

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

---

6.1 ΜΙΧΑΛΗΣ ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

6.2 ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ

### **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

**6.1 Επικοινωνία: Προφορικός  
και γραπτός λόγος**

**6.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

## 6. Επικοινωνία

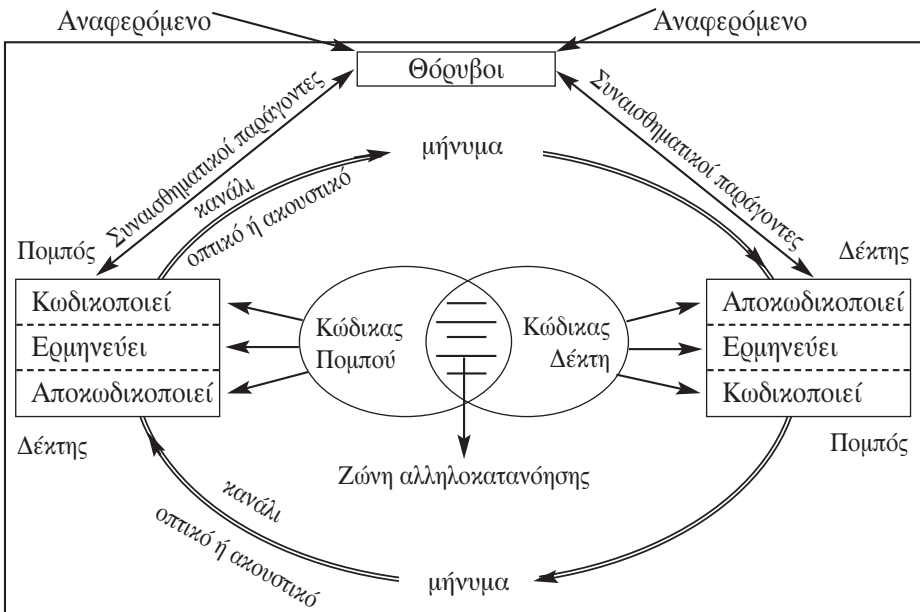
### 6.1 Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος

#### 6.1.1 Η πράξη της γλωσσικής επικοινωνίας και τα στοιχεία της

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι όργανο επικοινωνίας και μέσο έκφρασης και σκέψης. **Επικοινωνία** γενικώς σημαίνει «*ανταλλαγή νοημάτων*» μέσω ενός κοινού συστήματος εικόνων, σημάτων, σινιάλων, συμβόλων, ενδείξεων και σημείων. Και μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα ότι μαθαίνω να επικοινωνώ στη γλώσσα αυτή, δηλαδή να παράγω νοήματα (*ομιλώ-γράφω*) ή/και να δέχομαι νοήματα (*ακούω-διαβάζω*) προσαρμόζοντας την ομιλία μου ή το γραπτό μου στον επιδιωκόμενο στόχο, στο συνομιλητή ή αναγνώστη μου και στο συγκεκριμένο. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνω να ακούω με κατανόηση, να ομιλώ και να γίνομαι κατανοητός, να διαβάζω με κατανόηση και να γράφω και να γίνομαι κατανοητός.

Γενικά με την επικοινωνία ο άνθρωπος επιδιώκει διάφορους σκοπούς που μπορούν να οριστούν ως οι ιδιαίτερες λειτουργίες που εκπληρώνει η γλώσσα (προφορική ή γραπτή) την οποία χρησιμοποιεί σε κάθε κατάσταση επικοινωνίας. (Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να πληροφορήσει, να απειλήσει, να παρακινήσει σε δράση, να συγχαρεί, να ευχηθεί, να εντυπωσιάσει, να προκαλέσει γέλιο, να υποστηρίξει μια γνώμη του κ.τ.λ.).

#### Σχήμα 6.1: Στοιχεία της γλωσσικής επικοινωνιακής κατάστασης



Το σύνολο των στοιχείων που συγκροτούν μια κατάσταση επικοινωνίας (προφορική ή γραπτή) φαίνεται στο παραπάνω σχήμα.

Η πράξη της επικοινωνίας θεωρείται ως μια πράξη εγκατάστασης σχέσεων μεταξύ δύο προσώπων, του πομπού και του δέκτη, όπου ο μεν εκπέμπει ο δε δέχεται ένα μήνυμα (προφορικό ή γραπτό) διαμέσου του *ακουστικού καναλιού* (ακουστικής διόδου στον προφορικό λόγο) ή του *οπτικού καναλιού* (οπτικής διόδου στον γραπτό λόγο) και συνεννοούνται συνδιαλεγόμενοι, συν-ζητούντες και γενικά έχουν δραστικές γλωσσικές ανταλλαγές.

Όπως φαίνεται και από το σχήμα, για να υπάρξει επικοινωνία πρέπει ο δέκτης να γίνεται πομπός και ο πομπός να γίνεται δέκτης. Τα βέλη που παριστάνουν το κανάλι της επικοινωνίας (προφορικής ή γραπτής) δηλώνουν αυτήν ακριβώς την επαφή μεταξύ πομπού (ομιλητή-συγγραφέα ή παραγωγού του μηνύματος) και δέκτη (ακροατή - αναγνώστη ή αποδέκτη του μηνύματος).

