

# 1. Τι εστί επικοινωνιακή ικανότητα;

## 1.1 Εισαγωγή

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας είναι ότι ερευνά συστηματικά τις λειτουργικές και δομικές πτυχές της γλώσσας, συνδυάζοντάς τες σε μια πληρέστερη επικοινωνιακή θεώρηση.

Αυτό το κεφάλαιο εξετάζει διεξοδικότερα αυτή την επικοινωνιακή θεώρηση της γλώσσας, προκειμένου να περιγράψει τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας: την επικοινωνιακή ικανότητα.

## 1.2 Δομική και λειτουργική θεώρηση της γλώσσας

Η δομική θεώρηση της γλώσσας επικεντρώνεται στο γραμματικό σύστημα, περιγράφοντας πιθανούς συνδυασμούς των γλωσσικών στοιχείων. Για παράδειγμα, διευκρινίζει τους μηχανισμούς παραγωγής της παθητικής σύνταξης ‘The window has been broken’ αντί της ενεργητικής ‘Somebody has broken the window’, και περιγράφει τους κανόνες διάταξης των λέξεων που επιβάλλουν τη διαφορετική ερμηνεία του ‘The girl chased the boy’ από το ‘The boy chased the girl’. Η ενστικτώδης γνώση αυτών, καθώς και πολλών άλλων γλωσσικών στοιχείων και λειτουργιών, συγκροτεί τη γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή και του επιτρέπει να παράγει νέες προτάσεις για να τις συνδυάζει με τα νοήματα που επιθυμεί να εκφράσει.

Η δομική θεώρηση της γλώσσας δεν εκτοπίζεται με κανέναν τρόπο από τη λειτουργική. Ωστόσο, δεν επαρκεί από μόνη της για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα την απλή πρόταση ‘Why

don't you close the door?'. Από *δομική* άποψη, είναι σαφώς ερωτηματική. Οι διάφορες γραμματικές μπορεί να την περιγράψουν με το δικό τους τρόπο, καμία όμως δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η γραμματική της μορφή παραπέμπει σε κατάφαση ή προσταγή. Από *λειτουργική* άποψη, ωστόσο, η φύση της πρότασης είναι ασαφής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να λειτουργεί ως ερώτηση — για παράδειγμα, ο ομιλητής μπορεί να θέλει πραγματικά να μάθει γιατί ο συνομιλητής του επιμένει να μην κλείνει μια συγκεκριμένη πόρτα. Σε άλλες, μπορεί να λειτουργεί ως διαταγή — αυτό θα ίσχυε για παράδειγμα στην περίπτωση που ένας καθηγητής απευθύνεται σε έναν μαθητή που είχε αφήσει την πόρτα της τάξης ανοιχτή. Ακόμη, σε άλλες καταστάσεις θα μπορούσε να ερμηνευτεί (ίσως και λανθασμένα) ως παράκληση, πρόταση, ή δυσαρέσκεια. Με άλλα λόγια, ενώ η *δομή* της πρότασης είναι σταθερή και σαφής, η *επικοινωνιακή λειτουργία* της ποικίλλει και εξαρτάται από ειδικούς περιστασιακούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Όπως ένας απλός γλωσσικός τύπος εκτελεί διάφορες λειτουργίες, έτσι και μια απλή επικοινωνιακή λειτουργία εκτελείται με διάφορους γλωσσικούς τύπους. Για παράδειγμα, ένας ομιλητής που επιθυμεί να κλείσει κάποιος την πόρτα έχει πολλές γλωσσικές επιλογές 'Close the door please', 'Could you please close the door?', 'Would you mind closing the door?', ή 'Excuse me, could I trouble you to close the door?'. Ορισμένοι τύποι λειτουργούν υπό τη μορφή εντολής στο πλαίσιο ορισμένων μόνο κοινωνικών σχέσεων — για παράδειγμα, η φράση 'You've left the door open!' λειτουργεί ως εντολή από καθηγητή προς μαθητή, όχι όμως και από καθηγητή προς διευθυντή. Άλλοι τύποι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινές περιστασιακές γνώσεις για τη σωστή ερμηνεία τους και είναι εύκολα παρεξηγήσιμοι (π.χ. 'Brrr! It's cold, isn't it?').

