγάλης εξασκήσεως ή σε παραδρομή που μπορεί να συμβεί λόγω απροσεξίας.

Περιορισμοί της Αντιπαραβολικής Αναλύσεως Λαθών και αναζήτηση νέας τεχνικής: η Ανάλυση των Λαθών

Αντιπαραβολικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί για πολλές γλώσσες¹⁴. Τα αποτελέσματα υπήρξαν επιτυχή, όταν τα συγκρινόμενα μέρη των γλωσσών ήταν περιορισμένης εκτάσεως. Η αντιπαραβολή όμως δύο γλωσσών σε όλη τους την έκταση αποδείχτηκε εξαιρετικά δύσκολη. Ο πολύπλοκος χαρακτήρας των στοιχείων που επιχειρείται να περιγραφούν, δεν επέτρεψε την πραγματοποίηση των φιλόδοξων

14. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες: J. Guillemin-Flesher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, Paris, Ophrys, 1981. J. F. Vinay - J. Darberlet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier 1968. L. C. Harmer, «Sur l'emploi de la voix passive en français et en anglais», *Le Français dans le monde*, no 8, 1963, σσ. 7-9. A. M. Αποστόλου-Πανάρα, ο.π.π. S. Efstathiades, *Greek and English Phonology. A comparative investigation*, Θεσσαλονίκη 1974. G. W. Moulton, *The sounds of English and German*, Chicago, the Univ. of Chicago Press 1962. M. Gross, *Analyse formelle comparée des complétives en français et en anglais*, Thèse, Paris 1967. A. Malblanc, *Stylistique comparée du français et de l'allemand*, Paris, Didier 1963. M. Bezaitis-Papadakis, ο.π.π.

αρχικών προγραμμάτων. Εξάλλου, πολλές φορές, οι αντιπαραβολικές μελέτες προέβλεπαν περιπτώσεις λαθών που στην πραγματικότητα δεν εντοπιζονταν και αγνοούσαν άλλες που δημιουργούσαν προβλήματα. Τέλος μια πιο φιλελεύθερη παιδαγωγική που δε θεωρούσε το λάθος αμάρτημα, ώστε να επιβάλλεται η με κάθε τρόπο αποφυγή του, οδήγησε στην αναζήτηση νέας τεχνικής.

Έτσι πραγματοποιήθηκαν έρευνες που αφορούσαν στα λάθη των σπουδαστών και στη συστηματική ανάλυσή τους¹⁵.

Οι αρχικοί στόχοι της Αναλύσεως των Λαθών δεν ήταν διαφορετικοί από εκείνους της Αντιπαραβολικής Αναλύσεως Γλωσσών από την οποία κατά κάποιο τρόπο πήρε τη σκυτάλη.

Ο ίδιος ο R. Lado¹⁶ είχε αναγνωρίσει την αναγκαιότητα να δοθεί κύρος στα αποτελέσματα της Αντιπαραβολικής Αναλύσεως με την επαλήθευση των πορισμάτων της από τις πραγματικές παραγωγές των σπουδαστών και ο P. Strevens¹⁷ θεωρούσε την Ανάλυση των Λαθών σαν μια «βολική εναλλακτική λύση».

Χαράζοντας τελικά το δικό της δρόμο η Ανάλυση των Λαθών άσκησε έντονη κριτική¹⁸ εναντίον της Αντιπαραβολικής αναλύσεως κυρίως επειδή θεωρούσε την εμφάνιση του λάθους σαν κάτι που πρέπει οπωσδήποτε να αποφευχθεί.

Αντίθετα κατά τη θεωρία της Αναλύσεως των Λαθών, το λάθος όχι μόνο δεν είναι αμάρτημα ή κακή συνήθεια, αλλά θεωρείται σαν κάτι το αναπόφευκτο, φυσιολογικό και απαραίτητο για την πρόοδο του σπουδαστή.

Κατά τον P. Corder¹⁹ πρέπει να γίνει διαχωρισμός μεταξύ λάθους που οφείλεται σε σφάλμα του σπουδαστή, το οποίο ο ίδιος θα

15. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες μελέτες: M. Ryckman de Rets, *Analyse de fautes de français dans des copies d'élèves du Congo central*, Kinshasa, Univ. Lovanium, 1967· M. F. Buteau, «Students errors and the learning of French as a second language: a pilot study», *International Review of Applied Linguistics* VIII/2, 1970, σσ. 133-145· R. Porquier, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, Paris, Univ. de Paris VIII, 1974. By B., «Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes», *Etudes de Linguistique Appliquée*, No 21, 1976, σ. 81-97· D. Bailly, «Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2», *Langages*, No 57, 1980, σ. 107-119.

16. R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, *Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, 1957, σ. 32.

17. P. Strevens, «Recherches linguistiques et enseignement des langues», *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1964, σ. 85-111.