Για να συντελέσει το κανάλι στην επαφή πομπού και δέκτη, δηλαδή στην *ανταλλαγή νοημάτων (συν-εννόηση)* πρέπει τα προς μετάδοση στοιχεία (σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, επιθυμίες...) να μετασχηματιστούν (κωδικοποιηθούν) από τον πομπό και στη συνέχεια να προσ-ληφθούν από το δέκτη και να μετασχηματιστούν (αποκωδικοποιηθούν) αντίστροφα.

Ο μετασχηματισμός τους γίνεται με τη χρήση *ηχητικών σημείων* (φωνημάτων) στον προφορικό λόγο και *οπτικών σημείων* (γραφημάτων) στον γραπτό λόγο, τα οποία πομπός και δέκτης αντλούν από τη *μνήμη* τους και τα οποία πρέπει κατά ένα τουλάχιστον μέρος να είναι *κοινά* σε πομπό και δέκτη, για να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο, διαφορετικά ανταλλαγή μηνυμάτων δεν γίνεται, συν-εννόηση δεν επιτυγχάνεται και γενικώς επικοινωνία δεν εγκαθίσταται. Το σύνολο των σημείων ονομάζεται *κώδικας επικοινωνίας* και το μέρος των *κοινών σημείων* του κώδικα επικοινωνίας ονομάζεται *ζώνη αλληλοκατανόησης*. Βασική επομένως προϋπόθεση για την εγκατάσταση επικοινωνίας, *συν-εννόησης* μεταξύ πομπού και δέκτη είναι η κατοχή της κλειδας των συμβόλων ή των σημείων του κώδικα επικοινωνίας και ειδικότερα των *σημείων του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας*, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό είναι και επαρκής συνθήκη, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Γενικά οι γλώσσες, τις οποίες χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ως κώδικες επικοινωνίας, παρουσιάζουν *ποικιλία* και πολυπλοκότητα, ώστε, και στην περίπτωση που *πομπός* και *δέκτης* «ομιλούν» την ίδια «γλώσσα», οι κώδικές τους ποτέ δεν συμπίπτουν απόλυτα, με συνέπεια τις παρανοήσεις και παρεξηγήσεις. Γι' αυτό και ουσιαστικής επιδίωξη της αγωγής του ανθρώπου θεωρείται η *αύξηση αυτής της ζώνης αλληλοκατανόησης* με τους ομοίους του.

Οι γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ πομπού και δέκτη εκτυλίσσονται σ' ένα πλαίσιο (*κατάσταση επικοινωνίας*), στο οποίο διάφοροι παράγοντες (κοινωνικοί, ψυχολογικοί κ.ά.) μπορεί να επιδρούν και να εμποδίζουν την καλή λειτουργία της επικοινωνίας.

Αυτοί είναι οι *θόρυβοι* μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται συχνά και η συναισθηματικότητα πομπού και δέκτη.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι οι γλωσσικές ανταλλαγές αναφέρονται σ' ένα θέμα, γεγονός, περιστατικό, επεισόδιο κ.τ.λ., το οποίο γενικώς ονομάζεται «*αναφερόμενο*».

### 6.1.2 Γραπτός και προφορικός λόγος στο πλαίσιο της επικοινωνίας

Τρεις κυρίως παράγοντες της κατάστασης επικοινωνίας προσδιορίζουν τις γλωσσικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτοί είναι:

- Οι σχέσεις που συνδέουν τους συνομιλητές
- Τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας και
- Οι προθέσεις, σκοποί και στόχοι του συγγραφέα

6.1.2.1 Η ανάγνωση και η γραφή (γραπτός λόγος) είναι δραστηριότητες μιας ιδιαίτερης κατάστασης επικοινωνίας. Είναι επικοινωνία με κάποιον που δεν είναι παρών. Πομπός και δέκτης είναι χωρισμένοι στο χώρο και στο χρόνο. Είναι μια έμμεση, μεταγενέστερη, ετεροχρονισμένη επικοινωνία.

Ο χωρισμός πομπού και δέκτη έχει δύο επακόλουθα:

α) ο δέκτης είναι αναγκασμένος να καταφεύγει στα γλωσσολογικά και μόνο μέσα, αφού λείπουν οι κινήσεις, η μιμική, ο χρωματισμός της φωνής κ.τ.λ, για να επικοινωνεί με τον πομπό.

Αντίθετα οι καταστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής μεταξύ δύο ή περισσότερων συνομιλητών είναι *άμεση επικοινωνία* με παρόντες τους συνομιλητές, οι οποίοι μπορούν όχι μόνο να ακούνε τον εκφωνούμενο λόγο, αλλά και να βλέπουν τις κινήσεις και την όλη μιμική του ομιλητή.

Αυτή η διαφορά μεταξύ προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας συνεπάγεται ότι η πράξη της γραφής απαιτεί μια αποστασιοποίηση του συγγραφέα σε σχέση με αυτό που θέλει να γράψει. Με άλλα λόγια η πράξη του γραψίματος δεν είναι αυθόρμητη. Πριν γράψει κανείς κάτι πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει αυτό που θέλει να γράψει. Αντίθετα, η προφορική γλωσσική επικοινωνία είναι αυθόρμητη, η πράξη εκφοράς του λόγου συνιστά και τη συνειδητοποίησή του.

Να σημειώσουμε ακόμη ότι εξαιτίας αυτής της διαφοράς, παρουσία-απουσία συνομιλητών, *η ανάδραση* (αντίδραση του δέκτη στα μηνύματα του πομπού και αντίστροφα) στη γραπτή γλωσσική επικοινωνία αναβάλλεται για μεταγενέστερο χρόνο και καμιά φορά είναι αδύνατη.