### 1.3 Κατανόηση λειτουργικών νοημάτων

Ένας δάσκαλος ζήτησε από ένα παιδί να πάρει από κάτω μια πετσέτα και να την τοποθετήσει στην κρεμάστρα. Οι τρεις πρώτες απόπειρες μετάδοσης του επιθυμητού νοήματος στο παιδί κατέληξαν σε σύγχυση:

'Would you pick up the towel for me, before someone steps on it?'  
(Καμία αντίδραση από το παιδί)

‘What do we do with the towel, Jimmie?’ (Πάλι καμία αντίδραση)

‘Well, would you like to hang it up?’ (Καμία αντίδραση)

Το παιδί κατάλαβε μόνο όταν ο δάσκαλος χρησιμοποίησε την άμεση προστακτική:

‘Jimmie, pick the towel up!’

Από τις αντιδράσεις του παιδιού ήταν ξεκάθαρο ότι δεν είχε την πρόθεση να φανεί προσβεβλημένο ή μη συνεργάσιμο. Αυτό αφήνει τρεις πιθανές εξηγήσεις για την αποτυχία του να κατανοήσει τις τρεις πρώτες προσπάθειες του δασκάλου να περάσει το μήνυμά του:

- Η *δομή* των τριών πρώτων προτάσεων μπορεί να ξεπερνά τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού. Αυτή η εξήγηση είναι μάλλον απίθανη στη προκειμένη περίπτωση, αλλά πολύ πιθανόν να ίσχυε αν ο ακροατής ήταν ξένος.
- Το παιδί μπορεί να μην είναι εξοικειωμένο με τη χρήση ερωτηματικών δομών για τη δήλωση διαταγής, ίσως επειδή οι γονείς του χρησιμοποιούν κυρίως την άμεση προστακτική όταν θέλουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά του. Με άλλα λόγια, τα τρία πρώτα εκφωνήματα του δασκάλου μπορεί να εμπίπτουν στις *γλωσσικές*, αλλά να ξεπερνούν τις *επικοινωνιακές* του δεξιότητες.
- Μπορεί να μην διαθέτει τις απαραίτητες *εξωγλωσσικές* γνώσεις για την κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης του δασκάλου. Για παράδειγμα, μπορεί να του έλειπαν οι περιστασιακές γνώσεις για το πού βρισκόταν και πού έπρεπε να βρίσκεται η πετσέτα, καθώς και οι κοινωνικές γνώσεις για την τάξη που θα πρέπει να επικρατεί στο σχολείο (μια σύμβαση την οποία επικαλείται ξεκάθαρα ο δάσκαλος στο δεύτερο εκφώνημά του).

Αυτές οι πιθανές εξηγήσεις προβάλλουν αντίστοιχα τρεις πτυχές της απαιτούμενης δεξιότητας για την κατανόηση νοημάτων:

- την ικανότητα κατανόησης των γλωσσικών δομών και του λεξιλογίου·
- την επίγνωση *δυνάμει* επικοινωνιακών λειτουργιών των γλωσσικών τύπων·
- την ικανότητα συσχέτισης των γλωσσικών τύπων με τις κατάλληλες εξωγλωσσικές γνώσεις, ώστε να γίνει καταληπτό το ειδικό λειτουργικό νόημα που θέλει να μεταδώσει ο ομιλητής.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την τρίτη πτυχή είναι ότι ο μαθητής της ξένης γλώσσας χρειάζεται κάτι περισσότερο από ένα ‘σταθερό ρεπερτόριο’ γλωσσικών τύπων που αντιστοιχούν σε επι-

κοινωνιακές λειτουργίες. Από τη στιγμή που η σχέση μεταξύ τύπων και λειτουργιών είναι ευμετάβλητη, και δεν καθορίζεται, εκτός ειδικών περιστάσεων, θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες και στον μαθητή να αναπτύσσει *στρατηγικές* ερμηνείας της γλώσσας κατά την πραγματική της χρήση.

