

Η ξενόγλωσση εκπαίδευση ανά τους αιώνες: η εκπαιδευτική πρόταση της Χριστιανόπολης του Johann Valentin Andreae

Μαρία Κ. Μπιρμπίλη¹, Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου²
birbilim@edlit.auth.gr, papaoiko@sch.gr

¹Δρ. Διευθύντρια Γυμνασίου, ²Δρ. Ε.Δι.Π. Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

Περίληψη. Στο έργο του Christianopolis: An ideal state of the 17th century ο Johann Valentin Andreae προτείνει μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μία «τέλεια» κοινωνία. Στη Χριστιανόπολη χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η υψηλή εκτίμηση για τους εκπαιδευτικούς, ενώ το έργο προσεγγίζει τον κόσμο από μία επιστημονική και καλλιτεχνική προοπτική. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, ενώ οι βασικές αρχές που διατυπώνονται στο έργο σχετικά με το ζήτημα αυτό διέπουν την ξενόγλωσση εκπαίδευση μέχρι σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: ουτοπία, εκπαίδευση, ξένη γλώσσα

Εισαγωγή

Ο Λουθηρανός θεολόγος Johann Valentin Andreae εξέφρασε το 1619 το πάθος για εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση στο ουτοπικό και πιο γνωστό έργο του Χριστιανόπολη. Αν και επηρεάστηκε από την Πολιτεία του Ήλιου του Tommaso Campanella (1602) και την Ουτοπία του Sir Thomas More (1516), το ουτοπικό όραμα του Andreae είναι μοναδικό στη σύνθεση της επιστήμης και των χριστιανικών ιδανικών ως στοιχείων της κοινωνιακής (societal) οργάνωσης. Η έμφαση στη Χριστιανόπολη που βρίσκεται στη δημιουργία ενός πεφωτισμένου συστήματος εκμάθησης αντανακλά τον προβληματισμό του σχετικά με τις καταπιεστικές εκπαιδευτικές πρακτικές της εποχής του. Το έργο του Andreae δεν μεταφράστηκε παρά μόνο το 18ο αιώνα, και έτσι η Χριστιανόπολη δεν είχε την ίδια αναγνώριση όπως τα έργα του More και του Campanella. Παρόλα αυτά αναλύθηκε από διανοούμενους της εποχής του, ενώ μελετητές σήμερα επαινούν το στυλ του πεζού του λόγου και θεωρούν ότι η Χριστιανόπολη είναι ένα ζωντανό παράδειγμα της ουτοπικής φιλοσοφίας του 17ου αιώνα.

Η Ουτοπία της Χριστιανόπολης

Η λέξη ουτοπία από τον όρο Utopia προέρχεται από τη σύνθεση των ελληνικών λέξεων υ (μια σύμπτυξη του ελληνικού ου που σημαίνει «όχι», ή/και του ευ, που σημαίνει «καλός») και topos (τόπος) περιγράφοντας έναν τόπο που δεν υπάρχει ή έναν τόπο με υψηλή ποιότητα ζωής (Eaton, 2002). Έρχεται σε αντίθεση με τον όρο δυστοπία που περιγράφει μια μη επιθυμητή ή τρομακτική κοινότητα που ξεκινάει όμως ως ουτοπία (Oxford dictionary, 2012). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Thomas More το 1516, για να δηλώσει την ιδανική κοινωνία που περιέγραψε στο έργο του Utopia.

Η πρώτη καταγεγραμμένη ουτοπία βρίσκεται στην Πολιτεία του Πλάτωνα. Εκεί ο Πλάτωνας ξεχωρίζει αυστηρές κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες πολιτών. Η σοφία των κυβερνώντων

έγκειται στην επιθυμητή εξάλειψη της φτώχειας και της στέρησης μέσα από τη δίκαιη κατανομή των πόρων. Ο Πλάτωνας είδε ξεκάθαρα το αναπόφευκτο αποτέλεσμα στο οποίο οδηγούσαν να γεγονότα στην αθηναϊκή πολιτεία και αναλύοντας το πρόβλημα πρόσφερε λύση σε αυτό, δημιουργώντας μία ιδανική επινόηση. Η πολιτεία του Πλάτωνα παρόλα αυτά είναι μία ουτοπία στην κυριολεξία, αφού δεν υπάρχει πουθενά (Held, 1916). Με τα λόγια του Moritz Kaufman (1879: v) η ουτοπία δηλώνει τη «χώρα του πουθενά», ενώ οι Berneri (1969: 2) και Eurich (1967: vii) την παραλληλίζουν με ένα «χαμένο παράδεισο» ή το «όνειρο του ανθρώπου για έναν καλύτερο κόσμο».

