

[Κεφάλαιο 5.]

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ (ΠΜ) ΣΥΝΙΣΤΑ ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ τὸ ὁποῖο δὲν διαθέτει θεωρητικὴ θεμελίωση, ἀλλὰ διαμορφώθηκε ἐμπειρικὰ μὲ τὸ πέρασμα τῶν αἰώνων. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ ΠΜ δὲν στηρίζεται σὲ συγκεκριμένες θεωρητικὲς βάσεις καὶ ἐπομένως, ἀφοῦ δὲν διαθέτει αὐτὴ τὴ βασικὴ προϋπόθεση, ἀδυνατεῖ νὰ διαμορφώσει σαφεῖς στόχους, νὰ θέσει ἀρχές καὶ νὰ καταστεί ἓνα συγκροτημένο ὅλο μὲ συνοχὴ καὶ συνέπεια.

5.1. *Ἡ Παραδοσιακὴ Μέθοδος*

Ἡ κύρια θεωρητικὴ τῆς ἀρχῆς, ἡ ὁποία δὲν ἀναφέρεται ρητὰ ἀλλὰ προκύπτει ἔμμεσα ἀπὸ τὶς υἱοθετημένες πρακτικὲς, εἶναι αὐτὴ πού ὁ Robins χαρακτηρίζει ὡς *λέξη καὶ παράδειγμα* (word and paradigm model).¹ Σύμφωνα μὲ τὴ βασικὴ αὐτὴ ἀρχὴ (ἡ ὁποία, ὅπως εἴπαμε, δὲν εἶναι σαφῶς διατυπωμένη ἀλλὰ διατρέχει ὀλόκληρη τὴ φιλοσοφία τῆς ΠΜ) κύρια μονάδα ἀνάλυσης, περιγραφῆς ἄρα καὶ διδασκαλίας τῆς γλώσσας εἶναι ἡ λέξη ὅπως λειτουργεῖ ἢ ἐντάσσεται μέσα στὸ σύστημα τῶν παραδειγματικῶν σχέσεων τῆς γλώσσας καὶ κυρίως τῶν μορφολογικῶν. Ἡ βασικὴ αὐτὴ ἀρχὴ πού συνεπάγεται ἓνα πλῆθος ἐπιμέρους στάσεων καὶ διδακτικῶν δραστηριοτήτων, ἀποδίδει μὲ ἀκρίβεια τὴ μονοδιάστατὴ ἀντίληψη πού χαρακτηρίζει τὴν ΠΜ ἢ ὁποία κατὰ τὴν περιγραφή καὶ διδασκαλία τῆς γλώσσας περιορίζεται μόνο στὸν παραδειγματικὸ ἄξονά της (ὁμάδες λέξεων, κλιτικὰ παραδείγματα, ἐξαιρέσεις κτλ.) ἐνῶ δὲν ἐπεκτείνεται ταυτόχρονα καὶ στὸν συνταγματικὸ, γεγονός πού ἔχει ὡς

1. Bl. ROBINS 1967, σσ. 44-5.

συνέπεια τὴν ἀνεπάρκειά της νὰ δώσει μιὰ ὀλοκληρωμένη εἰκόνα τοῦ γλωσσικοῦ φαινομένου.

Παρ'ὅλα αὐτὰ ὅμως, ἡ ἔννοια τῆς γραμματικῆς, ἀκόμα καὶ σήμερα, ταυτίζεται μὲ τὸ μοντέλο τῆς παραδοσιακῆς γλωσσικῆς ἀνάλυσης, γιατί ἡ μακροχρόνια χρησιμοποίησή της ἀπὸ τὸ σχολεῖο τὴν ἐπέβαλε στὴ συνείδηση τῶν περισσοτέρων ὡς τὸ μοναδικὸ εἶδος γραμματικῆς.²

Στὸν πίνακα ποὺ ἀκολουθεῖ, ἐπιχειροῦμε μιὰ παρουσίαση τῶν βασικῶν θεωρητικῶν ἀπόψεων καὶ τῶν ἀντίστοιχων μεθοδολογικῶν ἀρχῶν τῆς ΠΜ μὲ τὴ διευκρίνιση ὅτι οἱ θεωρητικὲς αὐτὲς ἀρχὲς δὲν εἶναι πουθενὰ καταγραμμένες ἢ διατυπωμένες, προκύπτουν ὅμως ἀπὸ τὴν υἱοθετημένη μεθολογικὴ πρακτικὴ καὶ τίς χρησιμοποιούμενες τεχνικὲς διδασκαλίας.

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	
Θεωρητικὲς ἀντιλήψεις	Μεθοδολογικὲς ἀρχὲς
1. Ἡ ΠΜ εἶναι ἐμπειρικὴ. Δὲν στηρίζεται σὲ συγχροτημένη θεωρητικὴ βάση.	Ἡ ΠΜ δὲν διαθέτει συγχροτημένη μεθοδολογία μὲ ἀποτέλεσμα νὰ μὴν τὴ διακρίνει ὁμοιογένεια, συνοχὴ καὶ συνέπεια.
2. Οἱ κλασικὲς γλώσσες ἀποτελοῦν πρότυπα γιὰ τὴ γλωσσικὴ περιγραφή καὶ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία.	Ἡ διδακτικὴ τῆς γλώσσας ἀποτελεῖ συνέχεια καὶ προέκταση τοῦ τρόπου διδασκαλίας τῶν κλασικῶν γλωσσῶν καὶ ἰδιαίτερα τῆς ἀρχαίας Ἑλληνικῆς. Ἡ ἔμφαση δίνεται στὸν γραπτὸ λόγο, στὴν ἐπίσημη μορφή τῆς γλώσσας καὶ στὴν ἐκμάθηση τῶν γλωσσικῶν τύπων (μορφολογία/γραμματικὴ).
3. Τὸ γλωσσικὸ φαινόμενο διαθέτει πολλὰ ὄψεις ἢ πλευρὲς οἱ ὁποῖες εἶναι ἀνεξάρτητες μεταξύ τους.	Τὸ γλωσσικὸ μάθημα διαιρεῖται σὲ πολλοὺς ἐπιμέρους τομεῖς ἢ κλάδους οἱ ὁποῖοι εἶναι ἀνεξάρτητοι μεταξύ τους καὶ διδάσκονται ὁ ἕνας χωριστὰ ἀπὸ τὸν ἄλλον. Οἱ τομεῖς αὐτοὶ εἶναι: ἀνάγνωση, ὀρθογραφία, ἔκθεση, γραμματικὴ, συντακτικὸ, τεχνολογία.

2. Περισσότερα γιὰ τὴν παραδοσιακὴ γραμματικὴ βλ. σὲ ΜΗΤΣΗ 1995, σσ. 58-60 ὅπου ὑπάρχει καὶ πλούσια σχετικὴ βιβλιογραφία.