#### 1.4 Μετάδοση λειτουργικών νοημάτων

Στην προηγούμενη ενότητα, το περιστατικό ανάμεσα στον δάσκαλο και το παιδί παρουσιάστηκε από την πλευρά της αποτυχίας κατανόησης εκ μέρους του ακροατή. Ωστόσο, η επικοινωνία είναι μια διττή διαδικασία και είναι εξίσου αποδεκτός ο ισχυρισμός ότι ο ομιλητής απέτυχε να εκφράσει κατάλληλα το μήνυμά του. Δεν κατάφερε να κρίνει σωστά τις γλωσσικές και εξωγλωσσικές γνώσεις του παιδιού, με αποτέλεσμα να επιλέξει γλωσσικούς τύπους που δεν θα ερμηνεύονταν όπως επιθυμούσε.

Όταν μιλάμε, εκτιμούμε διαρκώς τις γνώσεις και τις εικασίες του ακροατή μας, έτσι ώστε το γλωσσικό υλικό που επιλέγουμε να ερμηνεύεται κατάλληλα ως προς το νόημα που επιθυμούμε να μεταδώσουμε. Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι τα άτομα που βρίσκονται σε ένα δωμάτιο γνωρίζουν ότι είναι προσκεκλημένα σε δείπνο. Η οικοδέσποινα μπορεί τότε εκφωνώντας απλώς τη λέξη 'Ready?' να υποδείξει την επιθυμία της να καθίσουν στο τραπέζι και να φάνε. Από την άλλη πλευρά, αν οι προσκεκλημένοι δεν γνωρίζουν ότι έχει ετοιμάσει δείπνο, θα πρέπει να είναι πιο σαφής όταν εκφράζει το μήνυμά της, λέγοντας για παράδειγμα 'Would you like to come and have something to eat?'. Σε κάθε περίπτωση, λαμβάνει υπόψη της τις κοινές γνώσεις ανάμεσα στην ίδια και τους άλλους και παράγει τους κατάλληλους γλωσσικούς τύπους για να πετύχει τον επικοινωνιακό της στόχο. Όπως συνέβη και με τον δάσκαλο, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι η οικοδέσποινα είχε υπερεκτιμήσει τις γνώσεις των ακροατών της — ότι ίσως τελικά οι καλεσμένοι της ακούγοντας το 'Ready?' δεν αντιλήφθηκαν ότι πρόκειται να δειπνήσουν. Σε αυτή την περίπτωση η οικοδέσποινα, όπως και ο δάσκαλος, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την αντίδρασή τους ως ανάδραση για την αποτυχία της απόπειράς της και να επανορθώσει με νέους γλωσσικούς τύπους.

Ο πιο ικανός ομιλητής μιας ξένης γλώσσας δεν είναι πάντοτε αυτός που ξέρει να χειρίζεται καλύτερα τις δομές της. Συχνά είναι το άτομο που ξέρει να επεξεργάζεται συνολικά την περίσταση στην οποία εμπλέκεται ο ίδιος και ο ακροατής του, να λαμβάνει υπόψη του τις κοινές μεταξύ τους γνώσεις (που πηγάζουν π.χ. είτε από την περίσταση είτε από την προηγηθείσα συζήτηση) και να επιλέγει τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία για την αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματός του. Οι μαθητές ξένων γλωσσών χρειάζονται ευκαιρίες για να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες· άρα θα πρέπει να εκτίθενται σε περιστάσεις όπου το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη χρήση των διαθέσιμων πόρων για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη και οικονομικότερη μετάδοση νοημάτων. Το γεγονός ότι αυτοί οι πόροι είναι περιορισμένοι μπορεί συχνά να σημαίνει ότι η γραμματική ακρίβεια θα πρέπει να θυσιαστεί προς όφελος της άμεσης και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Έτσι, όπως και στην περίπτωση της κατανόησης, ο μαθητής χρειάζεται, εκτός από ένα ρεπερτόριο γλωσσικών στοιχείων, να κατακτήσει και ένα σύνολο στρατηγικών για να τις χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