18. R. Porquier, όπ.π.· J. E. Alatis, *Contrastive linguistics and its pedagogical implications*, Washington, Georgetown Univ., 1968.

19. P. Corder, «Que signifient les erreurs des apprenants?», *Langages*, No 57, 1980, σσ. 9-15 (μετάφραση από τα αγγλικά από τους C. Perdue και R. Porquier).

μπορούσε να διορθώσει αν του εφιστούσαμε την προσοχή, και λάθους που οφείλεται σε πλάνη του σπουδαστή, και το οποίο, επειδή δεν μπορεί να διορθώσει, εμφανίζεται συστηματικά. Αυτό που πρέπει να ενδιαφέρει το διδάσκοντα και τον ερευνητή είναι το λάθος-πλάνη, του οποίου η εμφάνιση όχι μόνο δεν πρέπει να εμποδισθεί, αλλά αντίθετα να ενθαρρυνθεί. Και αυτό γιατί η συστηματικότητά του είναι μια ένδειξη προόδου του σπουδαστή, μια μαρτυρία ότι προσπαθεί να βάλει τις γνώσεις του σε τάξη.

Ο P. Corder στηρίζει τη θεωρία του αυτή στην υπόθεση ότι το άτομο για την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας χρησιμοποιεί τον ίδιο μηχανισμό, υιοθετεί τις ίδιες σχεδόν στρατηγικές. Τα λάθη που εμφανίζονται είναι δείκτες της διαδικασίας μαθήσεως κι αν προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το επίπεδο γνώσεως του παιδιού που μαθαίνει τη μητρική γλώσσα ή του σπουδαστή της ξένης γλώσσας, πρέπει να στηριχτούμε στα λάθη που κάνουν.

Η Ανάλυση των Λαθών έχει ως σκοπό να επισημάνει τις δυσκολίες που αντανakλώνται από τα λάθη ενός δεδομένου αριθμού σπουδαστών κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας και από την εξέτασή τους να προβλέψει τις δυσκολίες που θα συναντήσουν οι μελλοντικοί σπουδαστές.

Κατά τον R. Porquier²⁰ απώτερος στόχος των Αναλύσεων των Λαθών πρέπει να είναι η συμβολή τους στη συμπλήρωση των «Περιγραφικών γραμματικών» και στην επεξεργασία παιδαγωγικών γραμματικών, ειδικών για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές μεταξύ δύο δεδομένων γλωσσικών συστημάτων.

Ανάγκη συνυπόθεσης της Αντιπαραβολικής Αναλύσεως Γλωσσών και της Αναλύσεως των Λαθών

Κανείς δε θα μπορούσε να αμφισβητήσει τη μεγάλη παιδαγωγική σημασία της μελέτης και ερμηνείας των λαθών των σπουδαστών. Εν τούτοις η τυπολογική²¹ ανάλυση των λαθών, αν χρησιμοποιηθεί σαν μοναδική μέθοδος για να προσδιορισθεί η φύση και η αιτία των δυσκολιών που συναντούν οι σπουδαστές, θα έχει τελείως εμπειρικό χαρακτήρα και τα συμπεράσματά της θα είναι περιορισμένου κύρους.

Εξάλλου, πολλές φορές, ο ερευνητής ή ο διδάσκων αδυνατεί να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται από το σπουδα-

20. R. Porquier, «L'analyse des erreurs Problèmes et perspectives», *Etudes de Linguistique Appliquée* (E.L.A.), No 25, 1977, σ. 38.

21. Για την επεξεργασία ενός corpus λαθών και την κατάταξη του υλικού, σπουδαίο στήριγμα για τον ερευνητή αποτελεί η εργασία των F. Debuser, M. Houis, C. Rojas, *Grille typologique d'analyse des fautes*, Paris, BELC, 1967.

στη μερικές δομές της ξένης γλώσσας. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες δομές αποφεύγονται, είτε επειδή ο διδασκόμενος τις αγνοεί, είτε επειδή δεν τις ελέγχει καλά και ασκεί ένα είδος «αυτολογοκρισίας». Θα μπορούσαμε βέβαια με ειδικό τεστ να προκαλέσουμε την εμφάνισή τους. Τότε όμως η αντίδραση του σπουδαστή δεν θα ήταν αυθόρμητη αλλά υπαγορευμένη από την επιθυμία του να εφαρμόσει τον αντίστοιχο κανόνα, ώστε να μην κάνει λάθος. Προτιμότερο είναι να γίνονται οι παρατηρήσεις σε καταστάσεις που δεν ενισχύουν την προσπάθεια του σπουδαστή για σωστή απόδοση.