4. Τὸ σημαντικότερο χαρακτηριστικὸ τῆς γλώσσας εἶναι ἡ ὀργάνωσή της στὴν παραδειγματικὴ διάσταση καί, ἐπομένως, ἡ ὁμαδοποίηση τῶν στοιχείων μὲ βάση τὰ μορφολογικὰ τους χαρακτηριστικά ἀποτελεῖ βασικὴ προϋπόθεση γιὰ τὴ γνώση καὶ τὴ διδασκαλία της.	Τὸ βῆρος τῆς γλωσσικῆς διδασκαλίας πέφτει στὸν κλάδο τῆς γραμματικῆς ὁ ὁποῖος ἔχει καὶ τὸ ἀναμφισβήτητο προβάδισμα σὲ σχέση μὲ ὅλους τοὺς ἄλλους. Ἡ γνώση τῆς γλώσσας ταυτίζεται, κατὰ συνέπεια, μὲ τὴ γνώση καὶ τὴν κατοχὴ τῆς γραμματικῆς ἡ ὁποία συμπίπτει, σχεδόν, μὲ τὴ μορφολογία. Κατὰ τὴν ΠΜ, «διδάσκω μιὰ γλώσσα» σημαίνει ὅτι δίνω ἔμφαση στὴ γραμματικὴ της, δηλαδή στὰ μέρη τοῦ λόγου, στὴν κλίση τους, στοὺς κανόνες καὶ στὶς ἐξαιρέσεις.
5. Ἡ γλώσσα, ὡς ἔκφραση, εἶναι μιὰ καὶ ἐνιαία, χωρὶς διαφοροποιήσεις ἢ παραλλαγές.	Κατὰ τὴν ΠΜ ὑπάρχει μιὰ μόνο σ ω σ τ ἡ ἡ ὀ ρ θ ἡ μορφή γλώσσας τὴν ὁποία διδάσκει τὸ σχολεῖο καὶ τὴν ὁποία «πρέπει νὰ μάθουν» οἱ μαθητές. Ἡ μορφή αὐτὴ συμπίπτει μὲ ὅ,τι ἀποκαλοῦμε συνήθως ἐ π ἰ σ ἡ μ ἡ γ λ ὡ σ σ α. Οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ πάψουν νὰ χρησιμοποιοῦν ὁποιαδήποτε ἄλλη γλωσσικὴ μορφή κατέχουν (γεωγραφικὴ ἢ κοινωνικὴ διάλεκτο), γιατί ἡ χρῆση τῆς συνιστᾷ ὄχι μόνον «λάθος» ἀλλὰ πολὺ συχνὰ καὶ παράπτωμα. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἡ γλωσσικὴ ποικιλία, ἡ ἐπικοινωνιακὴ διάσταση καὶ τὸ πολιτιστικὸ στοιχεῖο εἶναι παράμετροι ποὺ ἀγνοοῦνται κατὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία.
6. Ἡ γλώσσα εἶναι κατεξοχὴν γραπτὸς λόγος καὶ ταυτίζεται σὲ πολὺ μεγάλο βαθμὸ μὲ τὴ γλώσσα τῶν κειμένων.	Στὰ πλαίσια τῆς ΠΜ περιγράφεται, ἀναλύεται καὶ διδάσκεται ἡ γλώσσα τῶν κειμένων, δηλαδή ὁ γραπτὸς λόγος, ὅπως ἔχει καθιερωθεῖ ἀπὸ δόκιμους συγγραφεῖς τοῦ παρελθόντος. Ἐπομένως, ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία ἔχει μᾶλλον τὸν χαρακτήρα μιᾶς τυπικῆς ἀντιμετώπισης καὶ μιᾶς φιλολογικῆς ἀνάλυσης, παρὰ τὴ μορφή μιᾶς ζωντανῆς ἐπικοινωνιακῆς διαδικασίας.
7. Ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία δίνει ἔμφαση στὴ μεταγλώσσα, παρὰ στὴν ἴδια τὴ γλώσσα.	Ἡ διδασκαλία ἔχει κατὰ βάση μεταγλωσσικὸ χαρακτήρα. Οἱ μαθητὲς διδάσκονται ἢ μαθαίνουν πάρα πολλὰ «γιὰ τὴ γλώσσα» δὲν διδάσκονται ὅμως τὴν ἴδια τὴ γλώσσα. Δὲν ἀσχοῦνται, δη-

8. Ὁ μόνος κάτοχος τῆς «ὀρθῆς γλώσσας» εἶναι ὁ διδάσκων.	λαδῆ, στὸν χειρισμὸ καὶ στὴ χρῆση τῆς μέσα σὲ πραγματικὲς καταστάσεις καὶ συγκεκριμένες συνθήκες ἐπικοινωνίας. Ὁ διδάσκων εἶναι ὁ μοναδικὸς συντελεστὴς τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Αὐτὸς ἀποτελεῖ τὸ ἐπίκεντρο τοῦ μαθήματος καὶ οἱ ἀπόψεις του, ὅπως συμβαίνει μὲ κάθε εἶδους αὐθεντία, ἔχουν ὑποχρεωτικὴ ἰσχύ γιὰ τοὺς μαθητὲς. Αὐτὸς διδάσκει καὶ ἐκεῖνοι παρακολουθοῦν ἤσυχα καὶ προσεκτικά. Ἐπομένως, στὴν ΠΜ ἡ διδακτικὴ ἐπικοινωνία εἶναι μονοδιάστατη γιατί ἡ μόνη ἐπίδραση ποὺ συντελεῖται, εἶναι αὐτὴ τοῦ δασκάλου πρὸς τὴν τάξη.
9. Ὁ μαθητὴς δὲν κατέχει τὴ «σωστὴ γλώσσα».	Ὁ μαθητὴς δὲν ἀντιμετωπίζεται ὡς παράγοντας τῆς διδακτικῆς διαδικασίας. Ἡ παρουσία του ἀγνοεῖται ἐντελῶς, ἀφοῦ δὲν λαμβάνονται ὑπόψη οὔτε ἡ προσωπικότητά του, οὔτε τὸ γλωσσικό του ἐπίπεδο, οὔτε οἱ ἀνάγκες ἢ τὰ ἐνδιαφέροντα ποὺ τυχὸν ἔχει. Ὁ μαθητὴς πρέπει ὅπως ὀρθότερα νὰ γίνῃ αὐτὸς ποὺ ἐπιδιώκει ὁ δάσκαλος καὶ τὸ σχολεῖο καὶ εἶναι ἀνάγκη νὰ μάθει νὰ χρησιμοποιεῖ τὴ σχολικὴ γλώσσα ποὺ εἶναι καὶ ἡ μόνη ὀρθή.
10. Δὲν θεωρεῖται ἀπαραίτητη ἡ χρῆση πολλῶν Ο/Α μέσων.	Τὰ χρησιμοποιούμενα μέσα εἶναι ὁ πίνακας καὶ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια τὰ ὁποῖα δὲν ἔχουν συνήθως εἰκόνες ἢ διάφορα ἄλλα σχέδια, παρὰ μόνον τὴ θεωρία καὶ τοὺς πίνακες τῶν κλιτικῶν παραδειγμάτων. Τὰ μέσα αὐτά, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὶς πληροφορίες, τὶς ἀναλύσεις καὶ τὶς συμπληρωματικὲς ἐπεξηγήσεις τοῦ δασκάλου, ἀρκοῦν γιὰ νὰ ἰκανοποιήσουν ὅλες τὶς ἀνάγκες τοῦ γλωσσικοῦ μαθήματος.
11. Οἱ κανόνες καὶ τὰ ἀξιώματα ἀποτελοῦν τὴν ἀφετηρία καὶ τὴ βάση τῆς ὅλης διδακτικῆς διαδικασίας.	Ἡ ΠΜ χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ πορεία ποὺ ξεκινᾷ ἀπὸ τὸ γενικὸ καὶ καταλήγει στὸ μερικό. Ἀπὸ τὸν κανόνα στὸ παράδειγμα καὶ ἀπὸ τὸ ἀξίωμα στὴν ἐφαρμογή του. Αὐτὴ ἡ παραγωγικὴ