## 1.5 Κατανόηση και μετάδοση κοινωνικών νοημάτων

Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα, ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή του ομιλητή είναι οι γνώσεις που θεωρεί ότι διαθέτει ο ακροατής του. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την κοινωνική περίσταση κατά την οποία διαδραματίζεται η επικοινωνία: η γλώσσα εκτός από το λειτουργικό φέρει και το κοινωνικό νόημα.

Η οικοδέσποινα που βγάζει το κεφάλι της από την πόρτα και φωνάζει 'Ready?' στους καλεσμένους της δεν κάνει εικασίες μόνο για την ύπαρξη κοινών γνώσεων. Δείχνει επίσης ότι αντιλαμβάνεται την κατάσταση ως ανεπίσημη. Αν είχε διαφορετική άποψη, για παράδειγμα, αν οι καλεσμένοι της ήταν συνάδελφοι από τη δουλειά και όχι στενοί φίλοι, τότε πιθανότατα θα επέλεγε μια διαφορετική φράση, όπως 'Would you like to come and eat now?'. Αν η περίσταση ήταν ακόμη πιο επίσημη, τότε ένας κοινωνικά κατάλληλος τύπος θα ήταν 'Ladies and gentlemen, dinner is served'. Παρομοίως, επανερχόμενοι

στην επικοινωνιακή λειτουργία που σχολιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, ο μαθητής μπορεί να πει 'Shut the door, will you?' σε έναν συμμαθητή του, αλλά σε έναν ξένο που συνάντησε στο τρένο θα ήταν καταλληλότερο να πει 'Excuse me, would you mind closing the door?' Η χρήση του επίσημου τύπου με τον συμμαθητή ή του ανεπίσημου με τον ξένο, μπορεί να φανεί εξίσου προσβλητική.

Σε ένα μεγάλο βαθμό, η διακριτικότητα του ομιλητή εξαρτάται από τη συμμόρφωσή του προς τις γλωσσικές (ή μάλλον *κοινωνιογλωσσικές*) συμβάσεις. Ο ομιλητής μπορεί να επιλέξει έναν κοινωνικά κατάλληλο λόγο, όσο του το επιτρέπει το ρεπερτόριό του, όπως μπορεί να επιλέξει και μια κοινωνικά κατάλληλη ενδυμασία, όσο του το επιτρέπει η γκαρνταρόμπα του. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή είναι αμφίδρομη: όπως η κοινωνική περίσταση καθορίζει τη φύση της γλώσσας, έτσι και η γλώσσα συμβάλλει στον καθορισμό της κοινωνικής ατμόσφαιρας της περίστασης. Για παράδειγμα, το επίπεδο επισημότητας της σχέσης καθηγητή-μαθητή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο επισημότητας της γλώσσας του καθηγητή. Γενικά, η χρήση ανεπίσημου λόγου δεν είναι μόνο ενδεικτική των προσωπικών σχέσεων, αλλά επιταχύνει σημαντικά και την ανάπτυξή τους. Ένας ξένος μπορεί, λοιπόν, να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά τη διαμόρφωση τέτοιων σχέσεων αν δεν είναι σε θέση να προσαρμόσει τον λόγο του στην αυξανόμενη οικειότητα και ανεπισημότητα που προϋποθέτει μια σχέση φιλίας. Πράγματι, χρησιμοποιώντας τη γραμματική των βιβλίων, ολοκληρωμένες προτάσεις και προσεγμένη προφορά, μπορεί άθελά του, ένας ξένος ομιλητής να εκπέμπει σήματα επισημότητας και κοινωνικής απόστασης. Ως αποδέκτης, πάλι, μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσει τις προσπάθειες μετάβασης του φυσικού ομιλητή σε μια πιο ανεπίσημη σχέση, ο οποίος χρησιμοποιεί δοκιμαστικά το μικρό όνομα και εκφράσεις της καθομιλουμένης. Επομένως, όσο περισσότερο αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η κατανόηση και ο κατάλληλος χειρισμός της κοινωνικής σημασίας των εναλλακτικών γλωσσικών τύπων. Εντούτοις, σε πιο αρχικά στάδια, δίνεται πιθανόν περισσότερη έμφαση στην ικανότητα παραγωγικής χρήσης τύπων ενός 'μετρίου' επιπέδου επισημότητας, κατάλληλων για οικείους και ξένους.