β) Στο πλαίσιο της γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας, η ανάγνωση εμφανίζεται ως κατοχή της θέσης του δέκτη. Έτσι εμφανίζονται δύο ειδών καταστάσεις: α) Εκείνες όπου ο αναγνώστης δέχεται ένα μήνυμα του οποίου τον πομπό (συγγραφέα) γνωρίζει και μπορεί να προσεγγίσει, οπότε η πράξη της ανάγνωσης διευκολύνεται από τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή που επιτρέπουν οι γνώσεις του αναγνώστη για τον πομπό (συγγραφέα). Επιπλέον η ανάδραση είναι δυνατή όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση της απάντησης σε μια επιστολή που έχει λάβει ο αναγνώ-

στης. β) Εκείνες όπου ο αναγνώστης δέχεται ένα μήνυμα από πομπό - συγγραφέα άγνωστο, μη αναγνωρίσιμο και μη προσεγγίσιμο. Αυτές είναι οι πραγματικές καταστάσεις ανάγνωσης, ατομικές και κοινωνικές, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων ποιητικού περιεχομένου, εφημερίδων μυθιστορημάτων, διαφημιστικών εντύπων κ.τ.λ.

Όπως όμως σημειώσαμε προηγουμένως η επικοινωνία είναι δυνατή εφόσον υπάρχει ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη. Όταν ο πομπός είναι ανύπαρκτος για το δέκτη, πρέπει ο τελευταίος να είναι ταυτόχρονα πομπός και δέκτης, πράγμα που απαιτεί μια δεξιότητα, η οποία δεν είναι έμφυτη αλλά επίκτητη. Όταν μάλιστα η δεξιότητα αυτή δεν έχει επαρκώς αποκτηθεί, τότε δύο φαινόμενα μπορεί να συμβούν: α) Ο δέκτης να αρνείται την ανάγνωση των μηνυμάτων γιατί αυτά είναι αδιαπέραστα και δεν «ομιλούν». β) Το μήνυμα να ταυτίζεται με τον πομπό και να εμποδίζει (αφού το γράφει ο.....είναι σωστό) τον αναγνώστη να αποστασιοποιείται και να παίρνει μια κριτική στάση απέναντι στο μήνυμα. Ο δέκτης- αναγνώστης βιάζεται τότε από τα μηνύματα τα οποία δέχεται, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τα προπαγανδιστικά κείμενα και γενικά αυτά που αποσκοπούν στην «πλύση εγκεφάλου» του αναγνώστη.

### **6.1.3 Η διαφορά σχέσεων πομπού δέκτη και οι συνέπειές της**

Η διαφορά σχέσεων (παρουσία - απουσία) πομπού και δέκτη στη γλωσσική επικοινωνία επηρεάζει σημαντικά τη διατύπωση των περιεχομένων της μιας και της άλλης μορφής της (προφορικής-γραπτής).

Η διαφορά σχέσεων πομπού - δέκτη συνεπάγεται διαφορές στο χρησιμοποιούμενο **λεξιλόγιο**, στη **γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων** και στην **οργάνωση του λόγου** προς διατύπωση του μηνύματος της προφορικής και γραπτής γλωσσικής επικοινωνίας.

#### **6.1.3.1 Διαφορές στο λεξιλόγιο**

Για να κατανοήσει κανείς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στις δύο καταστάσεις επικοινωνίας (άμεση-προφορική, έμμεση-γραπτή) πρέπει να έχει υπόψη ότι η επικοινωνία ορίζεται από τις διδόμενες απαντήσεις στις εξής τέσσερις ερωτήσεις: **Ποιος ομιλεί και σε ποιον; Για ποιο θέμα (περί τίνος); Πού; και Πότε;**

Στην άμεση- προφορική επικοινωνία (ομιλία - ακρόαση) οι τέσσερις ερωτήσεις έχουν προφανείς απαντήσεις για τους συμμετέχοντες και δεν χρειάζονται διευκρινήσεις. Στην έμμεση γραπτή (γραφική-ανάγνωση) όμως επικοινωνία τίποτα δεν είναι προφανές, ούτε αυτός που ομιλεί, ούτε για τι ομιλεί, ούτε πού γίνεται, ούτε ποια χρονική στιγμή (λαμβάνει χώρα).

Μια φράση για παράδειγμα, του τύπου «**Εγώ έφτασα χτες εδώ**» δεν θέτει κανένα πρόβλημα κατανόησης στην προφορική γλωσσική επικοινωνία γιατί το εγώ (ή το πρώτο πρόσωπο του ρήματος) είναι απέναντι στο «εμού-μου-εμένα» προσδιορίζουν την ταυτότητα του ομιλητή και αν ο δέκτης δεν ξέρει έχει τη δυνατότητα να ερωτήσει σχετικώς και να πληροφορηθεί.

Η ίδια όμως φράση σ' ένα **γραπτό μήνυμα** είναι εντελώς ακατανόητη, αν δεν συνοδεύεται από άλλα πληροφοριακά στοιχεία (π.χ. μια υπογραφή για να ξέρω ποιος λέει «εγώ», μια ημερομηνία για να προσδιορίσω το «**χτες**» κι ένα τόπο για να προσδιορίσω το «**εδώ**».