12. Κύριος στόχος τοῦ μαθήματος εἶναι νὰ ὀξύνῃ τὴν χρῆση τῶν μαθητῶν καὶ νὰ πλουτίσει τὶς γνώσεις τους.	διαδικασία χαρακτηρίζῃ ὀλόκληρη τὴ μέθοδο στὰ πλαίσια τῆς ὁποίας οἱ μαθητὲς ἀσχοῦνται στὴν ἐκμάθηση καὶ ἐφαρμογὴ κανόνων καὶ ποτὲ στὴν ἀνακάλυψη ἢ τῆ δημιουργικὴ τους χρῆση. Ἡ ὅλη διδακτικὴ διαδικασία ἀγνοεῖ τὸν συναισθηματικὸ κόσμο τῶν παιδιῶν, τὰ βιώματα καὶ τὶς ἐπιθυμίες τους καὶ στρέφεται ἀποκλειστικά στὴν καλλιέργεια τοῦ γνωστικοῦ τομέα. Ἡ γλώσσα ὅμως, διδασκόμενη ὡς γνωστικὸ ἀντικείμενο, μετατρέπεται ἀπὸ ζωντανὸ μέσο ἔκφρασης σὲ τυπικὴ καὶ ἄψυχη γνώση ἢ ὁποῖα, ἀντὶ νὰ ἐλκύει τοὺς μαθητὲς, τοὺς ἀπωθεῖ.
13. Ἡ γνώση τῆς γλώσσας ταυτίζεται μὲ τὴ γνώση τῶν κανόνων καὶ τῶν ἀρχῶν ποὺ τὴ διέπουν, ἐνῶ ἡ χρῆση τῆς συμπίπτει μὲ τὴν αὐτόματη ἐφαρμογὴ τῶν κανόνων αὐτῶν στὴν πράξη.	Ἡ ΠΜ στηρίζεται σὲ δύο βασικὲς διδακτικὲς ἀρχές: τὴν ἀπομνημόνευση καὶ τὴν ἐπανάληψη. Ἡ ἀπομνημόνευση βοηθεῖ στὴν οἰκειοποίηση καὶ τὴν κατάρτιση τῶν κανόνων, ἐνῶ ἡ ἐπανάληψη συντηρεῖ τοὺς ἀπομνημονευθέντες κανόνες καί, ἐπομένως, συμβάλλει στὴν καλύτερη καὶ οὐσιαστικότερη κατοχὴ τῆς γλώσσας.
14. Ὁ μαθητὴς εἶναι ὁ μόνος παράγοντας τῆς διδακτικῆς διαδικασίας ὁ ὁποῖος ἀξιολογεῖται, συχνὰ μάλιστα μὲ πολλὴ αὐστηρότητα.	Κατὰ τὴν ΠΜ, ὁ μόνος παράγοντας τῆς διδακτικῆς διαδικασίας ποὺ παρουσιάζει ἐλλείψεις καὶ κενὰ εἶναι ὁ μαθητὴς. Ἐπομένως, ὅλη ἡ προσπάθεια στρέφεται πρὸς αὐτὸν μὲ στόχο νὰ τὸν φέρῃ στὸ ἐπιθυμητὸ ἐπίπεδο ἐπάρκειας. Φυσικὸ λοιπὸν εἶναι νὰ ἀξιολογεῖται συχνά, γιατί μόνον ἔτσι θὰ διαπιστώνεται ἡ πρόοδος καὶ ὁ βαθμὸς ἀφομοίωσης τῶν γνώσεων ποὺ τοῦ παρέχονται. Ἡ ἀποτελεσματικότητά τῶν ἄλλων παραγόντων (διδάσκοντος, μεθόδου, ΠΠ, διδακτέας ὕλης, διδακτικῶν ἐγχειριδίων) δὲν ἀξιολογεῖται γιατί, σύμφωνα μὲ τὴν παραδοσιακὴ ἀντιληψή, θεωρεῖται ἐκ τῶν προτέρων δεδομένη καὶ ἀνομφισβήτητη.
15. Ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ μαθαίνει τὴ γλώσσα σὲ βαθμὸ ποὺ νὰ μὴ κάνει «λάθη».	Στὰ πλαίσια τῆς ΠΜ, τὸ «λάθος» θεωρεῖται ὄχι μόνον ἀπαράδεκτο καὶ ἀνεπίτρεπτο, ἀλλὰ πολὺ συχνὰ συνιστᾷ κολάσιμη πράξη. Ὁ μαθητὴς ποὺ «κάνει λάθη» σημαίνει ὅτι δὲν «προσέχει» τὴν

	<p>ώρα του μαθήματος, ότι δεν εργάζεται και δεν συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του διδάσκοντος. Για τον λόγο αυτόν αντιμετωπίζεται ως απροσάρμοστος, ακοινωνητος, αδιάφορος ή νοητικά καθυστερημένος και υφίσταται πολύ συχνά τιμωρίες που ποικίλλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις και τον χαρακτήρα του δασκάλου.</p>
--	--

Η ΔΟΜΙΣΤΙΚΗ (Ή ΣΤΡΟΥΚΤΟΥΡΑΛΙΣΤΙΚΗ) ΜΕΘΟΔΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ εμφανίστηκε στις ΗΠΑ κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η μέθοδος αυτή γνώρισε στα μεταπολεμικά χρόνια μια πρωτοφανή διάδοση και χρησιμοποιήθηκε με διάφορες παραλλαγμένες μορφές και ονομασίες, κυρίως για τη διδασκαλία του Κ₂ (άμεση μέθοδος, άκουστικο-προφορική, όπτικο-ακουστική κ.τλ.). Αποκορύφωμά της υπήρξε η δεκαετία του 1960 μετά το τέλος της οποίας αρχίζει να αμφισβητείται και να χάνει σταδιακά έδαφος. Η μέθοδος αυτή συνδέεται στενά με τη γλωσσολογική σχολή του Δομισμού και ιδιαίτερα του αμερικανικού.

Το βασικό γνώρισμα όλων των εκπροσώπων του γλωσσολογικού δομισμού υπήρξε η έμφαση στην έννοια της δομής και κατ' ακολουθίαν η χρήση της λεγόμενης δομικής ανάλυσης.

Δομή θεωρείται ένα οργανωμένο όλο που διαθέτει συστηματική υπόσταση. Απαρτίζεται, δηλαδή, από επιμέρους ένότητες ή στοιχεία που βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, που επηρεάζουν και επηρεάζονται ταυτόχρονα το ένα από το άλλο, ενώ άσχοϋν, στα πλαίσια του συστήματος, ξεχωριστές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι η δομή είναι ένας τρόπος σύλληψης και περιγραφής ενός συστήματος το οποίο λειτουργεί και παράγει έργο (σε αντίθεση με το μηχανικό άθροισμα στοιχείων το οποίο ούτε λειτουργίες εκτελεί, ούτε σχέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων δημιουργεί).