Παρόμοιο είναι το σκεπτικό και για άλλους γλωσσικούς τύπους που εκφράζουν διαπροσωπικές στάσεις. Οι μαθητές μερικές φορές παρσύρονται από φαινομενικά δομικά ή λεξιλογικά ισοδύναμα της δικής

τους γλώσσας, με αποτέλεσμα να παράγουν κοινωνικά προσβλητικούς τύπους στην ξένη γλώσσα. Για παράδειγμα, οι Ρώσοι μαθητές αγγλικών χρησιμοποιούν μερικές φορές τον εμφατικό τύπο 'Of course!' ως απάντηση σε ερωτήσεις τύπου ναι/όχι, δημιουργώντας την αίσθηση ότι η ερώτηση είναι ανόητη και η απάντηση μάλλον προφανής. Στην πραγματικότητα, το μόνο που κάνουν είναι να μεταφέρουν ένα ρωσικό λεξιλογικό 'ισοδύναμο' που δεν φέρει καμία τέτοια υποδήλωση· μάλιστα, μπορεί να αγνοούν την αρνητική του επίδραση στους αγγλόφωνους ομιλητές ακόμη και για χρόνια. Τέτοιου είδους λάθη είναι ενδεχομένως πιο σοβαρά από οποιαδήποτε άλλα, κι αυτό, επειδή ελάχιστοι ακροατές φυσικοί ομιλητές αντιλαμβάνονται ότι στην ουσία αυτά οφείλονται σε ανεπαρκή μάθηση και όχι σε προσβλητικές στάσεις.

## 1.6 Περίληψη

Στο σημείο αυτό μπορούμε να συνοψίσουμε τέσσερις γενικούς τομείς δεξιοτήτων οι οποίοι συγκροτούν την επικοινωνιακή δεξιότητα ενός ατόμου και που πρέπει να αναγνωριστούν στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Χάριν λιτότητας, η παρουσίασή τους επιχειρείται από την οπτική γωνία του ομιλητή:

- Ο μαθητής θα πρέπει να επιτύχει ένα όσο το δυνατόν υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής δεξιότητας. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αναπτύξει τη δεξιότητα χειρισμού του γλωσσικού συστήματος, στον βαθμό που θα μπορεί να το χρησιμοποιεί αυθόρμητα και ευέλικτα για να εκφράζει αυτό που θέλει.
- Ο μαθητής θα πρέπει να διαχωρίσει ανάμεσα στους τύπους που έχει κατακτήσει, ως μέρος της γλωσσικής του δεξιότητας, και τις επικοινωνιακές λειτουργίες που αυτοί επιτελούν. Με άλλα λόγια, οι γνώσεις που κατακτήθηκαν ως μέρος ενός γλωσσικού συστήματος θα πρέπει να γίνουν καταληπτές και ως μέρος ενός επικοινωνιακού συστήματος.
- Ο μαθητής θα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες και στρατηγικές χρήσης της γλώσσας για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μετάδοση νοημάτων σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί την ανάδραση ως κριτήριο για την επιτυχία του, και όπου κρίνει απαραίτητο, να επανορθώνει χρησιμοποιώντας διαφορετικό γλωσσικό υλικό σε περίπτωση αποτυχίας.