Τον 18ο αιώνα η λέξη «ουτοπία» είναι πλέον κοινή και σύμφωνα με το λεξικό της εποχής «Dictionnaire de Trédoux» αντιστοιχεί σε μια περιοχή ανύπαρκτη, ενώ ακόμα και σήμερα χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει το χιμαιρικό ή το ανέφικτο. Η ουτοπία συναντάται σε ένα εύρος ανθρώπινων δραστηριοτήτων και επιστημών, από το λογοτεχνικό είδος που καθιέρωσε ο Thomas More, στην περιγραφή αστικών οραμάτων και τη λειτουργία κοινοτήτων που δημιουργήθηκαν ως πρόταση μιας εναλλακτικής πραγματικότητας. Ο Mannheim, στις αρχές του 20ού αιώνα, διαχωρίζει τις έννοιες ιδεολογία και ουτοπία, με την ιδεολογία να περιγράφει αυτές τις πολιτικές ιδέες που συντηρούνται από το σύστημα που κυριαρχεί και την ουτοπία να περιλαμβάνει τις ιδέες που αντιτίθενται στο σύστημα. Εισάγει, έτσι, την ιδέα ότι η ιδεολογία έχει χροιά στατική και αντιδραστική ενώ η ουτοπία είναι δυναμική και προοδευτική αντίστοιχα (Eaton, 2002).

Ο Andreae έδωσε έκφραση στις κρυφές ελπίδες της εποχής του με τη δημιουργία της ουτοπίας του (Held, 1916: 3). Στη Χριστιανόπολη, στρέφεται από τη σάτιρα στη δημιουργία μίας ουτοπίας που ενσαρκώνει τις ηθικές του φιλοσοφίες.

Η δομή της Χριστιανόπολης

Βασισμένοι στην αυστηρή Χριστιανική ηθική δομή, οι πολίτες της Χριστιανόπολης κυβερνώνται από την πνευματική εξουσία. Ο πρωταγωνιστής Cosmoxenus Christianus εισάγεται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας στην οποία η πνευματική πραγμάτωση και η διανοητική δραστηριότητα συνιστούν τους κύριους στόχους του ατόμου. Οι επιστημονικές επιδιώξεις είναι το ύψιστο διανοητικό ζητούμενο και συνδέονται με την επίτευξη της πνευματικής τελειοποίησης, αν και η διανοητική δραστηριότητα δεν διαχωρίζεται από την σωματική εργασία. Οι επιστήμονες αποτελούν επίσης μια συντεχνία, μία ένωση που αντανάκλα την προσωπική άποψη του Andreae σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της μάθησης και της ανακάλυψης. Υπογραμμίζονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με τους διδάσκालους και τους εκπαιδευτές να επιλέγονται από τους κορυφαίους διανοούμενους της κοινωνίας και τους εκπαιδευτές και μαθητές να πραγματοποιούν το μάθημά τους σε ευχάριστα περιβάλλοντα. Ενώ πολλά στοιχεία της ουτοπίας του Andreae έχουν ομοιότητες με τις ουτοπίες του Campanella και του More, το έργο του Andreae είναι μοναδικό λόγω της έμφασης που δίνει στην αυστηρή χριστιανική ηθική και την πνευματική μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή, ο οποίος μπαίνει στη Χριστιανόπολη διεφθαρμένος εξαιτίας των επίγειων προβληματισμών και, τελικά, στρέφεται στον χριστιανικό ιδεαλισμό.

Δομή της εκπαίδευσης στη Χριστιανόπολη

Όπως αναφέρει ο Held (1916) στο βιβλίο του *Christianopolis: An ideal state of the 17th century*, ο Andreae κάνει ένα πολύ σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη των αρχών της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα. Αν και ο ίδιος ήταν βαθιά επηρεασμένος από το Λούθηρο και επαίνεσε το έργο που έκανε στην εκκλησία και το σχολείο, διέκρινε την ανάγκη περαιτέρω μεταρρύθμισης και στα δύο αυτά πεδία. Η επόμενη γενιά χρειαζόταν καινούργιο σύστημα και ο ίδιος είχε το σχέδιο σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους, ήδη από τη διάρκεια των σπουδών του στο πανεπιστήμιο. Ο Andreae δούλεψε και τελειοποίησε σχέδια για όλες τις φάσεις της διδασκαλίας η οποία θα είχε ως στόχο την πνευματική, διανοητική, ηθική και φυσική ανάπτυξη (Held, 1916: 3).