Μεταφέροντας, επομένως, την έννοια της δομής στον χώρο της γλώσσας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κανένα επιμέρους στοιχείο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως γλωσσικό παρά μόνον όταν εξεταστεί σε σύγκριση με τα υπόλοιπα (με τα οποία μοιάζει ή διαφοροποιείται) και πάντοτε μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου γλωσσικού συνόλου που θα το χαρακτηρίσουμε ως γλωσσική δομή. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της σύνταξης μια λέξη είναι

δυνατόν να χαρακτηριστεί ως υποκείμενο μόνο με την προϋπόθεση ότι αποτελεί στοιχείο δομής. Για τον λόγο, δηλαδή, ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο δομικό σύνολο —αυτό που αποκαλούμε πρόταση— στα πλαίσια του οποίου συνυπάρχει και συλλειτουργεί με άλλα στοιχεία όπως είναι το ρήμα, το αντικείμενο, οι προσδιορισμοί κ.τλ. Μια απομονωμένη λέξη, μια λέξη που δεν εντάσσεται σε κάποια προτασιακή δομή, δεν μπορεί να εκληφθεί ως υποκείμενο. Από το άλλο μέρος ένας «ένικός αριθμός» θα ήταν αδιανόητος αν δεν έρχοταν σε αντίθεση με έναν «πληθυντικό», ενώ μια «ονομαστική» πτώση δεν θα είχε κανένα νόημα χωρίς μια παράλληλη «γενική», μια «αίτιατική» κ.τλ.

Άρα, η δομική ανάλυση στρέφει το ενδιαφέρον της όχι στα μεμονωμένα στοιχεία (όπως έκανε η ΠΜ), αλλά σε ευρύτερα σύνολα, σε δομές, όπου εκείνο που ενδιαφέρει είναι κυρίως η ιεραρχική διάρθρωση και τα δίκτυα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων.

Θεωρητική βάση του Δομισμού και κυρίως του αμερικανικού, είναι η ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού.

Ός γνωστόν, στα πλαίσια της συμπεριφοριστικής θεωρίας η γλώσσα θεωρείται ως τμήμα ή μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς.³ Αυτό βεβαίως έχει ως συνέπεια η γλώσσα να εξετάζεται και να αναλύεται στην επιφανειακή της δομή, ενώ η όλη αντιμετώπιση του γλωσσικού φαινομένου χαρακτηρίζεται από μια μηχανιστική αντίληψη που φτάνει να θεωρεί τη γλωσσική έκφραση ως αυτοματοποιημένη αντίδραση σε αντίστοιχα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Στα πλαίσια της αντίληψης αυτής, η γλώσσα εκλαμβάνεται ως σειρά υποκατάστατων απαντήσεων σε φυσικά ερεθίσματα και οι απαντήσεις αυτές εντάσσονται και ερμηνεύονται με το γενικότερο συμπεριφοριστικό σχήμα E→A (ερεθίσμα-άπάντηση).

Η κυριότερη όμως συνεισφορά του Δομισμού, προπάντων δε του αμερικανικού, είναι ότι όπλισε τη γραμματική ανάλυση με μεθόδους όπως είναι η κατάτμηση (segmentation) και η ταξινόμηση (classification) οι οποίες, παρά τον θετικιστικό/μηχανιστικό χαρακτήρα τους, έχουν εντούτοις το πλεονέκτημα ότι οδηγούν σε μια εξαντλητική και ταυτόχρονα

3. Για τη σχέση Δομισμού-Συμπεριφορισμού βλ. και το κεφ. 2.1 της παρούσης εργασίας. Για το ίδιο θέμα βλ. και ΜΗΤΣΗΣ 1995, σσ. 39-40.

πολύ οικονομική περιγραφή της γλώσσας.⁴ Ακολουθούν στη συνέχεια τα κυριότερα χαρακτηριστικά της δομιστικής μεθόδου.

ΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	
Θεωρητικές αντιλήψεις	Μεθοδολογικές αρχές
1. Η γλώσσα διαρθρώνεται σε πολλά επίπεδα (φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) όπου οι μικρότερες δομές εντάσσονται σταδιακά σε ευρύτερες και πιο πολύπλοκες.	Η γλώσσα νοείται ως λειτουργικό σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους δομές οι οποίες ιεραρχούνται σε πολλά επίπεδα. Επομένως, η ανάλυση, ή περιγραφή άρα και η διδασκαλία της γλώσσας στηρίζονται στην έννοια της δομής. Βάση της δομιστικής διδακτικής μεθόδου αποτελεί η <i>δ ο μ ι κ ή ἀ ν ά λ υ σ η</i> με την οποία δὲν εξετάζονται μεμονωμένα στοιχεία (όπως στην ΠΜ), αλλά προβάλλονται και αναλύονται οι μεταξύ τους σχέσεις, όπως εμφανίζονται στα πλαίσια των συγκεκριμένων γλωσσικών δομών όπου τα στοιχεία αυτά εντάσσονται και λειτουργούν.
2. Η γλώσσα είναι δομή. Αυτό σημαίνει ότι συνιστά ένα λειτουργικό όλο το οποίο, παρά την πολυμορφία και την πολυπλοκότητά του, διαθέτει ενότητα και συνοχή.	Η γλώσσα αντιμετωπίζεται και διδάσκεται ως συγκροτημένο σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι οι παραδοσιακοί κλάδοι (όρθογραφία, ανάγνωση, γραμματική, σύνταξη, έκθεση κ.τλ.) που διδασκόταν αποσπασματικά και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, συναιρούνται και συγχωνεύονται σε ένα μάθημα το οποίο αντιμετωπίζει το γλωσσικό φαινόμενο με ενιαίο τρόπο, στη σφαιρικότητα και την πολυεδρικότητά του.
3. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να οικειοποιηθούν οι μαθητές σταδιακά τις δομές της γλώσσας τους. Στη διαδικασία της οικειοποίησης αυτής πρωταρχικό ρόλο παίζει η συνεχής άσκηση και μίμηση.	Κατά τη διδακτική διαδικασία προβάλλονται σταδιακά όλο και πιο πολύπλοκα δομικά σχήματα τα οποία οι μαθητές πρέπει να εσωτερικεύσουν με τη συνεχή άσκηση και χρήση. Τα δομικά αυτά σχήματα συνιστούν γλωσσικά πρότυπα (νόρμες ή φράσεις-μοντέλα) και η γραμματική, κατά τη δομιστική άποψη, δὲν αποτελεί παρά ένα <i>σύνολο προτύπων φράσεων</i> .

4. Για τις μεθόδους ανάλυσης του αμερικανικού δομισμού βλ. ΜΗΤΣΗΣ 1995, σσ. 64-5, ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ 1979, σσ. 9-16 και του ΙΔΙΟΥ 1981, σσ. 179-85.

4. Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο αποτελεί συνέχεια του φυσικού τρόπου κατάκτησης της μέσας από τα ερεθίσματα του γλωσσικού περιβάλλοντος.	Η έντατική χρήση των σχημάτων αυτών, με το να προβάλλει συνεχώς ένα ορισμένο πρότυπο/δομή, πιστεύεται ότι είναι ικανή να το περάσει στο μυαλό του μαθητή. Και, βεβαίως, όταν αυτές οι δομές/πρότυπα απομοιωθούν από τον μαθητή γίνονται, με μια αυτόματη διαδικασία, παραγωγικές. Η διδασκαλία στηρίζεται στον απαρτισμένο λόγο και έχει ως μονάδα της την πρόταση μέσα στην οποία το κάθε επιμέρους στοιχείο εντάσσεται και λειτουργεί με φυσιολογικό τρόπο. Στόχος είναι να κατακτήσει ο μαθητής τη γλώσσα μέσα από λειτουργικά σύνολα/δομές επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία που ακολουθεί ως φυσικός όμιλητής στο γλωσσικό του περιβάλλον. Η κύρια διαφορά μεταξύ εξωσχολικού και σχολικού περιβάλλοντος είναι ότι στο σχολείο τα γλωσσικά ερεθίσματα είναι συστηματικά και σκόπιμα, ενώ στο εξωσχολικό περιβάλλον μη συστηματικά και τυχαία. Οι μαθητές εσωτερικεύουν και απομοιώνουν με τη συνεχή άσκηση και χρήση όλες τις προβλεπόμενες δομές και σχέσεις των στοιχείων, χωρίς να διατυπώνουν αρχές λειτουργίας ή σχετικούς κανόνες. Βάσει της αρχής του φυσικού τρόπου μάθησης, η γενίκευση και η αναγωγή στον κανόνα επιτυγχάνεται με διαισθητικό τρόπο, όπως ακριβώς συμβαίνει στα πρώτα στάδια κατάκτησης της γλώσσας. Η διδακτική μέθοδος δίνει την έμφαση στο γλωσσικό περιβάλλον και αγνοεί σχεδόν το εξωγλωσσικό/καταστασιακό περιβάλλον. Υπό τις συνθήκες αυτές, η γλώσσα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ούδέτερος μηχανισμός, ως σύστημα που λειτουργεί εκτός συνθηκών και περιβάλλοντος, παρά ως μέσο επίτευξης της
5. Η διδασκαλία γίνεται πάντοτε με παραδείγματα που στηρίζονται στη γλωσσική χρήση (δηλαδή επαγωγικά) χωρίς όμως να καταλήγει σε διατύπωση κανόνων ή αρχών.	
6. Η διδασκαλία αποβλέπει στην κατάκτηση των γλωσσικών δομών και στη σύλληψη της γλώσσας ως συστήματος και εξαντλείται στα συγκεκριμένα αυτά πλαίσια.	

<p>7. Τò λεξιλόγιο αποτελεί βασικό τομέα που απαιτεί συστηματική διδασκαλία και άσκηση.</p> <p>8. 'Η διδασκαλία δίνει κατ' αρχήν έμφαση στον προφορικό λόγο και έν συνεχεία επεκτείνεται στην άρμονική ανάπτυξη όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων.</p> <p>9. 'Η διδακτική διαδικασία ξεκινά με κείμενα.</p> <p>10. Βάση και στόχος της διδακτικής διαδικασίας είναι ή λεγόμενη «κοινή» γλώσσα, ή μελέτη και ανάλυση της οποίας δέν συσχετίζεται με έξωγλωσσικούς παράγοντες.</p>	<p>έπικοινωνίας και φορέας ποικίλων λειτουργιών, βιωμάτων, αξιών, πολιτισμικών στοιχείων κ.τλ.</p> <p>Κατά συνέπεια, ή όλη γλωσσική δραστηριότητα και οι άσκήσεις έχουν έναν ούδέτερο και, προπάντων, μηχανικό χαρακτήρα.</p> <p>Τò λεξιλόγιο, που διακρίνεται σε βασικό και μη (ανάλογα με τη στατιστική συχνότητα χρήσης των λέξεων), εισάγεται σταδιακά και μελετημένα και διδάσκεται πάντοτε μέσα από γλωσσικές δομές (προτάσεις, φράσεις και κείμενα). 'Η κατοχή πλούσιου λεξιλογίου συνιστά σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς.</p> <p>'Ο μαθητής πρέπει να καταστεί ικανός χρήστης της γλώσσας και για τόν λόγο αυτόν πρέπει να αναπτύξει σταδιακά όλες τις γλωσσικές δεξιότητες: άκρόαση, όμιλία, άνάγνωση και γραφή.</p> <p>'Η διδασκαλία έχει πάντοτε ως άφετηρία της ένα κείμενο τò όποιο αποτελεί σημείο αναφοράς και μέσο στήριξης τού όλου μαθήματος. Τò κείμενο είναι έπιλεγμένο ώστε να άνταποκρίνεται στις δυνατότητες και τὰ ενδιαφέροντα των παιδιών και ταυτόχρονα περιέχει, σε κάποια σχετική συχνότητα, τò υπό εξέταση φαινόμενο ή δομή.</p> <p>Παρότι δέν άγνοούντα τὰ διάφορα γλωσσικά επίπεδα και, γενικότερα, ό παράγοντας της γλωσσικής ποικιλίας, δέν δίνεται έντούτοις έμφαση σ' αυτόν.</p> <p>Τò βάρος πέφτει στη λεγόμενη «κοινή» ή «έπίσημη» μορφή γλώσσας ή όποια εξετάζεται και ανάλυεται άνεξαρτήτως περιβάλλοντος και συνθηκών έπικοινωνίας.</p> <p>Με τò να στηρίζεται όμως ή όλη γλωσσική δραστηριότητα σε προτάσεις/ύποδείγματα οι όποιες δέν διαθέτουν έπικοινωνιακό ή βιωματικό φορτίο, ή γλώσσα χάνει τόν λειτουργικό της χαρακτήρα, τη ζωντάνια και τήν αυθεντικότητά της</p>
--	---

<p>11. Για να έπιτευχθεί και να σταθεροποιηθεί ή κατάκτηση των γλωσσικών δομών, απαιτείται συχνή χρήση τους από μέρος τού μαθητή.</p> <p>12. 'Ο διδάσκων παραμένει ό κύριος συντελεστής της διδακτικής διαδικασίας, χωρίς έντούτοις να άγνοείται ό μαθητής.</p> <p>13. Τὰ Ο/Α μέσα θεωρούνται άπαραίτητα βοηθητικά εργαλεία και έντάσσονται οργανικά στον διδακτικό σχεδιασμό για τη σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας.</p> <p>14. Τὰ λάθη έπισημαίνονται με έπιμέλεια και άναζητούνται οι αίτιες που τὰ προκάλεσαν. Στόχος πάντοτε παραμένει ή όριστική έξάλειψή τους.</p>	<p>και μετατρέπεται σε έναν «ούδέτερο» και άψυχο γραμματικο-συντακτικό μηχανισμό.</p> <p>Κύρια άρχή της διδασκαλίας είναι ή έ π α ν ά λ η ψ η ή όποια, στην περίπτωση τού δομισμού, παίρνει τη μορφή της συχνής χρήσης των γλωσσικών δομών. Τὰ φαινόμενα, για να έμπεδωθούν πλήρως, επανέρχονται πολλές φορές μέσα σε γλωσσική δραστηριότητα και άσκήσεις που με τόν καιρό διευρύνονται και παίρνουν μιá όλο και πιό πολύπλοκη ή συνθετότερη μορφή.</p> <p>'Ο διδάσκων οργανώνει και διεξάγει τò μάθημα με τόν τρόπο που αυτός κρίνει προσηρότερο, παραμένοντας, βεβαίως, πάντοτε στα πλαίσια της συγκεκριμένης μεθόδου. Αυτός συνήθως υποβάλλει έρωτήσεις ή θέτει τὰ θέματα στα όποια οι μαθητές καλούνται να άπαντήσουν.</p> <p>Επομένως, ό μαθητής, ως παράγοντας της διδακτικής διαδικασίας, διαθέτει πολύ λίγη άυτονομία, ένω έξαρτάται από τόν διδάσκοντα σε πολύ μεγάλο βαθμό.</p> <p>'Η διδακτική στρατηγική άπαιτεί συχνή χρήση Ο/Α μέσων τὰ κυριότερα από τὰ όποια είναι: χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, άντικείμενα, εικόνες, μαγνητόφωνα, βίντεο, μηχανές προβολής εικόνων ή ταινιών κ.λπ.</p> <p>Στόχος της χρήσης των μέσων αυτών είναι ή υποβοήθηση και ή ένίσχυση της διδασκαλίας, ώστε να καταστεί εύχερέστερη και ταχύτερη ή κατάκτηση των γλωσσικών δομών.</p> <p>'Ο διδάσκων έπισημαίνει τὰ λάθη των μαθητών και τούς καθοδηγεί κατά τρόπο, ώστε να γίνονται ικανοί να τὰ ξεπερνούν. Πολύ συχνά όμαδοποιεί και ίεραρχεί τὰ λάθη που κάνει ή τάξη του με στόχο να όδηγηθεί στην ανακάλυψη των αιτίων και να τὰ άντιμετωπίσει πιό άποτελεσματικά.</p> <p>Γενικά, ή διόρθωση των λαθών πρέπει να γί-</p>
--	--

