

Η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Ξένης Γλώσσας

Φρίντα Χαραλαμποπούλου

Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου/ Ε.Κ. «Αθηνά»

ABSTRACT

The development of linguistic competence, i.e. the knowledge and activation of rules on a structural level, is not sufficient for the achievement of communication, which is an extremely complicated phenomenon in itself, involving several codes. Pragmatic failure and the ensuing communicative gap are due to the fact that communication participants do not have a common socio-cultural background, ignore the pragmatic norms used between members of the linguistic community and thus are not able to fully understand the intention of their interlocutor and respond appropriately. Incidents of incomplete communication are often attributed to this lack of socio-cultural knowledge or to the fact that speakers cannot realize that there are differences between the cultures involved. The development of this competence requires modification and adaptation of behaviour rules to the culture of the language community involved (acculturation). The aim of the paper is: a) to point out the importance of socio-pragmatic competence and b) to present methods and techniques for its development in the frame of Computer-Assisted Language Learning (CALL) with a special emphasis on the use and exploitation of interactive video technology.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διαδραστικό βίντεο, κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα, πραγματολογική αποτυχία, υποβοηθούμενη από υπολογιστή εκμάθηση της Γ2

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ2) συνίσταται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence) του μαθητή, ο οποίος καλείται να αντεπεξέλθει σε περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα από αυτό της μητρικής του γλώσσας (Γ1). Σύμφωνα με το κείμενο που συντάχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αποτελεί το *Ευρωπαϊκό Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διδασκαλία και την Εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών* (Council of Europe 2001: 13), η επικοινωνιακή ικανότητα ορίζεται ως σύνθεση των ακόλουθων δεξιοτήτων:

- *γλωσσικές δεξιότητες* (linguistic competences), που περιλαμβάνουν τη φωνολογική, λεξιλογική και γραμματική ικανότητα,
- *κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες* (sociolinguistic competences), που αφορούν στους δείκτες κοινωνικών σχέσεων, οι οποίοι διαφοροποιούνται στις γλώσσες ανάλογα με το κύρος, την εγγύτητα των σχέσεων, τις συμβάσεις ευγενείας κ.ά., δημιουργώντας έτσι τις δικές τους νόρμες,
- *πραγματολογικές δεξιότητες* (pragmatic competences), οι οποίες αναφέρονται στη γνώση εκ μέρους του χρήστη των αρχών σύμφωνα με τις οποίες οργανώνονται τα μηνύματα (discourse competence) και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για να επιτελέσουν επικοινωνιακές λειτουργίες (functional competence).

Κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, η Pawlikowska-Smith (2002: 7) θεωρεί ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τις ακόλουθες συνιστώσες:

- *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence), που επιτρέπει την κατανόηση και παραγωγή ορθών εκφωνημάτων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν τα γλωσσικά επίπεδα της εκάστοτε Γ2,

- *κειμενική ικανότητα* (textual competence), που περιλαμβάνει τη γνώση των κανόνων της κειμενικής συνοχής (cohesion) και συνεκτικότητας (coherence) σε επίπεδο διαπροταστικού λόγου,
- *λειτουργική ικανότητα* (functional competence), η οποία ορίζεται εδώ ως η ικανότητα να μεταφέρει και να ερμηνεύει κανείς την επικοινωνιακή λειτουργία που κρύβεται πίσω από κάθε εκφώνημα. Εδώ εμπεριέχονται οι μακρολειτουργίες της γλωσσικής χρήσης (π.χ. μεταφορά πληροφορίας, κοινωνικές συναλλαγές κ.λπ.), καθώς και οι μικρολειτουργίες ή γλωσσικές πράξεις (απολογούμαι για κάτι, ζητώ κάτι κ.λπ.).
- *κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα* (socio-cultural competence), η οποία αναφέρεται στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της γλωσσικής χρήσης και αφορά στην ευαισθητοποίηση σε κοινωνικές συμβάσεις. Επηρεάζει τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ αντιπροσώπων διαφορετικών πολιτισμών.
- *στρατηγική ικανότητα* (strategic competence), η οποία αναφέρεται στην εφαρμογή των συστατικών στοιχείων της γλωσσικής ικανότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο της γλωσσικής χρήσης, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει τη σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας και να παρουσιάσει μεθόδους και τεχνικές για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Γ2 (Computer-Assisted Language Learning/CALL).

