

Η ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, ως πλαίσιο αρχών για τη διδακτική της γλώσσας, υιοθετήθηκε σε ευρεία κλίμακα στη διδακτική των ξένων γλωσσών. Στο χώρο αυτό έχει αναπτυχθεί πλούσια βιβλιογραφία, όπου συζητούνται και αποσαφηνίζονται κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα και ζητήματα εφαρμογής των αρχών αυτών στη διδακτική πράξη. Έχει προκύψει μια ευρεία συναίνεση σε ό,τι αφορά τις γενικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδακτική των γλωσσών, σε ό,τι αφορά, όμως, την εξειδίκευση αυτών των αρχών και πολύ περισσότερο τον τρόπο εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, οι αποκλίσεις που σημειώνονται είναι σημαντικές. Έτσι, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης από όσους δηλώνουν ότι υιοθετούν το θεωρητικό της πλαίσιο.

Στο χώρο της διδακτικής της μητρικής γλώσσας υπήρξαν ισχυρές αντιστάσεις στην υιοθέτηση των αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εδώ η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής, του γλωσσικού συστήματος, πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος είναι πολύ καλά εδραιωμένη. Και αυτό συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι το παιδί στη σχολική ηλικία ξέρει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, ενώ αυτό που οφείλει να μάθει ή να συνειδητοποιήσει είναι οι κανόνες που διέπουν τη γραμματική δομή της. Και ακόμη θεωρείται ότι η γνώση αυτών των κανόνων θα βοηθήσει και στην καλύτερη (εννοείται «σωστότερη») χρήση, αλλά και στην ορθογραφία. Παρόλο που οι απόψεις αυτές δεν έχουν γλωσσολογική τεκμηρίωση, δεν εγκαταλείπονται, γιατί έχουν άλλα ερείσματα (ψυχολογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ιστορικά), που αποδεικνύονται συχνά ισχυρότερα.

Έτσι στις συζητήσεις για τη διδακτική της μητρικής γλώσσας δημιουργείται πόλωση ανάμεσα στην τάση για επιστημονικά τεκμηριωμένη ανανέωση και επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας, που ως καινοτομία δημιουργεί ανασφάλεια, και στην τάση για διατήρηση της παλιάς πρακτικής, που υποτίθεται ότι είναι δοκιμασμένη και εμπνέει ασφάλεια. Σχετικά με αυτό είναι ενδεικτική η περίπτωση της Μ. Βρετανίας που παρουσιάζεται στην ενότητα Β' του *Γλωσσικού Υπολογιστή*.

Στην Ελλάδα, με το τέλος της περιπέτειας του γλωσσικού ζητήματος το 1976, έπρεπε να αντιμετωπιστεί για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο το θέμα της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα πρώτα χρόνια μετά το 1976 η γλωσσική διδασκαλία εξακολούθησε να γίνεται στη βάση της παραδοσιακής αντίληψης που έδινε έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής με την εκμάθηση ορισμών και κανόνων, την κλίση ονομάτων και ρημάτων και την τεχνολογία. Οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο ήταν: Ανάγνωση, Γραμματική και Έκθεση, τα οποία «*διδάσκονταν σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους*» (Βουγιούκας 1994, 32, 238). Παράλληλα άρχισε να αναπτύσσεται αξιολογός προβληματισμός για αναθεώρηση της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και κέρδισε έδαφος η θέση ότι η διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται με αντιλήψεις και μεθόδους που διαμορφώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία νεκρών γλωσσών, όπως η αρχαία ελληνική. Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε από άτομα που δραστηριοποιούνταν στο χώρο του ΚΕΜΕ (μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ή συνεργάζονταν με αυτό. Έτσι, συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας για να εκπονήσουν αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) και διδακτικά βοηθήματα, τα οποία ετομάστηκαν και άρχισαν να χρησιμοποιούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και κάλυψαν και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης: δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο.

Οι συγγραφείς των ΑΠ και των διδακτικών βιβλίων προσπάθησαν, όπως

δηλώνουν, αφενός να αντλήσουν από την ελληνική παράδοση και εμπειρία, αποφεύγοντας τα αρνητικά και αξιοποιώντας ό,τι θετικό είχε προταθεί, και αφετέρου να αξιοποιήσουν τα διδάγματα της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς και τις αντίστοιχες εμπειρίες άλλων χωρών πάνω στα θέματα αυτά. Τελικός τους σκοπός ήταν να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που να λαμβάνει υπόψη τον σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και τη διεθνή εμπειρία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (βλ. Βουγιούκας 1994, 34-38 και Τσολάκης 1985, 41-63).