	<p>νεται όσο το δυνατόν νωρίτερα (εύχρηστος έργο, αμέσως μόλις διαπιστωθεί το λάθος), για να μην οικειοποιηθεί ο μαθητής κάποια στρεβλή γλωσσική δομή και την σταθεροποιήσει ως ύριστική μορφή γλωσσικής συμπεριφοράς.</p>
<p>15. Η διαδικασία της «ένισχυσης» θεωρείται πολύ σημαντική στα πλαίσια της δομιστικής μεθόδου.</p>	<p>Ο διδάσκων επιβραβεύει τους μαθητές που ανακαλύπτουν το σωστό ή που απαντούν με όρθο τρόπο. Η ήθικη αμοιβή ενισχύει τους μαθητές και αποτελεί σοβαρό κίνητρο προς την κατεύθυνση της συνεχούς προσπάθειας και της επίδιωσης της όρθης γλωσσικής συμπεριφοράς.</p>
<p>16. Η αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας.</p>	<p>Μοναδικός αξιολογητής είναι ο δάσκαλος ο οποίος αξιολογεί κατά διαστήματα τους μαθητές, τη μέθοδο διδασκαλίας και το υλικό και προβαίνει, εφόσον αυτό κρίθει αναγκαίο, στις απαραίτητες βελτιώσεις και αναπροσαρμογές.</p>

ΜΙΑ ΑΞΙΟΠΡΟΣΕΚΤΗ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΔΟΜΙΣΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΙ το λεγόμενο λειτουργικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στη Γαλλία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970. Το μοντέλο αυτό συνιστά μια προσπάθεια εφαρμογής στη γλωσσική διδασκαλία των αρχών της λειτουργικής θεωρίας του Antré Martinet.⁵

Στα πλαίσια της λειτουργικής μεθόδου καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια, ώστε να εγκαταλειφθεί ή να ξεπεραστεί ο μηχανιστικός τρόπος ανάλυσης του γλωσσικού υλικού, όπως τον επιχειρούσε ο δομισμός. Στα πλαίσια της λειτουργικής μεθόδου το γλωσσικό υλικό αντιμετωπίζεται πιο δυναμικά.

Η έμφαση δέν δίδεται μόνον στην ανεύρεση και αποτύπωση των γλωσσικών δομών, αλλά επεκτείνεται στον έντοπισμό και την περιγραφή των λειτουργιών που έπιτελούν τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία στα πλαίσια των

5. Για τη λειτουργική θεωρία γενικά και για τη λειτουργική γραμματική του A. MARTINET βλ. ΜΗΤΣΗΣ 1995, σσ. 73-7 όπου και πλούσια σχετική βιβλιογραφία.

δομών αυτών. Έπομένως, ο στόχος του λειτουργικού μοντέλου δέν είναι να παρουσιάσει με στατικό τρόπο την ιεράρχηση των επιμέρους στοιχείων, αλλά να περιγράψει δυναμικά και ν' αποδώσει ανάγλυφα τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τις λειτουργίες που αναλαμβάνουν οι ευρύτερες ομάδες ή ακόμα και τα μεμονωμένα γλωσσικά στοιχεία σε δεδομένα γλωσσικά περιβάλλοντα/δομές.

Έπαναλαμβάνουμε ότι η λειτουργική μέθοδος δέν απορρίπτει το δομιστικό μοντέλο, αλλά το συμπληρώνει και το ανανεώνει μεθοδολογικά προσδίδοντάς του μια νέα δυναμική ή όποια το φέρνει πιο κοντά στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία. Η έμφαση στις γλωσσικές λειτουργίες, η άμεση παρατήρηση και διαπίστωση των λειτουργιών αυτών από τα ίδια τα παιδιά, ή δημιουργική έπαφή τους με το γλωσσικό υλικό, ή επέμβαση τους σ' αυτό με ποικίλους τρόπους καθώς και η διαπίστωση της πλαστικότητας και των άπειρων συνδυαστικών δυνατοτήτων του γλωσσικού κώδικα, δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για μια ευχερέστερη, οικονομικότερη και ουσιαστικότερη γλωσσική κατάκτηση.

Όμως, παρά τον δυναμικό του χαρακτήρα και παρά τη ζωντάνια που προσδίδει στη διδακτική διαδικασία, το λειτουργικό μοντέλο δέν κατορθώνει να διατυπώσει μια ολοκληρωμένη πρόταση για επικοινωνιακή/καταστασιακή χρήση της γλώσσας. Θα μπορούσαμε, έπομένως, να το θεωρήσουμε ως ένα ενδιάμεσο μοντέλο ή ως ένα μεταβατικό στάδιο που οδηγεί από τη δομιστική στην επικοινωνιακή μέθοδο γλωσσικής διδασκαλίας.

Ακολουθούν στη συνέχεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λειτουργικού μοντέλου, όπως αυτά προκύπτουν από τη μελέτη σειράς αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων.⁶