Βλέπουμε λοιπόν ότι λέξεις κοινές, πολύχρηστες, οικείες και σαφείς όπως «**εγώ**», «**εδώ**», «**χτες**» χάνουν τη σημασιολογική τους αξία στο πλαίσιο μιας έμμεσης κατάστασης επικοινωνίας. Αυτή την κατηγορία λέξεων οι γλωσσολόγοι ονομάζουν «**συμπλέκτες**» (*embroyeurs*), επειδή για να πάρουν νόημα πρέπει να «συμπλακούν» στην καθαυτή κατάσταση. Τέτοιες λέξεις έχουμε για καθεμία από τις τέσσερις ερωτήσεις που προσδιορίζουν την κατάσταση επικοινωνίας όπως:

- **Ποιος ομιλεί και σε ποιον;** Εγώ, εσύ, αυτός, αυτή, αυτό, εμείς, εσείς, αυτοί, αυτές, αυτά.
- **Για ποιο θέμα (περί τίνος);** για τούτο, γι' αυτό, για κείνο, για τούτα, για κείνα, γι' αυτά.
- **Πού;** εδώ, εκεί, πάνω, κάτω, εδώ πάνω, δίπλα.
- **Πότε;** τώρα, σήμερα, χτες, αύριο, προχθές, μεθαύριο.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι λέξεις αυτές, που χρησιμοποιούνται πλατιά στην καθημερινή γλωσσική επικοινωνία πρέπει να μεταφράζονται στην έμμεση-γραπτή επικοινωνία, δηλαδή στα γραπτά μηνύματα - κείμενα, ώστε να προσδιορίζεται το αναφερόμενο και να παίρνουν νόημα. Γι' αυτό, άλλωστε η διήγηση, κατά κανόνα, είναι στο τρίτο πρόσωπο με υποκείμενα εξηγημένα (το όνομα του ήρωα, τους τίτλους του κ.τ.λ), με τόπους και ημερομηνίες ακριβείς και με όλα τα αναγκαία πληροφοριακά στοιχεία για την κατανόηση των γεγονότων, περιστατικών, συμβάντων και επεισοδίων. Στο γραπτό λόγο τα ονόματα (όπως *εγώ, εδώ, τώρα, σήμερα* κ.τ.λ), που δεν μπορούν να κατανοηθούν παρά σε σχέση με την κατάσταση, μπορούν να προκαλούν σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση του μηνύματος-κειμένου. Αν, για παράδειγμα, λάβω μια επιστολή, όπου διαβάζω: «**Εδώ κάνει πολύ άσχημο καιρό. Δεν περνώ ευχάριστα. Σκοπεύω μεθαύριο να πάρω το τρένο και να επιστρέψω**», δεν μπορώ να καταλάβω το περιεχόμενό της, παρά αν έχω τα μέσα να ταυτίσω το «εγώ». Γι' αυτό χρειάζεται ή να μπορώ να αναγνωρίσω το γραφικό χαρακτήρα του/της αποστολέα ή θα πρέπει η επιστολή να φέρει υπογραφή. Επίσης η λέξη «μεθαύριο» δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά σε σχέση με την ημερομηνία γραφής της επιστολής, αν είναι σημειωμένη.

Επομένως στην έμμεση-γραπτή γλωσσική επικοινωνία υπάρχουν αναμφίβολα **δυσκολίες ανάγνωσης**, γλωσσικής φύσης, που δυσχεραίνουν την ανταλλαγή νοημάτων μεταξύ αναγνώστη-δέκτη και συγγραφέα - μηνύματος και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και κατά την παραγωγή ή την επιλογή του υλικού ανάγνωσης.

### 6.1.3.2 Διαφορές στη γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων

Σ' ένα γραπτό μήνυμα - κείμενο ο αναγνώστης οφείλει μόνος του, από τις ενδείξεις και μόνο του κειμένου, να οικοδομήσει το νόημα για να επικοινωνήσει με το συγγραφέα-πομπό. Έχει επομένως ανάγκη ακριβών πληροφοριών και λεπτών

εννοιολογικών αποχρώσεων, μέσα από το λεξιλόγιο και τη γραμματοσυντακτική δομή των φράσεων, για να μπορέσει να κατανοήσει τις επικοινωνιακές προθέσεις του πομπού-συγγραφέα. Γι' αυτό η λογική διάρθρωση του μηνύματος-κειμένου, που υποδηλώνει όσο γίνεται λεπτομερώς τις σχέσεις οι οποίες συνδέουν τις διάφορες προτάσεις του κειμένου, είναι βασική απαίτηση.

Ένα γραπτό μήνυμα - κείμενο περιέχει πάντα πιο πολύπλοκες και σχοινοτενείς φράσεις από μια καθημερινή συζήτηση- συνομιλία. Και γι' αυτό τα παιδιά δυσκολεύονται στα κείμενα αυτά χωρίς σχετική βοήθεια. Η γραμματοσυντακτική ανάλυση των φράσεων πρέπει να στοχεύει πριν απ' όλα στην κατανόηση του νοήματος του οποίου είναι φορείς.

Η λειτουργία επίσης των ρημάτων είναι πολύ διαφορετική στον προφορικό και γραπτό λόγο. Στον καθημερινό προφορικό λόγο η κλίση τους είναι περιορισμένη και οι ρηματικές μορφές τις οποίες τα παιδιά συναντούν στα κείμενα και τις διαβάζουν είναι για την πλειονότητα των παιδιών εντελώς άγνωστες. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι η μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα παραπάνω προβλήματα και δυσκολίες για την κατανόηση του περιεχομένου των μηνυμάτων-κειμένων, διαφορετικά η επικοινωνία με τον πομπό-συγγραφέα δυσχεραίνεται.