2. Η σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας στην εκμάθηση της Γ2

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (δηλαδή η γνώση και η κατάλληλη ενεργοποίηση κανόνων σε αυστηρά δομολειτουργικό επίπεδο) δεν επαρκεί για την επίτευξη της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί από τη φύση της ένα εξαιρετικά πολύπλοκο φαινόμενο που συμπλέκει τη λειτουργία πολλών κωδίκων. Η *πραγματολογική αποτυχία* (pragmatic failure, Thomas 1983) και το επικοινωνιακό χάσμα που ενδέχεται να προκύψει ως απόρροιά της οφείλεται στο γεγονός ότι οι πόλοι της συνομιλίας δεν διαθέτουν κοινό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, αγνοούν τις νόρμες που διέπουν τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας σε πραγματολογικό επίπεδο και συνεπώς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν πλήρως την πρόθεση του συνομιλητή τους. Φαινόμενα ατελούς επικοινωνίας (communication breakdown) (που μπορεί να παρατηρηθούν όχι μόνο μεταξύ μη φυσικών αλλά και φυσικών ομιλητών) οφείλονται συχνά ακριβώς στην έλλειψη αυτής της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης ή στο γεγονός ότι οι ομιλητές αδυνατούν να αντιληφθούν ότι όντως υφίστανται διαφορές μεταξύ των δύο πολιτισμών τους (Hinkel 2001). Η απόκτηση αυτής της ικανότητας απαιτεί την τροποποίηση και προσαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς στον πολιτισμό της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας (acculturation).

Η βασική διαφορά μεταξύ του γλωσσικού εισαγόμενου και της κοινωνικοπολιτισμικής συνιστώσας της γλώσσας έγκειται στο ότι, ενώ είμαστε σε θέση να ελέγξουμε εύκολα την ορθότητα του πρώτου, όταν μιλάμε για κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα, ουσιαστικά ενθαρρύνουμε δεξιότητες και ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά συμφραζόμενα που δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν (Hudson 2001). Επιπλέον, ενώ τα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να κατακτηθούν μέσω της επανάληψης και της αποστήθισης, κάτι ανάλογο δεν μπορεί να συμβεί στην κοινωνικοπολιτισμική άποψη της γλώσσας (Hinkel 2001).

Η εκμάθηση της κουλτούρας και η πολιτισμική συνείδηση (cultural awareness) συνιστά πλέον σημαντική συνιστώσα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Η πολιτιστική ικανότητα (cultural competence) είναι εξίσου σημαντική με τη γλωσσική και «η γλώσσα δεν μπορεί να διδαχθεί χωρίς πολιτιστικό περιεχόμενο» (Lange 1999: 57).

Στο κείμενο *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century* (American Council 1996) ως δεύτερος στόχος στην κατάκτηση της Γ2, μετά τη γνώση των γλωσσικών κανόνων, αναφέρεται η σπουδαιότητα της εκμάθησης των πολιτισμικών πρακτικών και των πολιτιστικών προϊόντων. Οι πολιτισμικές πρακτικές είναι αυτές που αντικατοπτρίζουν τον «καθημερινό πολιτισμό» (little culture/little-c) και τις πρακτικές μιας γλωσσικής κοινότητας, ενώ τα πολιτιστικά προϊόντα αναφέρονται στον λεγόμενο «λόγιο» πολιτισμό (big Culture/big-C, Seelye 1993) και αφορούν στις διάφορες μορφές τέχνης (λογοτεχνία, μουσική κ.λπ.). Στόχος της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή της Γ2 με πτυχές του καθημερινού και του λόγιου πολιτισμού της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας.

Σε αντίθεση με την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης συμβατικών μέσων διδασκαλίας, η πραγματολογική και κοινωνικοπολιτιστική ικανότητα απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση. Η Kramersch (1993) αναφέρει ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται τη Γ2 ενταγμένη στο πλαίσιο των μεταβλητών της επικοινωνίας και επισημαίνει ότι η διδασκαλία της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί απευθείας με συζήτηση ή με διδασκαλία χρήσιμων εκφράσεων, η οποία συνιστά παγιωμένη και προσφιλή εκπαιδευτική πρακτική. «Η πραγματολογική γνώση μπορεί να αποκτηθεί μόνο μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης, καθώς και της αντίληψης του όλου κοινωνικού πλαισίου. Απαιτείται, λοιπόν, μια εντελώς διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση» (Kramersch 1993: 92).