Σύμφωνα με τα ΑΠ για το δημοτικό και το γυμνάσιο και με όσα έχουν εκθέσει σε διάφορα δημοσιεύματά τους οι εισηγητές και οι υπεύθυνοι εκπόνησης αυτών των προγραμμάτων (βλ. ενδεικτικά: Βουγιούκας 1994, 38-44, Τσολάκης 1983, 58-70 και 1985, 41-63), με το γλωσσικό μάθημα:

- πρέπει να επιδιώκεται να γίνει ο/η μαθητής/τρια ικανός/ή χρήστης της γλώσσας με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση
- πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο
- η καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης πρέπει να γίνεται με την άσκηση των μαθητών/τριών στη χρήση της γλώσσας
- οι μαθητές/τριες πρέπει να έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά των ποικίλων μορφών γραπτής επικοινωνίας
- η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ενιαία, με την έννοια ότι ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και γραμματική δεν θα διδάσκονται ανεξάρτητα, αλλά θα συνυπάρχουν στο ίδιο μάθημα και θα διασυνδέονται
- πρέπει να συνεχίζεται και στο σχολείο ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας
- πλαίσιο για τη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αποτελεί η πρόταση και όχι η λέξη.

Κατά τον Δ. Τομπαΐδη (1985, 27), υπεύθυνο τότε στο Π. Ι. για τη γλωσσική διδασκαλία στη β'θμια εκπαίδευση *«η κατάκτηση της γλώσσας είναι γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας, και όχι θεωρία για τη γλώσσα»*. Και σε πιο πρόσφατα δημοσιεύματά του (1996, 217 και 1992, 24-25) υποστηρίζει ότι *«η γλωσσική διδασκαλία με τα νέα βιβλία όλων των βαθμίδων γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, γι' αυτό αποδίδεται πια σημασία όχι στο κλιτικό παράδειγμα ή στην αφηρημένη σχέση, αλλά στη συγκεκριμένη χρήση κάθε γλωσσικού στοιχείου, όπως αυτό λειτουργεί μέσα στην πρόταση και, προπάντων, μέσα στα ευρύτερα γλωσσικά σύνολα»* και *«κάθε περίπτωση έκφρασης του/της μαθητή/τριας θεωρείται πραγματική ανάγκη για να εκφράσει κάτι»*.

Από τη σχηματική αυτή παρουσίαση προκύπτει ότι εγκαταλείπεται η παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής, που οδηγούσε στην απόκτηση στείων γραμματικών γνώσεων, και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών και στην εξοικείωσή τους με τις ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Αυτό δείχνει ότι και στην Ελλάδα άρχισαν να βρίσκουν απήχηση οι ιδέες που και σε διεθνές επίπεδο είχαν οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία.

Με βάση τις αρχές αυτές συντάχθηκαν, στη διάρκεια της δεκαετίας του '80, και διδακτικά βιβλία και για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο), με τα οποία διδάσκεται η γλώσσα ως σήμερα. Οι συντάκτες/τριες των Α.Π. και των επίσημων οδηγιών για το γλωσσικό μάθημα μετείχαν και στη σύνταξη των διδακτικών βιβλίων και ήταν υπεύθυνοι/ες για τη

σύνταξή τους. Έτσι για πρώτη φορά στην Ελλάδα φαίνεται να επιχειρείται μια τόσο συντονισμένη και σε τέτοια έκταση προσπάθεια για την αντιμετώπιση της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση.

Προκειμένου να είμαστε ακριβείς, πρέπει να αναφερθεί ότι πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα υπήρξε μόνο για την α'θμια εκπαίδευση, ενώ για τη β'θμια υπήρξε μόνο ένα συνοπτικό κείμενο στο οποίο διατυπώνονται οι επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται το γλωσσικό μάθημα στη β'θμια εκπαίδευση συνάγονται από τα δημοσιεύματα όσων είχαν την ευθύνη του σχεδιασμού του και από τα περιεχόμενα των διδακτικών βιβλίων. Επίσης, άλλοι/ες ήταν οι υπεύθυνοι/ες του γλωσσικού μαθήματος και οι συντάκτες των διδακτικών βιβλίων για την α'θμια και άλλοι/ες για τη β'θμια εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί μια ασυνέχεια, παρόλο που τονίζεται ότι «στοιχούν» τα μεν προς τα δε (Τσολάκης 1988, 168).

Σε ό,τι αφορά τα διδακτικά βιβλία, η Ελλάδα, για λόγους που δεν μπορούν να συζητηθούν εδώ, είναι ίσως η μόνη χώρα της Ευρώπης όπου υπάρχει ένα διδακτικό βιβλίο για κάθε μάθημα, το οποίο χρησιμοποιείται υποχρεωτικά από όλους/ες, διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/ες, με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται.