### *6.1.3.3 Διαφορές στην οργάνωση του λόγου*

Σε μια έμμεση κατάσταση επικοινωνίας το μήνυμα είναι παγιωμένο σε απτή μορφή, πιο συχνά γραπτή αλλά και ηχητική (ηχογραφημένα μηνύματα), πράγμα που επιτρέπει στο δέκτη - αναγνώστη να επιστρέφει στο κείμενο, να το ξαναδιαβάξει όσες φορές το επιθυμεί ή το κρίνει αναγκαίο. Για να αποφύγει όμως τις παρερμηνείες και παρανοήσεις πρέπει σηματοδότες του κειμένου να οδηγούν τον αναγνώστη στο επιθυμητό από τον πομπό-συγγραφέα νόημα κι όχι μόνο στο επίπεδο των φράσεων αλλά και του κειμένου συνολικά και κυρίως στους δεσμούς που συνδέουν μεταξύ τους τις φράσεις και παραγράφους που συγκροτούν το κείμενο. Και πράγματι δεν είναι λίγοι οι μαθητές που καταλαβαίνουν μεμονωμένα τις λέξεις ενός κειμένου ακόμα και τις φράσεις τις οποίες περιέχει, αλλά δεν καταλαβαίνουν το νόημα του κειμένου.

Γενικά η οργάνωση του γραπτού λόγου δεν είναι γραμμική αλλά λογικού τύπου και σε μεγάλο βαθμό ιεραρχημένη. Αυτή η ιεράρχηση βρίσκεται όχι μόνο στο επίπεδο του κειμένου αλλά και των φράσεων, που συχνά είναι μικρές γιατί έχουν μια ισχυρή λογική διάρθρωση για να διευκολύνει την οικοδόμηση του νοήματος. Είναι διαπιστωμένο, άλλωστε, ότι ένα κείμενο συνταγμένο με σύντομες προτάσεις είναι πιο δύσκολο στην κατανόηση γιατί οι αναγνώστες πρέπει να ανακαλύψουν τους δεσμούς μεταξύ των προτάσεων και των λέξεων (τηλεγραφικός λόγος).

Οι δεξιότητες της ομιλίας δεν μεταφέρονται κατευθείαν στο γραπτό λόγο. Δεν γράφουμε, όπως ομιλούμε. Το παιδί οφείλει να μάθει να διαβάζει στο ιδιότυπο πλαίσιο του γραπτού λόγου και να εξοικειωθεί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην κατανόηση ενός κειμένου πιο συχνά οφείλονται στην οργάνωση του κειμένου παρά σε προβλήματα λεξιλογίου.

#### 6.1.4 Τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας

Κάθε μήνυμα-κείμενο, όποιο κι αν είναι, κατ' ανάγκην εντάσσεται και αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση, η οποία έχει ένα παρελθόν και προσδιορίζει την τωρινή μορφή του. Έτσι, για παράδειγμα, ένα παραμύθι, ένας κατάλογος εδεσμάτων εστιατορίου, ένα διήγημα, μια αθλητική ή πολιτική εφημερίδα, ένα ποίημα, ένα θεατρικό απόσπασμα κ.τ.λ. αναγνωρίζονται με την πρώτη κιόλας ματιά, χάρη στην παρουσία ενός ιδιαίτερου λεξιλογίου και κυρίως στις ειδικές συντακτικές δομές του, που όπως είπαμε, συνιστούν τις κυριότερες αιτίες των δυσκολιών κατανόησης από τον αρχάριο αναγνώστη και τον άπειρο στους διαφόρους τύπους κειμένων. Γι' αυτό στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης του γραπτού λόγου επιβάλλεται οι μαθητές να εξοικειώνονται από νωρίς με τους ειδικούς κοινωνικούς «κώδικες» και τα κείμενα των διαφορετικών τύπων τα οποία καθορίζουν.

Μαθαίνω καλά το γραπτό λόγο σημαίνει ότι γίνομαι ικανός να διαβάξω με κατανόηση και να γράφω χωρίς δυσκολία κάθε τύπο κοινωνικού μηνύματος με τα οποία σήμερα πλημμυρίζεται η καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος είναι αναγκαίο η μάθηση της ανάγνωσης από τις πρώτες-πρώτες κιόλας φάσεις της να λαμβάνει υπόψη αυτές τις γλωσσικές ποικιλίες που συνδέονται με τα κοινωνικά δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας.

Αυτό συνεπάγεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να προσεγγίζουν και να διαβάζουν πραγματικά μηνύματα ενταγμένα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Άλλωστε, δεν υπάρχει κείμενο ανεξάρτητο από το κοινωνικό του πλαίσιο. Αν τα παιδιά ασκούνται για τη μάθηση της ανάγνωσης αποκλειστικά πάνω σε κείμενα που έχουν συνταχθεί για το σκοπό αυτό, η κοινωνική λειτουργία του κειμένου δεν επιτυγχάνεται παρά με τεχνητό τρόπο και φυσικά μη πειστικό για τα παιδιά. Μόνο μέσα σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας τα παιδιά μπορούν να εξοικειώνονται με τις γλωσσικές δυσκολίες και προοδευτικά να τις κατακτούν.