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Andreae έχει τριπλό ρόλο: τη λατρεία του Θεού με καθαρή ψυχή, την πρακτική της ηθικής ζωής και την πνευματική ανάπτυξη. Εκτός μαθημάτων, τα παιδιά-μαθητές εμπλέκονται σε χειρωνακτική απασχόληση και εργασίες, στην επιστήμη και στην τέχνη, ενώ κάνουν και φυσική άσκηση. Διακρίνει τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, κατ'αντιστοιχία των σημερινών βαθμίδων της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει:

Όλα τα παιδιά των πολιτών γενικά, παιδιά και των δύο φύλων, γίνονται δεκτά στην εκπαίδευση. Όταν έχουν ολοκληρώσει τα έξι τους χρόνια, οι γονείς τα δίνουν στο κράτος.... Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις τάξεις: τα παιδιά, τους νέους και τους ώριμους. Στο σχολείο θα τρώνε, θα κοιμούνται και θα δέχονται πνευματική και φυσική άσκηση. ... (Κεφάλαιο LIII, Held, 1916: 208)

Οι εκπαιδευτικοί

Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο Andreae στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Στη Χριστιανόπολη το επάγγελμα του δασκάλου εκτιμάται ιδιαίτερα. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται με βάση τον εξαιρετικό τους χαρακτήρα, έχουν εμπειρία και καλό παρουσιαστικό και διακρίνονται από εργατικότητα και ευγένεια σε κάθε τους έκφραση. Οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του αντικειμένου τους και έχουν δεξιότητες, οξυδέρκεια και λογική, αλλά και την ικανότητα να εφαρμόζουν αυτές τις αρετές. Διότι οι κάτοικοι της Χριστιανόπολης συνειδητοποιούν ότι το να εμπιστευθούν τα παιδιά τους σε ένα δάσκαλο που η διδασκαλία του δεν αξίζει, καταστρέφει το άτομο αλλά και την πολιτεία. Μόνο κάποιος που νοιάζεται για την πολιτεία μπορεί να υπηρετήσει του νέους ανθρώπους. Και αυτός που αποδεικνύεται άξιος για τους νέους ήδη έχει ωφελήσει την πολιτεία. Η ηλικία και η γνώση, εδώ, συμβαδίζει με την εμπειρία ως σημαντικός παράγοντας συγκρότησης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007a, 2007b· Harris & Sass, 2007· Kane, Rockoff & Staiger, 2006· Ladd, 2008). Με τα λόγια του Andreae:

Οι δάσκαλοι δεν είναι άνθρωποι από τα «απομεινάρια» της ανθρώπινης κοινωνίας, ούτε άνθρωποι που δεν μπορούν να κάνουν άλλα επαγγέλματα, αλλά είναι η επιλογή όλων των πολιτών, άτομα που η φήμη τους είναι γνωστή Γιατί με βεβαιότητα, κανένας δεν μπορεί να φροντίσει τους νέους εκτός αν είναι ικανός να ανταποκριθεί στα καθήκοντα της πολιτείας. Και αυτός που επιτυγχάνει με τους νέους έχει, με αυτόν τον τρόπο, ήδη κατακτήσει το δικαίωμα να υπηρετήσει τα κυβερνητικά ζητήματα.

Οι δάσκαλοι είναι αρκετά προχωρημένοι στην ηλικία και διακρίνονται από αξιοπρέπεια, εντιμότητα, ζωντάνια και γενναιοδωρία. Γιατί αν δεν είναι επιτυχείς στην επιστήμη τους και δεν τυγχάνουν αναγνώρισης από τους ανθρώπους, ... αν δεν διακρίνονται από εντιμότητα προς τον γείτονά τους και σταθερότητα και αυτοσυγκράτηση στη ζωή τους, αν δεν αποτελούν παράδειγμα αρετής,.... τότε οι πολίτες της Χριστιανόπολης δεν θα τους θεωρούν άξιους να οργανώνουν αυτή τη μικροκοινωνία η οποία αποτελεί μέρος της μεγαλύτερης δημοκρατικής κοινωνίας, ούτε θα τους εμπιστεύονται την ουσία της μελλοντικής τους ασφάλειας που δεν είναι άλλη από τα παιδιά τους. (Κεφάλαιο LII, Held, 1916: 207)