Τα προγράμματα και τα βιβλία που συντάχθηκαν στη δεκαετία του '80 εξακολουθούν, όπως αναφέρθηκε, να χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Η εφαρμογή τους έδωσε την ευκαιρία να γίνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς που τα χρησιμοποίησαν παρατηρήσεις και επιστημάνσεις για την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και συζητήσεις για τη θεωρητική και τη μεθοδολογική τους πληρότητα και εγκυρότητα.

Οι διαπιστώσεις που έγιναν οδήγησαν στη σύνταξη νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών (έτσι μετονομάστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα) για τη γλώσσα, το οποίο έγινε νόμος του κράτους την άνοιξη του 1999. Το νέο αυτό πρόγραμμα δεν έχει γίνει ακόμη ευρύτερα γνωστό και συνεπώς δεν έχει γίνει ακόμη αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης. Δύο αρνητικά πρέπει, ωστόσο, να επισημανθούν προκαταρκτικά σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών: ότι δεν αναφέρονται οι συντάκτες/τριές του, αλλά μόνο η πηγή προέλευσής του, που είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και ότι έγινε νόμος του κράτους χωρίς να τεθεί προηγουμένως υπόψη της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας για να συζητηθεί. Τέλος, ισχύει το παράδοξο να τίθεται σε εφαρμογή ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να έχει προηγηθεί ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το εφαρμόσουν (και καλούνται όλοι/ες να το εφαρμόσουν), ούτε να έχει παραχθεί διδακτικό και εποπτικό υλικό σύμφωνα με τις προδιαγραφές που ορίζει. Η διδασκαλία εξακολουθεί να γίνεται με βάση τα ισχύοντα βιβλία, τα οποία είναι απίθανο να εναρμονίζονται με το νέο πρόγραμμα.

Με την αξιολόγηση του νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών να εκκρεμεί, μπορεί να παρατηρηθεί κανείς επιγραμματικά ότι το ΕΠΣ έχει την ίδια οργανωτική δομή και καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προσχολική εκπαίδευση ως το λύκειο. Περιέχει για κάθε βαθμίδα, εκτός από τους γενικούς στόχους, επιμέρους στόχους και δεξιότητες, στους οποίους αντιστοιχούν περιεχόμενα και διδακτικές ενέργειες-δραστηριότητες. Οι διδακτικές ενέργειες-δραστηριότητες αποτελούν συνήθως επεξηγήσεις των στόχων. Δεν υπάρχουν κεφάλαια, στα οποία να εκτίθεται η φιλοσοφία του προγράμματος, ώστε να μπορούν να κατανοηθούν αυτά που παρουσιάζονται με τη μορφή στόχων, καθώς και το πώς εννοούν οι συντάκτες/τριες του προγράμματος τις σχέσεις των επιμέρους τομέων και τη διασύνδεσή τους στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, είναι εντελώς ασαφές τι γίνεται με τη γραμματική και πώς χειρίζεται το θέμα αυτό ο/η εκπαιδευτικός, παρόλο που όσο προχωρούμε σε μεγάλες τάξεις πυκνώνουν τα θέματα γραμματικής που

προτείνεται να καλυφθούν. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι μεθοδολογικά ζητήματα δεν θίγονται καθόλου.

Σε ό,τι αφορά το θέμα που μας απασχολεί σ' αυτό το κείμενο, δηλαδή την αντίληψη που προωθεί το νέο πρόγραμμα για το γλωσσικό μάθημα, ο επικοινωνιακός προσανατολισμός είναι με μεγαλύτερη σαφήνεια οριοθετημένος σε σύγκριση με το προηγούμενο Α.Π. Αυτό προκύπτει από την έμφαση και τη σπουδαιότητα που δίνεται στην καλλιέργεια όλων των μορφών προφορικού και γραπτού λόγου μέσα σε επικοινωνιακά πλαίσια, θέτοντας τη γραμματική, αν και αυτό είναι αρκετά ασαφές, στην υπηρεσία της επικοινωνίας.

Στο βαθμό που δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες δεν είναι επίσης σαφές ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί και ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουν για να προσεγγίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες τις διάφορες μορφές λόγου. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι να μιλούν για τη μια ή την άλλη μορφή ή είδος λόγου και όχι να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Αυτό θα φανεί και με τα διδακτικά βιβλία και βοηθήματα που θα γίνουν σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα και πολύ περισσότερο με τη διδακτική εφαρμογή του.