**6.1.5** Ανακεφαλαιώνοντας οφείλουμε να σημειώσουμε ότι προσπαθήσαμε να δείξουμε τη σημασία του *γλωσσικού υπόβαθρου* και του *κοινωνικού πλαισίου* των γραπτών μηνυμάτων-κειμένων στην οικοδόμηση των νοημάτων που μεταφέρουν κατά την ανάγνωσή τους στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνιακής πράξης. Ωστόσο, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι και το *υλικό υπόβαθρο* του μηνύματος (τυπογραφική αναγνωσιμότητα) καθώς και άλλοι παράγοντες (εικονογράφηση, στίξη, στίγμα, διαγράμματα, ρυθμός, μελωδία, μουσική επένδυση) συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμηση αυτή. Για να γίνει κατανοητό αρκεί να σκεφτούμε το ποίημα του Ελύτη «Ένα το χελιδόνι κι η άνοιξη ακριβή, για να γυρίσει ο ήλιος θέλει δουλειά πολλή» χωρίς τη σχετική μουσική του επένδυση. Κι ακόμη η φράση «Να διατηρείται σε μέρος δροσερό» δεν γίνεται κατανοητή παρά σε συνάρτηση με το υλικό της υπόστρωμα (φιάλη κρασιού ή φιαλίδιο φαρμακευτικού παρασκευάσματος).

Συμπερασματικά, το νόημα ενός μηνύματος ανακαλύπτεται καλύτερα στο (κοινωνικό, γλωσσικό και υλικό) πλαίσιο του.



**Βιβλιογραφία:**

**Adam, J-M** (1989): *Le Texte Descriptif*, éd. Nathan, Paris.

**Adam, J-M** (1994): *Le Texte Narratif*, éd. Nathan, Paris.

**Adam, J-M** (1992): *Le Textes: Type et Prototypes*, éd. Nathan, Paris.

**Βάμβουκας Μ** (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων* εκδ. Μ.Π. Γρηγόρη, Αθήνα.

**Βάμβουκας Μ** (1989): *Τεχνικές Αξιολόγησης της Αναγνωστικής Κατανόησης και η Εγκυρότητά τους* στο περ. *Γλώσσα*, 20, 39-51 και 21, 12-24.

**Charmeux, E** (1987): *Apprendre à Lire*, éd. Milan, Toulouse.

**Giasson, J** (1995): *La Lectur: de la Théorie à la Pratique*, éd. G. Morin, Montréal.

**Χαραλαμπίκη Χρ** (1994): *Γλώσσα και Εκπαίδευση* εκδ. Γενναδείου Σχολής, Αθήνα.

## 6.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Αν δεχθούμε τη θέση ότι η γλώσσα είναι επικοινωνία και ότι η διδασκαλία της Ελληνικής πρέπει να συνδυάσει επικοινωνία και δομή, καλό είναι να εμβαθύνουμε και να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες που συνδέονται με τα παραπάνω.

Το κείμενο που ακολουθεί ασχολείται με την επικοινωνιακή προσέγγιση (βλ. επίσης Κατσιμαλή (1999) και δομείται ως εξής:

### *A. Ορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας*

1. Syllabus
2. Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης

### *B. Υλοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία*

1. Θέματα
2. Τεχνικές

### *A. Επικοινωνιακή ικανότητα*

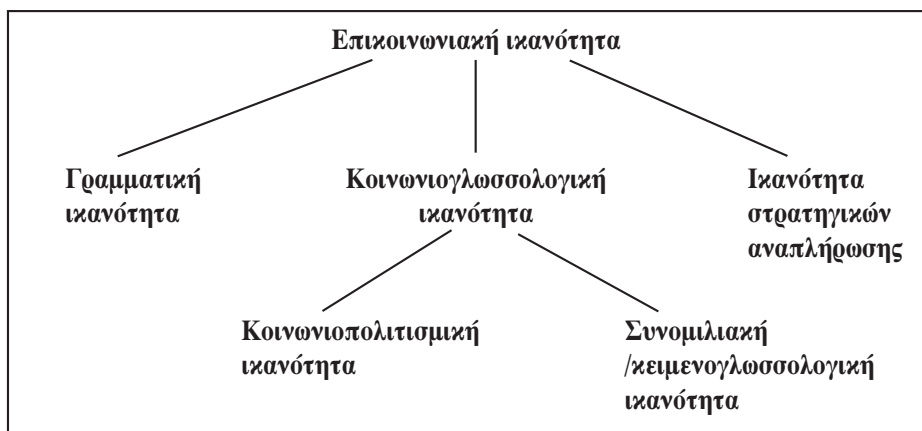
Ο Hymes (1979, 5-26) παρατηρεί την ανεπάρκεια των εννοιών «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική πλήρωση / πραγμάτωση» του Chomsky. Οι όροι αυτοί, που αποτελούν τον πυρήνα της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής αναφέρονται και προϋποθέτουν έναν «ιδανικό ομιλητή σε μια ομοιογενή γλωσσικά κοινότητα» και δε λαμβάνουν υπόψη τους κάθε φορά ισχύοντες κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες και τους «κανόνες χρήσης» της γλώσσας στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η βασική πρόταση του Hymes συνίσταται στον επαναπροσδιορισμό των εννοιών της γλωσσικής ικανότητας και πραγμάτωσης με την εισαγωγή μιας διευρυμένης έννοιας της γλωσσικής ικανότητας.