«Κανένας γονέας δεν δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο παιδί του από ό,τι εδώ, γιατί οι πιο ευυπόληπτοι δάσκαλοι, άντρες και γυναίκες, φροντίζουν γι' αυτό». (Κεφάλαιο LIII, Held, 1916: 208)

Ο Andreae συσχετίζει άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τον επαγγελματισμό αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτή συνιστάται σε ένα είδος «επαγγελματικής ανάπτυξης» με σημερινούς όρους, που αποτελεί μία διαδικασία μέσα από την οποία ενθαρρύνεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία και ανακάλυψη των στοιχείων της μάθησης, και η οποία αντιμετωπίζεται ως στάση ζωής και όχι ως στόχος για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμισή του (Βρυνιώτη - Κελπανίδης, 2004· Γρόλλιος, 1998). Όπως αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να:

...μπορούν να κάνουν και άλλα επαγγέλματα ... να είναι επιτυχείς στην επιστήμη τους και ... να αποδεικνύουν την ικανότητά τους, τη σοφία τους και την ισχυρή κριτική τους σκέψη για τη διδασκαλία...να έχουν πρόσβαση στις υψηλότερες θέσεις της πολιτείας. (Κεφάλαιο LII, Held, 1916: 207).

Ο Andreae σημειώνει τέλος για τους εκπαιδευτικούς:

«...να αποδεικνύουν ...την ισχυρή κριτική τους σκέψη ...για την αναγνώριση της φύσης των μαθητών τους, ... να συμπεριφέρονται με ευγένεια και με φιλελεύθερη πειθαρχία παρά με απειλές και αυστηρότητα». (Κεφάλαιο LII, Held, 1916: 207)

... να είναι προσεκτικοί να μην υπερφορτώνουν τις ευαίσθητες και εύθραυστες φύσεις με μεγάλη ποικιλία ή ποσότητα μαθημάτων, αφού είναι βέβαιο ότι ο ανώριμος ζήλος του μυαλού μπορεί πολύ εύκολα να θολώσει με τέτοιον τρόπο έτσι ώστε το μυαλό να αναστατωθεί μόνιμα. Είναι ανόητοι αυτοί που έχουν υπερβολικές προσδοκίες, ... μία τέτοια κατάσταση καταλήγει στη νωθρότητα. Θέλουν γερά ριζωμένες φύσεις και τις αποκτούν μέσα από τη φιλελεύθερη ψυχαγωγία. Με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η μνήμη, εκμαιεύεται η κριτική ικανότητα, ενδυναμώνεται η ατομική τιμιότητα και η δουλειά σταδιακά προσαρμόζεται στα ταλέντα. (Κεφάλαιο LV, Held, 1916: 211)

Οι ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα που εισηγήθηκε ο Andreae

Το εκπαιδευτικό σύστημα που περιγράφει ο Andreae αλλά και το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι πιο ολοκληρωμένο και προσδευτικό από αυτό που περιέγραφε ο Λούθηρος (Held, 1916). Ο ίδιος ο Λούθηρος στάθηκε πολύ καιρό κάτω από τη σκιά του Ουμανισμού και ήταν απορροφημένος από την Εκκλησία για να μπορέσει να αντιληφθεί τη σημασία της γνώσης και της μελέτης της ξένης γλώσσας – πέρα από τα Εβραϊκά και τις κλασικές γλώσσες.

Έτσι, αν και οι θρησκευτικές του μεταρρυθμίσεις επηρέασαν όλα τα έθνη, το εκπαιδευτικό του σύστημα ήταν λιγότερο κοσμοπολίτικο (Held, 1916). Σε θέματα κινήτρων, εύρους της διδακτέας ύλης και συναφή θέματα, είναι πολύ μπροστά από τους προκατόχους του. Όπως αναφέρει ο Voigt (1906: 166 στον Held, 2016) «οι πολύπλοκα αναπτυγμένες παιδαγωγικές αρχές του Andreae είναι η αδιαφιλονίκητη ιδιοκτησία του». Πρέπει εδώ να ειπωθεί ότι πολλές μεταρρυθμίσεις που υπήρχαν στα χαρτιά αναβίωσαν εντελώς εξαιτίας του (Held, 2016).