6. Για τη μελέτη και καταγραφή των χαρακτηριστικών του λειτουργικού μοντέλου στηριχτήκαμε βασικά στη σειρά των βιβλίων *Grammaire fonctionnelle de la langue Française* των R. GALIZOT, Z.-P. DUMAS και B. CAPEP καθώς και στην σειρά των αντίστοιχων βιβλίων του δασκάλου. Τα έγχειρίδια αυτά που καλύπτουν τις τάξεις CE1, CE2, CM1 και CM2 του γαλλικού σχολείου, έχουν συνταχθεί κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και εκδόθηκαν από τον οίκο Fernand Nathan.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	
Θεωρητικὲς ἀντιλήψεις	Μεθοδολογικὲς ἀρχές
1. Ἡ γλώσσα εἶναι πρῶτα καὶ πᾶν ἄπ' ὅλα σύστημα λειτουργιῶν.	Ἡ ἔμφαση, κατὰ τὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας, πέφτει στὲς λειτουργίες τῶν στοιχείων, ὅπως αὐτὲς ἐμφανίζονται στὸν φυσικὸ λόγον (προφορικὸ καὶ γραπτὸ). Ἐπειδὴ, ὅμως, ἡ ἔννοια τῆς λειτουργίας γίνεται ἀντιληπτὴ ἢ προκύπτει ἀπὸ τὴ σχέση μεταξὺ διαφορετικῶν ὄρων, ἡ λειτουργικὴ μέθοδος δίνει προτεραιότητα στὴ συνταγματικὴ διάσταση τῆς γλώσσας καὶ ἔχει ὡς μονάδα ἀνάλυσής της τὴν πρόταση. Μόνον στὰ πλαίσια τῆς πρότασης εἶναι δυνατὸν νὰ διαπιστωθοῦν, νὰ κατανοηθοῦν καὶ νὰ συνειδητοποιηθοῦν οἱ γλωσσικὲς λειτουργίες.
2. Κατὰ τὴ διδακτικὴ διαδικασία γίνεται χρῆσι τῆς λεγόμενης «λειτουργικῆς ἀνάλυσης».	Ἡ πρόταση (ἢ τὸ κείμενο) ἀποτελεῖται ἀπὸ ἕναν ἀριθμὸ ὄρων οἱ ὁποῖοι ἀναπτύσσονται μεταξὺ τους ποικίλες σχέσεις καὶ δημιουργοῦν μὲ τὸν τρόπο αὐτὸν διάφορα λειτουργικὰ σύνολα καὶ ὑποσύνολα τὰ ὁποῖα πρέπει νὰ διαπιστώσει καὶ νὰ μελετήσῃ ὁ μαθητῆς. Ἡ ἀνάλυση ξεκινᾷ πάντοτε ἀπὸ ἕνα εὐρύτερο λειτουργικὸ σύνολο (πρόταση, περίοδο, παράγραφο ἢ κείμενο) τὸ ὁποῖο διαιρεῖται ἐν συνεχείᾳ σὲ διαδοχικὰ λειτουργικὰ ὑποσύνολα. Ἄς ὑποθέσουμε ὅτι θέλουμε νὰ διδάξουμε τὴ λειτουργικὴ δομὴ τῆς φράσης (λεκτικῶν συνόλου) μέσα ἀπὸ τὸ ἐκφώνημα: <i>τὴν ὥρα πὸν ἡ ὀρχήστρα ἔπαιξε μιὰ ὠραία μελωδία, ἕνας γελοτοποιὸς μὲ φανταχτερὰ ροῦχα ἐμφανίστηκε στὴ σκηνὴ τοῦ τσίρκου κάτω ἀπὸ τὰ χειροκροτήματα καὶ τὲς ἐπεφημίες τῶν παιδιῶν.</i> ⁷

7. Γιά τὴ σχετικὴ διαδικασία βλ. τὸν τρόπο πὸν προτείνεται στὸ ἐγχειρίδιο *Grammaire fonctionnelle de la langue Française*

(M1) τῶν GALIZOT, DUMAS καὶ CAPET 1971, Paris-Nathan σσ. 6-7 καθὼς καὶ τὲς σσ. 5-6 στὸ ἀντίστοιχο βιβλίον τοῦ δασκάλου.

	<p>Ἐκινώντας ἀπὸ μιὰ σχετικὴ εἰκόνα πὸν συνοδεύει τὸ κείμενο, τὰ παιδιὰ θὰ ἀπαντήσουν κατ' ἀρχὴν σὲ ἐρωτήσεις τοῦ τύπου:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Γιά ποιὸν γίνεται λόγος στὸ κείμενο; ● Τί ἔκανε αὐτός; ● Πῶς ἦταν ντυμένος; ● Τί ἔκαναν τὰ παιδιὰ τὴ στιγμὴ ἐκείνη; <p>Ἄφου προσεγγισθεῖ νοηματικὰ τὸ κείμενο καὶ βρεθοῦν οἱ βασικοὶ ὄροι/πυρῆνες τῆς φράσης, τότε ὁ διδάσκων ὑποβάλλει νέα σειρά κατὰλληλων ἐρωτήσεων πρὸς τοὺς μαθητῆς μὲ στόχο νὰ ἀνακαλύψουν τὰ λειτουργικὰ ὑποσύνολα τῆς φράσης π.χ.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ποιὸ τμῆμα τοῦ κειμένου μᾶς μιᾶ γιὰ τὸν γελοτοποιὸ καὶ τί λέει; <i>ἕνας γελοτοποιὸς μὲ φανταχτερὰ ροῦχα</i> ● Ποιὸ τμῆμα (ἢ κομμάτι) μᾶς λέει τί ἔκανε; <i>ἐμφανίστηκε</i> ● Ποιὸ κομμάτι μᾶς λέει πὸν ἐμφανίστηκε; <i>στὴ σκηνὴ τοῦ τσίρκου</i> ● Ποιὸ κομμάτι μᾶς λέει πότε ἐμφανίστηκε; <i>τὴν ὥρα πὸν ἡ ὀρχήστρα ἔπαιξε μιὰ ὠραία μελωδία</i> ● Ποιὸ κομμάτι μᾶς μιᾶ γιὰ τὴν ἀντίδραση τῶν παιδιῶν ὅταν ἐμφανίστηκε ὁ γελοτοποιός; <i>κάτω ἀπὸ τὰ χειροκροτήματα καὶ τὲς ἐπεφημίες τῶν παιδιῶν.</i> <p>Μὲ τὲς ἐρωτήσεις αὐτὲς ἐπιτυγχάνεται μιὰ πρώτη διαίρεση τοῦ ἐκφωνήματος σὲ λειτουργικὰ ὑποσύνολα. Στὴ συνέχεια, μὲ μιὰ νέα σειρά ἐρωτήσεων, κάθε ὑποσύνολο μπορεῖ νὰ διαιρεθεῖ σὲ μικρότερα ὑποσύνολα ὅπου ὑπάρχει μιὰ λέξι-πυρῆνας καὶ κάποιες λέξεις-δορυφόροι ἢ προσδιορισμοί, π.χ. στὸ ὑποσύνολο <i>μιὰ ὠραία μελωδία</i> πυρῆνας εἶ-</p>
--	--

3. Η χρήση της οπτικοποίησης ή οπτικής απόδοσης (visualisation) θεωρείται απαραίτητη.

ναί ή λέξη *μελωδία*, ενώ οι άλλες δύο είναι προσδιορισμοί ή επεκτάσεις της λέξης-πυρήνα.

Στα πλαίσια της λειτουργικής μεθόδου, πέρα από την καθαρώς γλωσσική περιγραφή και ανάλυση των λειτουργιών της γλώσσας, επιχειρείται και η σχηματική απόδοσή τους:

(α') Κατ' αρχήν, το προηγούμενο έκφώνημα γράφεται από κάθε μαθητή σε μια ταινία ή καρτέλα και στη συνέχεια κόβεται σε λειτουργικά σύνολα και υποσύνολα.

Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να τα μετακινούν και να διαπιστώνουν ποιοί συνδυασμοί στοιχείων είναι αποδεκτοί και ποιοί όχι, καθώς επίσης και ποιές συνέπειες μπορεί να έχει μια μετακίνηση στοιχείων για τη σημασία ολόκληρου του έκφωνήματος ή των επιμέρους λεκτικών συνόλων.

(β') Ακόμα, είναι συνηθισμένη στη λειτουργική μέθοδο η χρήση χρωματιστών γραμμών, τετραγώνων και άλλων σχημάτων για την απόδοση των λειτουργιών των διαφόρων όρων ή συνόλων της πρότασης.

Το ρήμα, επειδή είναι ο πυρήνας της πρότασης, περικλείεται σε διπλό τετράγωνο, ενώ τα επιμέρους σύνολα υπογραμμίζονται με διαφορετικά χρώματα αναλόγως των λειτουργιών τους, π.χ. με κόκκινες υπογραμμίσεις όσα ανήκουν στο ΟΣ (ονομαστικό σύνολο) και με μπλέ υπογραμμίσεις όσα ανήκουν στο ΡΣ (ρηματικό σύνολο).