Οι Celce-Murcia et al. (1995) αναφέρουν ως κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες, η άγνοια των οποίων μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ φυσικού και μη φυσικού ομιλητή, τους ακόλουθους:

1. Κοινωνικοί παράγοντες:

- μεταβλητές των ομιλητών (ηλικία, φύλο, κοινωνική θέση και απόσταση, σχέσεις)
- μεταβλητές της επικοινωνιακής κατάστασης (χρόνος, τόπος, κοινωνική περίσταση)

2. Παράγοντες υφολογικής καταλληλότητας:

- συμβάσεις και στρατηγικές ευγένειας
- υφολογική διαφοροποίηση
- βαθμοί επισημότητας

3. Πολιτισμικοί παράγοντες:

- κοινωνικοπολιτισμική γνώση της κοινότητας της υπό εκμάθηση γλώσσας
- συνθήκες και επίπεδο διαβίωσης
- κοινωνικές και θεσμικές δομές
- κοινωνικές συμβάσεις και παραδόσεις
- συστήματα αξιών, δοξασίες και νόρμες
- θέματα ταμπού
- ιστορικό υπόβαθρο
- πολιτιστικές πτυχές (λογοτεχνία-τέχνες)
- συνειδητοποίηση μειζόνων διαλεκτικών διαφορών

- διαπολιτισμική συνειδητοποίηση
- διαφορές, ομοιότητες, στρατηγικές για διαπολιτισμική επικοινωνία

4. Μη λεκτικοί επικοινωνιακοί παράγοντες:

- γλώσσα του σώματος
- συμπεριφορές που επηρεάζουν τον λόγο (π.χ. μη λεκτικοί κώδικες για να πάρει κανείς τον λόγο)
- εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επαφή με τα μάτια
- σωματική εγγύτητα κατά τον διάλογο και χρήση του χώρου
- σωματική επαφή

5. Παραγλωσσικοί παράγοντες:

- ήχοι, θόρυβος
- σιωπή.

3. Υποβοηθούμενη από Υπολογιστή Εκμάθηση της Γ2 και ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας: Η τεχνολογία του διαδραστικού βίντεο

Η συμβατική διδασκαλία της Γ2 συχνά αποδεικνύεται αναποτελεσματική, κυρίως λόγω του ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν ανεπαρκή εισαγόμενα (input) στη γλώσσα-στόχο (Cummins 1998). Τα γλωσσικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της Γ2 στην πλειονότητά τους περιορίζονται στην παράθεση λεξιλογίου και μορφοσυντακτικής πληροφορίας, ενώ απουσιάζουν στοιχεία που θα βοηθούσαν τον μαθητή να εξοικειωθεί με πτυχές του καθημερινού πολιτισμού της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας (Cook 1998). Ακόμα και στις περιπτώσεις που επιχειρείται κάτι τέτοιο, φαίνεται να αναπαρίσταται μια μη ρεαλιστική πραγματικότητα (Bardoni-Harlig 1998), που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία του μαθητή να ερμηνεύσει ορθά μια επικοινωνιακή πράξη. Ενίοτε, μάλιστα, στην προσπάθεια παρουσίασης του περιρρέοντος γλωσσικού περιβάλλοντος ελλοχεύει και ο κίνδυνος μιας αμφίβολης αισθητικής στο όλο εγχείρημα. Για παράδειγμα, ο Έλληνας μπορεί να εμφανίζεται ως μια φοκλόρ φιγούρα με χοντρό μαύρο μουστάκι, μπουζούκι και κομπολόι, εικόνα που πλέον απέχει από το σημερινό προφίλ του Νεοέλληνα, και δη του Έλληνα που ζει στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Η Hinkel (2001) αναφέρει ότι τα βιβλία εξ ορισμού αδυνατούν να συμπεριλάβουν κοινωνικοπολιτισμικές μεταβλητές λόγω της φύσης και των περιορισμών μιας έντυπης έκδοσης. Κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, η Bardoni-Harlig επισημαίνει ότι «είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι γενικά τα βιβλία δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αξιόπιστες πηγές πραγματολογικού περιεχομένου για τους μαθητές της τάξης» (1998: 25). Θα πρέπει λοιπόν να ανευρεθεί κάποιος εναλλακτικός τύπος υλικού που θα στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς αυτές οι παράμετροι διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα και από πολιτισμό σε πολιτισμό, καθώς και πόσο καταλυτικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν στην επίτευξη της επικοινωνίας.