Τα παραπάνω μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι ο λεπτομερής έλεγχος των λαθών και η γλωσσολογική αντιπαραβολή πρέπει να είναι δύο ενέργειες που αλληλοσυμπληρώνονται. Καμιά από τις δύο δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτάρκης: η πρώτη μας παρέχει τα πραγματικά λάθη των σπουδαστών, αλλά όχι και την ερμηνεία τους, η δεύτερη μπορεί να μας αποπροσανατολίσει, γιατί τα πιθανά λάθη που προβλέπει, συχνά, δε συμβαίνουν ή δε δημιουργούν κανένα πρόβλημα, για τον απλό λόγο ότι πολλές φορές, η μεγάλη διαφορά μεταξύ των δομών δύο γλωσσών μπορεί να αποκλείσει το ενδεχόμενο συγχύσεως, ενώ, όπως ήδη είπαμε, η σχετική ομοιότητα μπορεί να είναι γενεσιουργός αιτία λαθών.

Η Ανάλυση των Λαθών λοιπόν πρέπει να ακολουθεί την αντιπαραβολή δύο γλωσσικών συστημάτων και να είναι το τελευταίο βήμα στην προσπάθεια αναγνωρίσεως των λαθών που οφείλονται σε παρεμβολή.

Μόνο αντιπαραθέτοντας τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων θα έχουμε μια ικανοποιητική ερμηνεία, από την οποία μπορούν να προκύψουν πολύτιμες παιδαγωγικές οδηγίες.

Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας ξένων γλωσσών Η επικοινωνιακή μέθοδος (méthode communicative)

Οι σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας ξένων γλωσσών ελαχιστοποιούν την προσφορά των ερευνητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες, απευθυνόμενες στο διδάσκοντα και οπλίζοντάς τον με ειδικές γνώσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που προβλέπεται ότι θα αντιμετωπίσει ο σπουδαστής, τονίζουν τον ηγετικό - καθοδηγητικό ρόλο που θα πρέπει να παίζει στη σχέση: διδασκων/μαθητής.

Αντίθετα κεντρικός άξονας των σύγχρονων ερευνητικών αναζητήσεων²² είναι ο μαθητής και η μελέτη των στρατηγικών που ακολου-

22. Βλ. σχετικά H. G. Widdowson, *Learning purpose and language Use*, Oxford, Oxford University Press, 1983· St. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981· W. Littlewood, *Communicative Language Teaching An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, v. έκδ. 1983· P. Corder,

θεί για να φθάσει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας²³. Οι πιθανότητες να επηρεάσει ο διδάσκων αυτές τις στρατηγικές είναι μάλλον περιορισμένες²⁴. Εκείνο που του ζητείται είναι να τις παρακολουθήσει και να ευνοήσει τη φυσιολογική τους ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι ο διδάσκων πρέπει, αποφεύγοντας πάντοτε οποιαδήποτε περιγραφή της γλώσσας, να προσπαθήσει να δημιουργήσει πρόσφορες συνθήκες, παρέχοντας κατάλληλο υλικό, ούτως ώστε να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, η οποία τελικά θα τον οδηγήσει στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας²⁵. Καμιά ιδιαίτερη προετοιμασία δεν απαιτείται από τον καθηγητή για την άσκηση του διδακτικού του έργου²⁶, η τέλεια γνώση της γλώσσας, για να μπορεί απρόσκοπτα να συντονίζει την επικοινωνιακή δραστηριότητα της τάξεώς του, το κέφι και η εφευρετικότητά του θεωρούνται αρκετά προσόντα.

Στη διαμόρφωση των τελευταίων αυτών θεωριών συνέβαλαν οι αναλύσεις λαθών που έγιναν σε corpus που προέρχονταν από σπουδαστές διαφορετικών επιπέδων ή από εξέταση ατόμων σε διαφορετικά στάδια της εκμάθσεώς τους, και επέτρεψαν την ανίχνευση των στρατηγικών που εφαρμόζει ο σπουδαστής στην πορεία της εκμάθσεως της ξένης γλώσσας και, σε τελευταία ανάλυση, της διαδικασίας μαθήσεως.

Κανείς σήμερα ύστερα από τα πορίσματα αυτών των ερευνών δε θα μπορούσε να διανοηθεί να διδάξει μια ξένη γλώσσα ή να διευκολύνει την εκμάθησή της χωρίς να λάβει υπόψη του τις βασικές αρχές που τη διέπουν.

Η ιδέα πάντως της εκμάθσεως της ξένης γλώσσας, έξω από τα πλαίσια μιας περιγραφικής διαδικασίας δεν είναι καινούρια. Ήδη ο W. von Humboldt²⁷ είχε υποστηρίξει πριν 160 χρόνια ότι δεν μπορούμε στην πραγματικότητα να διδάξουμε μια γλώσσα, αλλά μόνο να δημιουργήσουμε τις ευνοϊκές συνθήκες, ούτως ώστε να αναπτυχθεί αυθόρμητα μέσα στον εγκέφαλο.