- Ο μαθητής θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση του κοινωνικού νοήματος των γλωσσικών τύπων. Για πολλούς μαθητές, βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι θα μπορούν να αλλάζουν τον λόγο τους ανάλογα με την κοινωνική περίσταση, αλλά ότι θα μπορούν να χρησιμοποιούν γενικά αποδεκτούς τύπους και να αποφεύγουν αυτούς που ενδέχεται να είναι προσβλητικοί.

## 1.7 Στόχοι του παρόντος βιβλίου

Η πρώτη από τις τέσσερις παραπάνω δεξιότητες δεν θα αποτελέσει βασικό αντικείμενο μελέτης του παρόντος συγγράμματος. Αυτό δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως προσπάθεια υποτίμησης της γλωσσικής δεξιότητας. Αντιθέτως, η σπουδαιότητά της στην προκειμένη περίπτωση λαμβάνεται ως δεδομένη: μια από τις αναμφισβήτητες αλήθειες της γλωσσικής χρήσης είναι ότι επικοινωνούμε εκμεταλλεύομενοι το δημιουργικό δυναμικό των γλωσσικών δομών. Το γεγονός αυτό δεν αμφισβητήθηκε ποτέ από τη γλωσσική διδασκαλία, γι' αυτό και διαθέτουμε μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών διευκόλυνσης του μαθητή στην πορεία του προς την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος της ξένης γλώσσας.

Το παρόν βιβλίο επικεντρώνεται στους τρόπους προσαρμογής και επέκτασης αυτού του ρεπερτορίου, ώστε να ανταποκρίνεται στην ευρύτερη έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας όπως αυτή περιγράφηκε στο παρόν κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, προτείνει τρόπους:

- Προσαρμογής των παραδοσιακών τεχνικών ελεγχόμενης εξάσκησης έτσι ώστε να διευκολύνεται ο μαθητής στη συσχέτιση των γλωσσικών τύπων με τα πιθανά λειτουργικά και/ή κοινωνικά τους νοήματα.
- Ένταξης του μαθητή σε περιστάσεις όπου θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ως μέσο ικανοποίησης των άμεσων επικοινωνιακών αναγκών του, θέτοντας ως κριτήριο επιτυχίας τη λειτουργική αποτελεσματικότητα παρά τη δομική ακρίβεια.
- Διευκόλυνσης του μαθητή στη χρήση της γλώσσας ως μέσου κοινωνικής διάδρασης, για παράδειγμα μέσα από παιχνίδια ρόλων, κατά τα οποία δίνεται έμφαση όχι μόνο στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, αλλά και στην κοινωνική καταλληλότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται.



## 2. Συσχέτιση τύπων και νοημάτων

### 2.1 Εισαγωγή

Οι ειδικές τεχνικές που σχολιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο πιθανόν να είναι ήδη γνωστές σε πολλούς από τους αναγνώστες. Στόχος μας εδώ είναι να δείξουμε πώς αυτές συσχετίζουν την κατάκτηση γλωσσικών δομών και λεξιλογίου με τα υπόλοιπα τρία συστατικά της επικοινωνιακής ικανότητας που περιγράφονται στο προηγούμενο κεφάλαιο, άρα και πώς συμβάλλουν στη γεφύρωση του κενού μεταξύ γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας.

Οι δραστηριότητες εκμάθησης αυτές καθαυτές είναι περισσότερο ‘προ-επικοινωνιακές’ παρά ‘επικοινωνιακές’. Αυτό σημαίνει ότι στοχεύουν στον εφοδιασμό του μαθητή με ορισμένες από τις δεξιότητες που χρειάζεται για να επικοινωνήσει, χωρίς στην ουσία να ζητούν από αυτόν να επιτελέσει επικοινωνιακές πράξεις. Επομένως, η επιτυχία δεν κρίνεται τόσο από τη μετάδοση του επιθυμητού μηνύματος, όσο από την παραγωγή ορθής γλώσσας. Ωστόσο, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή φύση αυτής της γλώσσας, οι δραστηριότητες έχουν επίσης ως στόχο τη διευκόλυνση του μαθητή στη συσχέτισή της με το νόημα έτσι ώστε να μπορεί αργότερα να την χρησιμοποιήσει για επικοινωνιακούς σκοπούς.