Η Kasper (1997) προτείνει δύο τύπους δραστηριοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση και να διευκολύνουν στην ανάπτυξη της πραγματολογικής συνειδητοποίησης:

- α) δραστηριότητες αφύπνισης της πολιτισμικής συνείδησης και
- β) παροχή ευκαιριών για επικοινωνιακή εξάσκηση.

Η σύγχρονη τεχνολογία –και πιο συγκεκριμένα οι τεχνολογίες βίντεο– μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο σύμμαχο για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων με την παροχή υψηλής ποιότητας αυθεντικού γλωσσικού και κοινωνικοπολιτισμικού

υλικού. Μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η απευθείας έκθεση και επαφή με τη γλώσσα-στόχο και τον πολιτισμό της κοινότητας στην οποία ομιλείται. Σε ιδανικές συνθήκες, αυτό θα σήμαινε την παραμονή του μαθητή για ικανό χρονικό διάστημα στην ξένη χώρα. Επειδή όμως κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό για την πλειοψηφία των μαθητών, η τεχνολογία μπορεί να αναπαραγάγει τις συνθήκες εκείνες που διευκολύνουν τη γλωσσική κατάκτηση –στον βαθμό, βέβαια, που αυτό είναι εφικτό– και με την κατάλληλη αξιοποίηση να λειτουργήσει ως μια ιδιαίτερα ελκυστική εναλλακτική λύση.

Η σπουδαιότητα του βίντεο για την κατάκτηση της Γ2 επισημαίνεται στον Arthur (1999), ο οποίος αναφέρει, μεταξύ άλλων, ότι το βίντεο:

- μπορεί να δώσει στους μαθητές ρεαλιστικά μοντέλα για δραστηριότητες τύπου παιξίματος ρόλων (role-playing),
- μπορεί να αφυπνίσει τη διαπολιτισμική συνείδηση,
- μπορεί να ενδυναμώσει οπτικοακουστικές και γλωσσικές συνιστώσες ταυτόχρονα,
- μπορεί να διευρύνει το ρεπερτόριο του διδάσκοντος και τον τύπο των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη,
- μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες (NT) για να διευκολυνθεί στην εκμάθηση της γλώσσας, συνδυάζοντας έτσι τον γλωσσικό με τον τεχνολογικό εγγραμματισμό,
- μπορεί να διδάξει την παρατήρηση παραγλωσσικών φαινομένων στην Γ2 κ.ά.

Η επαφή του μαθητή τόσο με το γλωσσικό εισαγόμενο όσο και με τα πολιτισμικά του συμφραζόμενα πραγματώνεται με την πρόσβασή του σε βίντεο, όπου συμμετέχουν φυσικοί ομιλητές σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Η τεχνολογία του βίντεο αποτελεί μια εποικοδομητική πηγή για τη διδασκαλία του πολιτισμού, δεδομένου ότι παρουσιάζει στους μαθητές την εικόνα πραγματικών καθημερινών ανθρώπων (Shrum & Glisan 1994: 249). Αποτελεί μια εξαιρετική χρήση της τεχνολογίας για τη μεταφορά σύγχρονης πολιτιστικής πληροφορίας διαμέσου της γλώσσας-στόχου. Παρέχει άμεση πρόσβαση σε εικόνες και σε φυσικούς ομιλητές, λειτουργώντας τρόπον τινά ως εξομοιωτής της κοινωνικοπολιτιστικής πραγματικότητας (cultural simulator).

Η αξιοποίηση του βίντεο ως εκπαιδευτικού και εποπτικού μέσου για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν συνιστά καινοτόμο προσέγγιση στη διδακτική πρακτική. Οι σύγχρονες όμως τεχνολογίες βίντεο, που αποτελούν αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού λογισμικού στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Γ2, παρέχουν σήμερα τη δυνατότητα διάδρασης (interaction). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο μαθητής εγκαταλείπει τον ρόλο του παθητικού αποδέκτη της οπτικοακουστικής πληροφορίας και ενθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά στα τεκταινόμενα στο βίντεο, μεταφερόμενος σε ένα οιονεί αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας, στο οποίο καλείται εν δυνάμει να συνομιλήσει με τον φυσικό ομιλητή μέσα από κατάλληλες ασκήσεις και γλωσσικές δραστηριότητες (π.χ. ασκήσεις επιλογής ρόλων).