Από τότε όμως πέρασε αρκετός χρόνος και η γλωσσική επιστήμη έκανε τεράστια θήματα προόδου. Το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχτεί και για τις έρευνες που αφορούν στις ξένες γλώσσες.

«Second Language acquisition research and Second Language Teaching», *Journal of Applied Linguistics*, No 1, 1985.

23. Ο Corder λέγει σχετικά: «It must be logical to suppose that the better our understanding of the process of second language acquisition is the most we can do as teachers to help the learner to go through that process in a quick and efficient manner».

24. Βλ. Py Bernard, ό.π.π.

25. Βλ. W. Littlewood, ό.π.π. εισαγωγή.

26. Βλ. P. Corder, ό.π.π. 23, σ. 20.

27. Βλ. σχετικά N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, Mouton, 1964, σ. 19.

Είναι στείρα, κατά τη γνώμη μας, η απόρριψη κάθε προηγούμενης προσπάθειας για βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας. Πιστεύουμε ότι οι καθηγητές ξένων γλωσσών πρέπει να επωφεληθούν από τα πορίσματα των ερευνητικών δραστηριοτήτων που μας απασχόλησαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Χωρίς να υποτιμούμε το μεγάλο ενδιαφέρον²⁸ που παρουσιάζουν οι επικοινωνιακές θεωρίες πιστεύουμε ότι ο έλεγχος (control) της γλώσσας —και όχι μόνο η τέλεια γνώση της— εκ μέρους αυτού που θα αναλάβει την «παρακολούθηση» της εξελίξεως του σπουδαστή είναι απαραίτητος, όχι για να μπορεί να περιγράψει τις δομές της γλώσσας —εφόσον φαίνεται «αναχρονιστικό»— αλλά για να βοηθήσει πιο αποτελεσματικά το σπουδαστή να οικοδομήσει τη δεύτερη γραμματική του, που θα του επιτρέπει, όπως ακριβώς και η γραμματική της μητρικής γλώσσας, να παράγει και να κατανοεί ένα μη πεπερασμένο αριθμό φράσεων. Ο διδάσκων πρέπει πράγματι να χρησιμοποιήσει στον υψηλότερο βαθμό τα ερεθίσματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τον σπουδαστή στη χρήση των καινούργιων δομών παρ' όλες τις δυσκολίες που θα συναντήσει²⁹. Όμως η επιλογή τους πρέπει να γίνεται προσεκτικά ώστε να μην αποθαρρύνεται στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει. Πρέπει να είναι όπως λέει ο Corder «understandable to the learner, not so difficult that he cannot understand it and not so easy that he doesn't have to make an effort»²⁹. Μας είναι δύσκολο να δεχτούμε ότι οι επιλογές αυτές μπορούν να γίνουν «αυτόματα»³⁰. Θα πρέπει ο καθηγητής να μπορεί να κρίνει τι είναι εύκολο και τι δύσκολο· και για να μπορεί να κρίνει θα πρέπει να ελέγχει τις δομές της γλώσσας που θα διδάξει.

28. Και αυτό, γιατί η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να προσφέρει από την αρχή μια προσωπική ικανοποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μόνον όταν η ξένη γλώσσα λειτουργεί σαν μέσο μεταβίβασης ή κατανόησης ενός μηνύματος, μιας πληροφορίας. Το άτομο έχει τότε ένα συναίσθημα επιτυχίας που τονώνει και ενθαρρύνει τη συνέχιση της προσπάθειας.

29. P. Corder, όπ.π., σ. 14.

30. Στο ίδιο.

SOMMAIRE

M. Bézaïtis-Papadakis, *Recherches en vue d'une amélioration de l'enseignement des langues vivantes*

La rénovation dans les dernières décennies de la pédagogie des langues étrangères a mis l'accent sur le fait que les erreurs commises par les apprenants résultaient surtout de l'interférence des habitudes langagières des apprenants, sur la langue étrangère.

Par des comparaisons linguistiques on a voulu déterminer les divergences et les convergences que présentent deux langues, pour améliorer les méthodes d'enseignement, en les adaptant aux difficultés spécifiques que rencontre dans l'étude d'une langue étrangère une population d'une langue maternelle donnée.

- Les limites de l'Analyse Contrastive ont conduit à la recherche d'une autre technique de signalisation des points de contact difficiles, qui s'appuyerait sur les fautes effectives des apprenants.

La validité limitée des analyses des erreurs, comme méthode unique d'explication des difficultés, incitent à dire qu'elles doivent suivre les comparaisons linguistiques, afin de les compléter, en vérifiant leurs résultats.

La «méthode communicative» peut profiter des résultats de ces longues recherches sur la prévention des fautes, pour mieux élaborer ses programmes innovateurs.