Ο όρος ‘εξάσκηση’, εδώ, δεν αναφέρεται μόνο στις δραστηριότητες κατά τις οποίες η ανταπόκριση του μαθητή θα πρέπει να είναι άμεση (όπως στις περισσότερες μηχανικές ασκήσεις και στις ερωταποκρίσεις), αλλά και σε εκείνες κατά τις οποίες ο μαθητής έχει περισσότερο χρόνο για να σκεφτεί τις λειτουργίες που επιτελεί (όπως συμβαίνει με τις περισσότερες γραπτές ασκήσεις). Κάθε δραστηριότητα συμβάλλει με τον δικό της τρόπο ώστε να αποκτήσει ο μαθητής άνεση και ευκρίνεια όταν χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα. Επιπλέον, σε κάθε δραστη-

ριότητα οι γλωσσικοί τύποι συσχετίζονται, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, με την επικοινωνιακή λειτουργία και την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Αυτή, λοιπόν, η συσχέτιση είναι που θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο.

Υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες που θα πρέπει ελέγχονται από τον καθηγητή, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται σε αυτή τη θεωρία και σχολιάζονται σε άλλα μεθοδολογικά εγχειρίδια. Ένας από αυτούς είναι το επίπεδο της γλωσσικής πολυπλοκότητας που καλείται να αντιμετωπίσει ο μαθητής. Αυτή, προφανώς, θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το στάδιο της εκμάθησης. Ένας άλλος παράγοντας είναι η γλωσσική συσχέτιση ανάμεσα στο ερέθισμα και την ανταπόκριση. Στο ένα άκρο, η ανταπόκριση του μαθητή συνίσταται σε μεγάλο βαθμό από το υλικό που υπάρχει ήδη στο ερέθισμα, με ελάχιστες αλλαγές (π.χ. ‘Do you think she’s British or American? – ‘She’s British’). Στο άλλο άκρο, το ερέθισμα βοηθάει ελάχιστα τον μαθητή, αφού η ανταπόκριση εξαρτάται περισσότερο από το νόημα παρά από τη δομή (π.χ. ‘Can you tell me the time please?’ – ‘Yes, it’s half past eight’, ή μια οδηγία ‘Describe this scene’). Η σημασία αυτών των παραγόντων δεν θα πρέπει να υποτιμάται. Είναι ζωτικής σημασίας καθώς επιτρέπουν στους καθηγητές να προσαρμόζουν τις γλωσσικές απαιτήσεις τους από τους μαθητές, καλλιεργώντας σταδιακά τη γλωσσική τους ικανότητα, από την οποία θα εξαρτηθεί τελικά η επικοινωνιακή τους ικανότητα. Ωστόσο, το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους παραγόμενους τύπους και την επικοινωνιακή τους λειτουργία.

Στα παραδείγματα, το ‘E’ σημαίνει ‘ερέθισμα’, όπως το ερέθισμα μιας μηχανικής άσκησης ή μιας ερώτησης που θέτει ο καθηγητής. Το ‘A’ είναι η ‘ανταπόκριση’ του μαθητή, είτε είναι γραπτή είτε προφορική. Οι ‘υποδείξεις’ είναι τεχνάσματα, όπως εικόνες ή φωτοτυπίες, που συμβάλλουν στον καθορισμό του περιεχομένου των λεγομένων του μαθητή.

## 2.2 Δομική εξάσκηση

Αυτό το είδος εξάσκησης αναφέρεται εδώ ως σημείο εκκίνησης για άλλες, πιο επικοινωνιακές δραστηριότητες.