Με βάση τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω (Celce-Murcia et al. 1995), η σύγχρονη τεχνολογία στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Γ2 μπορεί να διευκολύνει τον μαθητή στην επισήμανση των κοινωνικών μεταβλητών και στο πώς τα κοινωνικά στερεότυπα και οι συμβάσεις της εκάστοτε κοινωνίας διαμορφώνουν εν τέλει το γλωσσικό μήνυμα, όπως, για παράδειγμα, η σχέση μεταξύ των ομιλητών (φιλική, τυπική, επαγγελματική, σχέση

εργαζόμενου-εργοδότη), ο τόπος και ο χρόνος στον οποίο λαμβάνει χώρα ο διάλογος (στο σπίτι, στο εργασιακό περιβάλλον), η κοινωνική κατάσταση κ.λπ.

Μέσα από το διαδραστικό βίντεο και την απευθείας έκθεση σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα όπου συνδιαλέγονται φυσικοί ομιλητές, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει και σταδιακά να συνειδητοποιήσει τη σημασία του υφολογικά κατάλληλου εκφωνήματος με βάση τις κρατούσες συμβάσεις. Για παράδειγμα, οι περιστάσεις της χρήσης της αγγλικής έκφρασης “Thank you!” δεν συμπίπτουν απόλυτα με τις περιστάσεις της χρήσης του αντίστοιχου ελληνικού «Ευχαριστώ!», λόγω των διαφορών που υφίστανται μεταξύ της ελληνικής και της βρετανικής κουλτούρας. Συχνά, ο Έλληνας που μαθαίνει Αγγλικά και δεν έχει συνειδητοποιήσει αυτή τη διαφοροποίηση έχει την τάση να μεταφέρει στη Γ2 τις συμβάσεις ευγένειας της δικής του κουλτούρας με αποτέλεσμα να υποχρησιμοποιεί τη φράση αυτή, κινδυνεύοντας έτσι να χαρακτηριστεί αγενής. Η Sifianou (2000: 115-116) αναφέρει σχετικά ένα άλλο παράδειγμα που αφορά σε συμβάσεις ευγενείας και αναφέρεται στη διατύπωση αιτήματος και στο πώς αυτό πραγματώνεται από Άγγλους και Έλληνες ομιλητές: ένας Άγγλος σύζυγος θα ζητήσει από τη γυναίκα του να του φτιάξει καφέ λέγοντας: “Would you mind making me a cup of coffee?”. Το αντίστοιχο εκφωνήμα ενός Έλληνα συζύγου στο ίδιο πλαίσιο (διατύπωση αιτήματος) θα μπορούσε πιθανότατα να λάβει την εξής μορφή: «Φτιάξε μου ένα καφεδάκι». Και στις δύο περιπτώσεις, οι δύο γυναίκες θα φτιάξουν τον καφέ στον σύζυγό τους, χωρίς να νιώσουν ότι υπήρξε αγενής, δεδομένου ότι οι Έλληνες προτιμούν να διατυπώνουν με πιο άμεσο τρόπο το αίτημα (με τη χρήση της προστακτικής), σε αντίθεση με τους Άγγλους που προσφεύγουν σε πιο έμμεσους τρόπους χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, μετριαστικές εκφράσεις (“Would you mind...”). Η συχνή έκθεση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και στις πραγματώσεις γλωσσικών λειτουργιών στο πλαίσιο της Υποβοηθούμενης από Υπολογιστή Εκμάθησης της Γ2 διευκολύνει τη συνειδητοποίηση τέτοιου είδους διαφορών, που θα αποτρέψουν τον Έλληνα, εν προκειμένω, μαθητή της αγγλικής γλώσσας να οδηγηθεί σε «αγενή» γλωσσική παραγωγή του τύπου “Make me a cup of coffee”.

Η γνώση των κοινωνικών συμβάσεων είναι μια σημαντική παράμετρος που καθορίζει την ορθότητα του γλωσσικού εξαγόμενου. Συστήματα αξιών ή κοινωνικές και θεσμικές δομές και θέματα ταμπού μεταξύ Ευρωπαίων και Αράβων, για παράδειγμα, μπορούν να επισημανθούν από τον μαθητή με την πρόσβαση σε κατάλληλα βίντεο, προκειμένου να αποφευχθούν σοβαρές παρεξηγήσεις.