Επιπρόσθετα, η θέση του Andreae όσον αφορά τη θέση και την εκμάθηση των γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πρωτοποριακή. Ο Andreae μπόρεσε να αντιληφθεί τη σημασία της γνώσης και της μελέτης της ξένης γλώσσας – πέρα από τα Εβραϊκά και τις κλασσικές γλώσσες, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λαμβάνει υπόψη τον κόσμο. Στη Χριστιανόπολη οι ξένες γλώσσες – μοντέρνες και αρχαίες – μελετώνται γρηγορότερα από ότι σε άλλες χώρες. Το κύριο αντικείμενο δεν είναι η επίτευξη της μάθησης έτσι ώστε αυτοί που έχουν κατακτήσει τη γλώσσα να επαίρονται γι' αυτό, αλλά η ικανότητα να μπορούν να αλληλοεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους «τους ζωντανούς και τους πεθαμένους» (Held, 2016: 32). Εξάλλου και ο ίδιος ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για τις ξένες γλώσσες, τις αρχαίες και μοντέρνες, έτσι ώστε πριν να βγει από το πανεπιστήμιο ήδη ήξερε επτά ή οκτώ, ενώ έκανε προσπάθειες για να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα στο φυσικό της περιβάλλον.

Στην πολιτεία του Andreae απαιτείται όλοι οι μαθητές να τελειοποιήσουν τον εαυτό τους στις γλώσσες, χωρίς όμως να παραβλέπεται η μητρική γλώσσα αφού σε αυτήν ο μαθητής θα εκφραστεί πιο φυσικά και η φυσική ανάπτυξη του νου και της ψυχής είναι ιδιαίτερα επιθυμητά (Prys, 1913 στον Held, 2016). Συγκεκριμένα ο Andreae αναφέρει:

Οι τέχνες ... χωρίζονται σε τρεις τομείς σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών: ο πρώτος είναι η σχολή της γραμματικής και των γλωσσών. Εκεί, ... η δουλειά των αγοριών είναι να μάθουν την ονομασία των πραγμάτων και των πράξεων σε τρεις γλώσσες: τα εβραϊκά, τα ελληνικά και τα λατινικά. Να είναι ικανοί να τα επαναλαμβάνουν στην τάξη και να κλίνουν ... τους χρόνους τα πρόσωπα, τις πτώσεις και τους αριθμούς. Τέλος, να τα συνδέουν και να τα προσδιορίζουν. Εδώ πρέπει να φροντίζουν αυτό που διαβάζουν να το καταλαβαίνουν· αυτό που δεν καταλαβαίνουν να το μεταφράζουν στη δική τους γλώσσα. Είναι αυθάδεια το να διδάσκεις ένα αγόρι μόνο στα λατινικά, όταν το ίδιο δεν ξέρει τι επιθυμείς ή τι προσδοκάς να κάνει. Με τον ίδιο βαθμό προσπάθειας και κέρδους μπορεί να βελτιώσεις τη μνήμη του σε μία άλλη ξένη γλώσσα! Και πόσο απερίσκεπτο είναι να περιμένεις μετάφραση στα λατινικά από τη μητρική γλώσσα πριν να μάθει το παιδί τί είναι τα λατινικά! (Κεφάλαιο LV, Held, 1916: 211)

Η ξενόγλωσση εκπαίδευση στον 19^ο και τον 20^ο αιώνα και η σχέση της με τις προτάσεις του Andreae

Πολλοί είναι οι παραλληλισμοί που μπορούν να γίνουν με τη μετέπειτα αλλά και σημερινή κατάσταση στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Ήδη από την εποχή του Comenius τον 17ο αιώνα πολλές και διαφορετικές οι απόψεις έχουν εκφραστεί για τις μεθόδους της ξενόγλωσσης διδασκαλίας και μάθησης. Στο ξεκίνημά του ο 20ός αιώνας επέβαλε τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως μέσο για τη μελέτη της λογοτεχνίας και των καλών τεχνών. Κατά αναλογία με το

μοντέλο της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών (όπως η Λατινική και η Αρχαία Ελληνική), οι ζωντανές (σε αντιπαράθεση με τις νεκρές παραπάνω) γλώσσες διδάσκονταν μέσα από τη μετάφραση λογοτεχνικών κειμένων (Kelly, 1969· Titone, 1968), μια προσέγγιση που έγινε γνωστή ως Γραμματικο-μεταφραστική ή Παραδοσιακή Μέθοδος, και η οποία κυριάρχησε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση ως τη δεκαετία του 1940.