Δέχεται την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, της οποίας ένας μόνο τομέας είναι ο γραμματικός. Προτείνει τέσσερις τομείς της επικοινωνιακής αυτής ικανότητας που καλύπτουν αντίστοιχα:

- α) γραμματικές προτάσεις και συγχρόνως αποδεκτές (formally possible)
- β) προτάσεις που είναι πραγματώσιμες (feasible)
- γ) επικοινωνιακά κατάλληλες και αποτελεσματικές προτάσεις ανάλογα με τα συμφραζόμενα (appropriate in relation to a context)
- δ) προτάσεις που έχουν καταγραφεί και χρησιμοποιηθεί στον προφορικό ή γραπτό λόγο (actually performed).

Βασικό, όμως, σημείο αυτής της πρότασης του Hymes είναι ότι αντιμετωπίζει τις προτάσεις αυτές διαβαθμιστικά («to what degree»): Μια πρόταση της κατηγορίας γ, για παράδειγμα, δεν είναι ξεκάθαρα επικοινωνιακά κατάλληλη ή μη, αλλά είναι περισσότερο ή λιγότερο επικοινωνιακά κατάλληλη σε σχέση με άλλες δυνατές προτάσεις της κατηγορίας.

Μια περισσότερο επεξεργασμένη εκδοχή της επικοινωνιακής ικανότητας προτάθηκε από τους Canale και Swain (1980, 1983), η οποία εξεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



### *A1. Syllabus*

Στα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.) επανέρχονται συχνά οι όροι *notional/functional, situations, settings*. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει ασάφεια στην απόδοσή τους και την υιοθέτησή τους από επιμέρους αναλυτικά προγράμματα, θεωρούμε ότι η αρχική ταξινόμηση κατά Van Ek (1976: 39) είναι δυνατόν να αποτελεί μια ισχυρή και αναμφισβήτητη βάση. Οι νοητικές κατηγορίες κατά Van Ek είναι:

- α) ύπαρξη
- β) χώρος
- γ) χρόνος
- δ) ποσότητα
- ε) ποιότητα (περιγραφική, αξιολογική)
- στ) έκφραση (γνώμης, συναισθημάτων)
- ζ) συσχετισμός (στο χώρο, χρόνο, γεγονότων, αντίθεση, κτήση)
- η) δείξη

Η ταξινόμηση αυτή απηχεί την πρόταση του Van Ek (1975) και τη διάθρωση του *notional / functional syllabus* (Wilkins, 1973 - 1976). Οι «νοητικές κατηγορίες» πρέπει να διακρίνονται από τις «λειτουργίες» της γλώσσας (*functions*), που αναφέρονται στη λειτουργία της γλώσσας στην επικοινωνία. Ως επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας ταξινομούνται κατά Van Ek τα:

- α) ζητώ και δίνω αντικειμενικές πληροφορίες
- β) κατανοώ και εκφράζω προθέσεις
- γ) κατανοώ και εκφράζω συναισθηματική διάθεση
- δ) κατανοώ και εκφράζω ηθική στάση
- ε) πραγματοποιώ
- στ) κοινωνικοποιούμαι

Οι παραπάνω επικοινωνιακές λειτουργίες υποκατηγοριοποιούνται σε γλωσσικές πράξεις (άμεσες, έμμεσες) όπως:

- α) τη διατύπωση πρόσκλησης
- β) την παράκληση
- γ) το να ζητάμε συγνώμη κ.τ.λ.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζουμε δύο προβλήματα: τη χρήση αφενός διαφορετικής ορολογίας για να δηλωθεί η έννοια του «functional» και αφετέρου τη σύγχυση πολλές φορές μεταξύ «νοητικών» και «λειτουργικών» κατηγοριών.

Οι επικοινωνιακές λειτουργίες σαν αυτές που εντοπίσαμε παραπάνω πραγματώνονται ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση (situation). Το πώς, δηλαδή, θα διατυπώσουμε μια παράκληση, εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τη σχέση που αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας αναφορικά με το συνομιλητή μας. Αλλιώς θα ζητήσουμε κάτι από ένα οικείο μας πρόσωπο αλλιώς από ένα μη οικείο πρόσωπο. Με άλλα λόγια, μια γλωσσική πράξη κρίνεται ως περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλη ανάλογα με την περίπτωση. Όλοι αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έκφραση μιας γλωσσικής πράξης με ένα συγκεκριμένο τρόπο κι όχι με έναν άλλο συγκροτούν την επικοινωνιακή κατάσταση.

Περαιτέρω, μια επικοινωνιακή κατάσταση λαμβάνει χώρα σε πραγματικές ή τεχνητές συνθήκες, δηλαδή στην εκάστοτε περίπτωση (setting). Μέσα στην τάξη, για παράδειγμα, μπορούμε να επιτελέσουμε τη γλωσσική πράξη της εντολής με ένα εκφώνημα όπως το «*βγες έξω*» υπό δύο συνθήκες:

- α) Πραγματικές: να ζητήσουμε όντως από το μαθητή να βγει έξω γιατί κάνει θόρυβο, να εννοούμε δηλαδή την εντολή αυτή.
- β) Τεχνητές: να ζητάμε από το μαθητή να βγει έξω χωρίς να το εννοούμε, να επιτελούμε δηλαδή τη συγκεκριμένη γλωσσική πράξη για να εξασκήσουμε το μαθητή σε αυτή την πρακτική ή να ελέγξουμε τη δυνατότητα κατανόησης της εντολής. Ο δάσκαλος δηλαδή σε αυτή την περίπτωση επινοεί ένα τεχνητό πλαίσιο υπό το οποίο επιτελεί τη συγκεκριμένη γλωσσική πράξη. Ο δάσκαλος δηλαδή κατασκευάζει ένα πλαίσιο που «προσομοιάζει» στην πραγματικότητα (simulation), μέσω της υπόδυσης ρόλων και της δραματοποίησης (role playing / drama techniques).