Την ώρα που η ορχήστρα έπαιζε μια ωραία μελωδία ένας γελοιοποιός με φανταχτερά ρούχα εμφανίστηκε στη σκηνή του τσίρκου κάτω από τα χειροκροτήματα και τις έπευφημίες των παιδιών.

Δηλαδή, το παραπάνω έκφώνημα, θα μάς έδινε, με βάση τα λειτουργικά υποσύνολα που περιέχει, το ακόλουθο σχήμα:



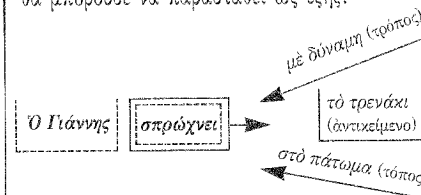
_____ = μπλέ - - - - - = κόκκινο

(γ') Πολλές φορές, τα λειτουργικά σύνολα αντικαθίστανται με δείκτες των λειτουργικών τους υποσυνόλων.

π.χ. ΠΙ - ΟΣ + ΡΣ

Αυτό σημαίνει ότι η πρόταση ένα, αποτελείται από ένα ονομαστικό και από ένα ρηματικό σύνολο.

(δ') χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, επίσης, πίνακες που παρουσιάζουν ανάγλυφα τις λειτουργίες των στοιχείων. Π.χ. η πρόταση 'Ο Γιάννης σπρώχνει το τρενάκι με δύναμη στο πάτωμα' θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής:



4. Έφαρμογή της αρχής της αυτοδιόρθωσης.

Ο δάσκαλος, μέσα από τη διαδικασία της οπτικοποίησης και της συνεχούς άσκησης, καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να ελέγχουν τη γλωσσική τους παραγωγή και να οδηγούνται σταδιακά στην ενίσχυση της ικανότητας για αυτοδιόρθωση.

5. Η μελέτη της μορφολογίας θεωρείται σημαντική για τη διδασκαλία.

Παρά το γεγονός ότι η έμφαση δίνεται στον συνταγματικό άξονα, εντούτοις η μορφολογία θεωρείται σημαντική για τον λόγο ότι οι διάφοροι μορφολογικοί σχηματισμοί ανταποκρίνονται σε διαφορετικές συντακτικές λειτουργίες. Π.χ. η όνομαστική πτώση συνδέεται με τη λειτουργία του υποκειμένου, ενώ η αιτιατική με τη λειτουργία του αντικειμένου.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο διδάσκων οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά τους μαθητές στο να διακρί-

	<p>νουν σε κάθε κλιτή λέξη το θέμα (radical) από την κατάληξη (terminaison) και να διαπιστώνουν το διαφορετικό ρόλο που παίζει το καθένα απ' αυτά τα δύο μέρη.</p> <p>Το θέμα (ή λεξικό μορφήμα) είναι το τμήμα της λέξης που μας δίνει τη λεγόμενη λεξική σημασία, που μας παραπέμπει δηλαδή σε μια έννοια ή σε μια εξωτερική πραγματικότητα.</p> <p>Η κατάληξη (ή γραμματικό μορφήμα) είναι το μέρος της λέξης που διαθέτει τη λεγόμενη γραμματική σημασία και μας παρέχει, ανάλογα με το είδος της λέξης (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο κ.τλ.), αντίστοιχες πληροφορίες σχετικές με την πτώση, τον αριθμό, το γένος, τον χρόνο, την έγκλιση κ.λπ. Για παράδειγμα, ο τύπος παίζετε μας δίνει τις ακόλουθες πληροφορίες:</p> <div style="margin-left: 20px;"> <p>παίζετε</p> <p>λεξική σημασία — γραμματικές πληροφορίες</p> <p>«παίζω» — 'Ο όμιλητής απευθύνεται συνομιλητές που είναι τουλάχιστον δύο.</p> <p>— Κάνουν την ενέργεια αυτή τη στιγμή (παρόν).</p> <p>— 'Η ενέργεια βρίσκεται σε εξέλιξη.</p> <p>— 'Έχει ως υποκείμενο την άνωταυμία «έσείς» ή όποια έννοείται κ.τλ.</p> </div> <p>Είναι φυσικό ότι μια αλλαγή της κατάληξης (δηλαδή του γραμματικού μορφήματος) έχει επιπτώσεις σε όλοκληρη την πρόταση, π.χ.</p> <div style="margin-left: 20px;"> <p>το παιδί γράφει στο τετράδιο</p> <p>"Αν ο τύπος παιδί γίνει παιδιά, τότε πρέπει να αλλάξουν αντίστοιχα και άλλοι όροι της πρότασης και αυτή να πάρει τη μορφή:</p> </div>
--	--

	<p>τα παιδιὰ γράφ-ουν στα τετράδι-α</p> <p>'Επομένως, μια αλλαγή της κατάληξης συνεπάγεται αλλαγές σε όλοκληρη τη δομή της πρότασης.</p> <p>6. Οί ομαδοποιήσεις, στα πλαίσια του παραδειγματικού άξονα της γλώσσας, γίνονται όχι τόσο με κριτήρια μορφολογικά (όπως συνέβαινε στην ΠΜ) αλλά κυρίως με βάση την ταυτόσημη λειτουργία των στοιχείων.</p> <p>7. 'Η σπουδή των λειτουργιών και γενικά ή μελέτη της γλώσσας περιορίζεται σε έندογλωσσικό επίπεδο.</p>	<p>Οί λέξεις ή τα λεκτικά σύνολα που έπιτελούν την ίδια λειτουργία και μπορούν να εναλλάσσονται σε μια συγκεκριμένη θέση της πρότασης, αποτελούν μέλη της ίδιας παραδειγματικής τάξης (classe).</p> <p>π.χ. αυτό</p> <div style="margin-left: 20px;"> <p>αυτό το πράγμα</p> <p>το διάβασμα</p> <p>το ότι διάβασε</p> <p>το γεγονός ότι διάβασε</p> <p>ή μελέτη</p> <p>.....</p> <p>τόν οδήγησε στην έπιτυχία</p> </div> <p>'Η μελέτη και ή άσκηση στη γλώσσα, καθώς έπίσης και ή διαπίστωση των λειτουργιών των διαφόρων στοιχείων, εξαντλούνται σε έندογλωσσικό επίπεδο και δεν επεκτείνονται στο έξωγλωσσικό περιβάλλον, ούτε συσχετίζονται με καταστάσεις έπικοινωνιακής.</p> <p>"Έτσι, το λειτουργικό μοντέλο, παρότι δίνει μια νέα ώθηση στη γλωσσική διδασκαλία και συμβάλλει αναμφισβήτητα στην εξέλιξή της, δεν οδηγείται εντούτοις σε μια δυναμική/έπικοινωνιακή σύλληψη της γλώσσας, πράγμα που επιδιώκει ή έπικοινωνιακή μέθοδος.</p>
--	--	--

5.4. 'Η 'Επικοινωνιακή Προσέγγιση

ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ 1960 ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ ΠΟΥ Ο ΔΟΜΙΣΜΟΣ βρισκόταν στο αποκορύφωμά του, άρχισαν οί πρώτες σοβαρές άμφισβητήσεις του.

'Η χύρια αντίρρηση προήλθε από τον έπιφανή άμερικανό γλωσσολόγο