Η μέθοδος διδασκαλίας συμπεριλάμβανε επεξηγήσεις των γραμματικών συστημάτων και του λεξιλογίου και βασιζόταν στην αντίληψη ότι τα άτομα έπρεπε να αναπτύξουν την αναγνωστική δεξιότητα στην ξένη γλώσσα μέσα από τη μελέτη της γραμματικής και τη χρήση του λεξικού, και της εφαρμογής αυτών για την ερμηνεία των κειμένων. Δηλαδή ένα πλαίσιο που ήδη ήταν γνωστό στους εκπαιδευτικούς λόγω των κλασικών τους σπουδών (Howatt, 1984). Η λογική της διδασκαλίας εστίαζε στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής τα οποία ήταν βασικά ζητούμενα της σχολικής εκπαίδευσης (Tyack, 1974), με στόχο την καλλιέργεια της ευρυμάθειας και της λογιότητας του μαθητή (Howat, 1984: 136· Τσοπάνογλου, 1985· Thanasoulas, 2002). Έτσι, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ήταν άμεση συνάρτηση της απομνημόνευσης ισοδύναμων τύπων και μορφών δύο γλωσσικών συστημάτων (Γ1 και Γ2) με τη μητρική γλώσσα (Γ1) να αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Γ2) ή γλώσσας-στόχου (ΓΣ) (Stern, 1983). Τα γλωσσικά γεγονότα παρουσιάζονταν μέσα από την απομνημόνευση (Stern, 1983).

Προς το τέλος του 19ου αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αναπτύχθηκαν νέες προτάσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η Άμεση Μέθοδος αμφισβήτησε τη Γραμματικο-μεταφραστική (Rivers, 1972) και είχε ως βασική αρχή της ότι η δεύτερη γλώσσα (Γ2) έπρεπε να μαθαίνεται με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει τη μητρική του. Η μέθοδος έδινε έμφαση στη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας σε καθημερινές καταστάσεις - έτσι ώστε να επιτευχθεί η αυθόρμητη χρήση της - στη χρήση της γλώσσας-στόχου ως μέσου διδασκαλίας και απέφευγε την ανάλυση γραμματικών κανόνων και τη χρήση μεταγλώσσας. Οπότε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας επιχειρήθηκε μέσω της χρήσης πραγματικών αντικειμένων και άλλου οπτικού υλικού, της διδασκαλίας της γραμματικής μέσω της επαγωγικής μεθόδου, της πρωταγωνιστικής θέσης της προφορικής γλώσσας, της εστίασης σε σχήματα ερώτησης-απάντησης της διδασκαλίας των αφηρημένων εννοιών μέσω του συσχετισμού των ιδεών κλπ. (Richards & Rogers, 2000).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Οπτικοακουστική Μέθοδος βασίστηκε στο μοντέλο της «δημιουργίας σωστών συνηθειών» του Συμπεριφορισμού και στη θεωρία της γλώσσας της Δομικής Γλωσσολογίας με έμφαση στην απομνημόνευση, στις πρακτικές συζήτησης και στην ανάπτυξη της αυτοματοποιημένης χρήσης ή αλλιώς της ικανότητας του προφορικού λόγου ενός φυσικού ομιλητή (Larsen-Freeman, 2000b· Richards & Rodgers, 2000). Στη μέθοδο αυτή η κατάκτηση του προφορικού λόγου αποτελούσε πρωταρχικό στόχο (Μήτσης, 2004· Chryshochos et al, 2002) που λειτουργούσε ως βάση για τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες. Το σημείο εστίασης της μεθόδου έθετε τις ακουστικές δεξιότητες ως τρόπο απορρόφησης των πληροφοριών της γλώσσας ανατρέχοντας στον τρόπο εκμάθησης της μητρικής σε συνδυασμό με τα οπτικά ερεθίσματα, τη λογική και τη μνήμη. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας αποτελούσε μια διαδικασία δημιουργίας μηχανιστικών ενεργειών. Ανάμεσα στα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής είναι σύμφωνα με τους Prator και Celce-Murcia (1979) ήταν η απομνημόνευση στερεότυπων φράσεων, η εκμάθηση των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας που μαθαίνονται μέσα από τη συγκριτική ανάλυση και η διδασκαλία των δομών μέσα από την επανάληψη. Στο κείμενο του Andreae:

«Δύσκολα θα μπορούσε κάποιος να πιστέψει τι πλεονέκτημα είναι η μελέτη των ομόριζων στην εκμάθηση της γλώσσας. Η απομνημόνευση και η επανάληψη έχουν δευτερεύον ρόλο». (Κεφάλαιο LVII, Held, 1916:213)

Ο Joseph Prys (1913 στον Held, 1916: 18) επισημαίνει την τάση του Andreae να διατηρεί μία χρηστική τάση στην παιδαγωγική του, σε σημαντικά ζητήματα όπως η υποτίμηση των γλωσσών. Όπως αναφέρει ο Andreae:

Αυτοί που έχουν φτάσει σε συγκεκριμένη ηλικία πρέπει να δώσουν προσοχή στις διάφορες μοντέρνες γλώσσες· όχι μόνο για να ξέρουν περισσότερα αλλά για να είναι ικανοί να επικοινωνούν με τους πολλούς λαούς στον κόσμο - τους νεκρούς αλλά και τους ζωντανούς· και έτσι να μην είναι αναγκασμένοι να εμπιστεύονται τον κάθε υποτιθέμενο ακαδημαϊκό. Η εκμάθηση μία ξένης γλώσσας είναι πολύ εύκολη για αυτούς, ενώ άλλοι άνθρωποι μπερδεύονται. Γιατί αν δεν αποκτήσουν ευχέρεια στη χρήση μίας γλώσσας σε έναν χρόνο, θεωρούν ότι δεν έχουν καταφέρει τίποτα· ενώ αν άλλοι άνθρωποι δεν αφιερώσουν δέκα χρόνια στην ίδια δουλειά φαίνονται άπληστοι όσον αφορά το χρόνο. Λένε ότι η νομενκλατούρα είναι το πιο σημαντικό και ότι χρειάζεται λίγη γραμματική μελέτη επιπρόσθετα. Ξεκινούν με το εύκολο διάβασμα που σχετίζεται με ένα αντικείμενο που είναι ήδη γνωστό. ... Παρόλα αυτά δεν πρέπει να παραλείψω να πω ότι έμαθα να αντιμετωπίζω τη μελέτη των γλωσσών και της λογοτεχνίας γενικά ως μη αξιόλογη ιδιαίτερα. Όχι ότι θα έπρεπε να τα απορρίψουμε όλα, αλλά μάλλον ότι θα έπρεπε να μην εκτιμάμε αυτού του είδους τη μελέτη πέραν της χρήσης της. Γιατί δεν είναι σοφός αυτός που μιλάει μία γλώσσα, αλλά αυτός που μιλάει με το Θεό. Αν έχει ηθική και η τιμιότητα, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία σε ποια γλώσσα μιλάει· αν δεν έχει, δεν είναι πλεονέκτημα αν πηγαίνει σε λάθος κατεύθυνση μιλώντας είτε ελληνικά είτε λατινικά. (Κεφάλαιο LVII, Held, 1916:213)

Στην πορεία της ξενόγλωσσης διδασκαλίας ιδιαίτερα καθοριστικός ήταν το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα όσον αφορά την ανάδυση αρκετών νέων μεθόδων (Celce-Murcia, 1991· Stern, 1983) αφού στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 δόθηκε έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας με τη μαθησιακή διαδικασία να εστιάζει στην αυθεντικότητα του υλικού και των στοχευμένων δραστηριοτήτων και έτσι εμφανίστηκε η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη διδασκαλία (Savignon, 2000). Η ανάγκη της ύπαρξης μίας προσέγγισης με άμεσο αποτέλεσμα (Mitchell, 1994) ενισχύθηκε από τη τάση του προοδευτισμού στην εκπαίδευση που πρέσβευε ότι η ενεργητική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική από την παθητική, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στην εισαγωγή τεχνικών ενεργής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά τους Richards & Rodgers (2000) η Ε.Π. ήρθε σε μια στιγμή που «η διδασκαλία της γλώσσας σε πολλά μέρη του κόσμου ήταν έτοιμη για μία αλλαγή του πλαισίου ιδεών». Για την εκπλήρωση του στόχου αυτού οι παιδαγωγοί της γλώσσας ανέπτυξαν υλικό το οποίο εστίαζε στις διαφορετικές κοινωνικές σημασίες που έχει ένα συγκεκριμένο γραμματικό αντικείμενο, το οποίο δομήθηκε έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο της προσωπικής τους προόδου με στόχο την ελεύθερη επικοινωνία (Savignon, 2000).