Με τη χρήση του βίντεο αποκωδικοποιούνται ακόμα παράμετροι όπως η γλώσσα του σώματος, η σωματική εγγύτητα μεταξύ των ομιλούντων και χειρονομίες και αποφεύγονται έτσι περαιτέρω παρεξηγήσεις πολιτισμικού τύπου (cultural crisis). Η χρήση του χώρου για παράδειγμα (η απόσταση δηλαδή των συνομιλητών κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου) μεταξύ ευρωπαϊκού και ιαπωνικού πολιτισμού διαφοροποιείται πλήρως, ενώ και η γλώσσα του σώματος ερμηνεύεται εντελώς διαφορετικά: ο ασπασμός των Ευρωπαίων στην Ιαπωνία αντικαθίσταται από την υπόκλιση, η οποία μάλιστα διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχέση μεταξύ των ομιλητών. Το να μιλά κανείς σε έναν Ιάπωνα με τα χέρια στις τσέπες (στάση απόλυτα αποδεκτή στον δυτικό κόσμο) συνιστά μεγάλη προσβολή για τον συνομιλητή, σύμφωνα με τις πολιτισμικές νόρμες της Άπω Ανατολής.

4. Επίλογος

Στο πλαίσιο των σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην ξενόγλωσση διδασκαλία, η εκμάθηση της γλώσσας επικεντρώνεται πλέον στο επίπεδο εκφοράς αντί του συστήματος. Η θεώρηση της γλώσσας νοείται στο επίπεδο της διάδρασης κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, ενώ ο προσδιορισμός των κοινωνικών συμφραζόμενων της αποτελεί αναγκαιότητα.

Η κατανόηση της γλώσσας σε σχέση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και κατ' επέκταση η διείσδυση του πολιτισμού στην επικοινωνία απαιτεί την αναζήτηση ενός μοντέλου, το οποίο να εστιάζει στη μάθηση ως συμμετοχή (Pavlenko & Lantolf 2000). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες που του επιτρέπουν να συμμετέχει σε πολιτισμικές παραμέτρους της επικοινωνίας. Μια τέτοια προσέγγιση διευκολύνει την κατανόηση της γλώσσας ως μέσου κοινωνικοποίησης σε μια συνεχή διαδικασία συμμετοχής. Η υιοθέτηση της πολιτισμικής άποψης της γλώσσας έγκειται στο να ανακαλύψει κανείς τους τρόπους με τους οποίους οι γλωσσικοί τύποι κωδικοποιούν κάτι από τα πιστεύω και τις αξίες του χρήστη της γλώσσας (Pavlenko & Lantolf 2000: 156).

Η επίτευξη της επικοινωνίας προαπαιτεί μια «σύμβαση» μεταξύ των ομιλητών και μια αποδοχή ορισμένων κανόνων εκατέρωθεν, έναν δέκτη που μοιράζεται το ίδιο πολιτισμικό και πληροφοριακό φορτίο με τον πομπό. Ο Halliday (1985: 46) αναφέρει ότι η πιο πολλή δουλειά στην εκμάθηση της Γ2 συνίσταται στο να μπορεί να κάνει κανείς τις σωστές προβλέψεις και να αναπτύξει κοινωνικοπολιτισμική γνώση, ούτως ώστε να πλοηγείται με ευαισθησία και ασφάλεια στα ύδατα ενός άλλου πολιτισμού. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε αφενός να καταδειχθεί η σπουδαιότητα ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 και αφετέρου η συμβολή της τεχνολογίας στην ανάπτυξη της μέσα από τις πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης που παρέχει σήμερα στην εκπαιδευτική κοινότητα το διαδραστικό βίντεο.

Βιβλιογραφία

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). 1996. *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Arthur, P. 1999. Why use video? A teacher's perspective. *Visual Support in English Language Teaching (VSELT) Newsletter*, 2 (4).
- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. 1998. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32 (2), 233-262.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35.
- Cook, G. 1998. *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe – Modern Languages Division 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1998. e-Lective language learning: Design of a computer-assisted text-based ESL/EFL learning system. *TESOL Journal* 7 (3), 18-21.
- Halliday, M. 1985. *Language Context and Text*. Victoria: Deakin University Press.

- Hinkel, E. 2001. Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 443-458.
- Hudson, T. 2001. Indicators for pragmatic instruction. In G. Kasper & K. Rose (eds), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 283-300.
- Kasper, G. 1997. *Can Pragmatic Competence Be Taught?* Honolulu: University of Hawaii, Second Language teaching and Curriculum Centre. Available at: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lange, D. L. 1999. Planning for using the new national culture standards. In J. Phillips & R. M. Terry (eds), *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company & American Council on the Teaching of Foreign Languages, 57-120.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. Pavlenko (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-178.
- Pawlikowska-Smith, G. 2002. *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Seelye, H. N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Shrum, J. & Glisan, E. 1994. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sifianou, M. 2000. *Politeness Phenomena in England and Greece*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 (2), 91-112.