## ***A2. Αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης***

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις μας οδηγούν στα βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μεθόδου, που είναι:

- α) Η υιοθέτηση της καταλληλότητας του εκφωνήματος ως άξονα της διδακτικής προσέγγισης. Στο παράδειμά μας, δε μας ενδιαφέρει τόσο ή μόνο η εκφορά της εντολής με προστακτική όσο η γνώση και των άλλων «πλάγιων / έμμεσων» τρόπων εκφοράς της εντολής, και κυρίως η επιτυχής χρήση από το μαθητή της άμεσης ή της έμμεσης εντολής ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση.
- β) Η έμφαση στο μήνυμα και όχι στον κώδικα. Μας ενδιαφέρει περισσότερο ο

μαθητής να πετύχει αυτό που θέλει μέσω μιας γλωσσικής πράξης και λιγότερο το αν θα το εκφράσει σωστά από γραμματική άποψη (use / usage, Widdowson, 1978: 362, «Usage refers to the function of a linguistic item as an element of a linguistic system, while use refers to how it functions as communication, speech act»).

γ) Η ενθάρρυνση του μαθητή να διακινδυνεύσει, να προσπαθήσει δηλαδή, έστω και με λάθη, από γραμματική άποψη, να εκφράσει αυτό που θέλει. Δηλαδή, μας ενδιαφέρει ο μαθητής να επιτελέσει τελικά την εντολή, ανεξάρτητα από τα γλωσσικά λάθη.

δ) Η ψυχολογική εμπλοκή του μαθητή στην επικοινωνιακή κατάσταση. Ο μαθητής υποδύεται είτε το ρόλο του εντολέα είτε το ρόλο του αποδέκτη της εντολής, πράγμα που τον ενεργοποιεί και του δίνει ερεθίσματα για την κατάλληλη κάθε φορά (γλωσσική) συμπεριφορά.

στ) Με βάση τα παραπάνω, η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στο συνδυασμό των δεξιοτήτων (combinatorial practice of skills), διότι εμπλέκει δημιουργικά το μαθητή στην παραγωγή λόγου.

## ***B. Υλοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης***

### ***B1. Θέματα***

Τα αναλυτικά προγράμματα υλοποιούνται μέσα από διδακτικά εγχειρίδια και μεθόδους τα οποία διαρθρώνονται γύρω από θεματικούς κύκλους, οι οποίοι περιλαμβάνουν ενότητες που αφορούν τα ακόλουθα θέματα:

- α) ταυτότητα
- β) καθημερινή ζωή
- γ) σχολείο /σπουδές
- δ) οικογένεια
- ε) ενδιαφέροντα
- στ) επάγγελμα
- ζ) στάσεις ζωής

### ***B2. Τεχνικές στη διδασκαλία***

Παρά τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος ή του διδακτικού εγχειριδίου, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, αξιοποιεί τα ερεθίσματα και το υλικό από ποικίλες πηγές και πάντα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών. Η διδακτική του πρακτική οφείλει να στηρίζεται στην αλληλόδραση των μαθητών την οποία ενισχύει και περιορίζει το ρόλο του στο να προωθεί τη δυναμική της τάξης του. Συνεπείς με την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι οι δραστηριότητες (ελεύθερες, ημικατευθυνόμενες) που προμοδοτούν την υπόδυση ρόλων, τον ανεπίσημο τρόπο (συν)ομιλίας, την επίλυση προβλημάτων, τις ομαδικές εργασίες, το συσχετισμό διαφόρων μορφών επικοινωνίας και λόγου (π.χ. ακούω ένα τραγούδι → ζωγραφίζω).

**Βιβλιογραφία:**

- Austin, J. L** (1962): *How to Do Things with Words*. Clarendon Press, Oxford.
- Brumfit, C. J & K. Johnson** (eds) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Canale, M & M Swain**, (1980): «*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*». *Applied Linguistics*, 1.1: 1-47.
- Cook, V** (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*.
- Hymes, D** (1970): «*On communicative competence*» στο Gumperz, J.J. & D. Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston, N.Y.
- Johnson, K and H. Johnson** (eds) (1998): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell, Oxford.
- Κατσιμαλή Γ** (1999): «*Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*», στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.): *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Σελ. 221-238, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- McDonough, J & Chr. Shaw** (1993): *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Blackwell, Oxford.
- Mc Laughlin, B** (1990): «*The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude*» στο Harley, B., P. Allen, J. Cummins, M. Swain.
- Savignon, S** (1997): *Communicative Competence. Theory and classroom practice. Texts and contexts in Second Language Learning*. The McGraw - Hill Co., N.Y.
- Σεάτος Μ** (1987): «*Η λειτουργική διαμόρφωση του λόγου και η διδασκαλία της*». *Φιλολόγος* 47: 16 – 21.
- Stern, H. H** (edited by Allen, P. and B. Harley) (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- van Ek, J.A** (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. The Council of Europe.
- van Ek, J.A & Trim, J.L.M** (1991): *Threshold Level '90*. The Council of Europe.
- van Ek, J.A & Fitzpatrick, T** (1991): *Waystage '90*. The Council of Europe.