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση βασίστηκε στη θεωρία του Chomsky ο οποίος έδειξε ότι οι δομικές θεωρίες της γλώσσας δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τη δημιουργικότητα και την ποικιλία που υπήρχε στην πραγματική επικοινωνία (Lyons, 1977) και αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας ή σύστημα για την εκφορά νοήματος και τονίζει την αλληλεπίδραση ως μέσο και τελικό στόχο της μελέτης της γλώσσας. Ο Chomsky υποστήριξε ότι η γλωσσολογική θεωρία ασχολείται κυρίως με τον ιδανικό ομιλητή-ακροατή σε μια

εντελώς ομογενή κοινωνία, ο οποίος γνωρίζει τη γλώσσα της τέλεια και δεν επηρεάζεται από γραμματικά άσχετους κανόνες όπως οι περιορισμοί της μνήμης, ο περισπασμός, η μετατόπιση της προσοχής και του ενδιαφέροντος, και τα λάθη στην εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας στη πραγματική ερμηνεία της (Chomsky, 1965). Ο Chomsky, έτσι, έθεσε τη διαφορά της περιγραφής του γλωσσικού τύπου, της ιδεατής ικανότητας (competence) και της χρήσης της γλώσσας, ή της παραγωγής του λόγου (performance). Άλλοι γλωσσολόγοι, όπως ο Widdowson, διαπίστωσαν ότι η έμφαση στη δομή δε βοηθούσε τους μαθητές και διείδαν την ανάγκη ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας και της λειτουργικής ικανότητας μαζί με τη γνώση των γλωσσικών δομών (Richards & Rogers, 2000).

Η επικοινωνιακή ικανότητα ορίστηκε επίσης από τον Hymes ως η «καταλληλότητα της κοινωνιοπολιτισμικής σημασίας του λόγου» (Canale & Swain, 1980· Hymes, 1974) – δηλαδή το άτομο πρέπει να ερμηνεύει και να αναπαριστά τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές. Για να ισχυρίζεται ένα άτομο ότι γνωρίζει τη γλώσσα, κατά τον Hymes (1972), εκτός από το να σχηματίσει γραμματικά σωστές προτάσεις, πρέπει να γνωρίζει πότε θα μιλήσει και πότε όχι, για ποιο θέμα θα μιλήσει, με ποιον, πότε, που, και με ποιο τρόπο. Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα απαιτεί την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στην παραγωγή της γλώσσας-στόχου (Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Coulthard, 1985; Hymes, 1972; 1974; Jaworski & Coupland, 1999; Kramsch, 1993). Όπως είναι ξεκάθαρο, ο ορισμός της επικοινωνιακής ικανότητας στόχευε στο να γίνουν γνωστά τα είδη της γνώσης και των δεξιοτήτων που ένας μαθητής χρειάζεται να διδαχθεί, και έτσι να αναπτυχθεί η θεωρητική βάση για μια επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας που βασίζεται στη κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης επικοινωνίας (Canale & Swain, 1980). Το πλαίσιο των Canale & Swain έδειξε ότι οι κανόνες που ο μαθητής της ξένης γλώσσας πρέπει να μάθει για να είναι επικοινωνιακά ικανός δεν περιορίζονται μόνο στη γραμματική, αλλά αφορούν και άλλους τομείς της γλώσσας. Από τότε πολλές μελέτες έχουν αναλύσει το πλαίσιο αυτό ή το εφαρμόζουν στην έρευνα της κατάκτησης της γλώσσας (Bachman & Palmer, 1982; Kasper & Rose, 2002; O'Malley & Chamot, 1990; Swain, 1985; Skehan, 1995; Tarone & Yule, 1989; Verhoeven, 1997).

Σε αυτήν την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός αναμένεται να εφαρμόζει πρακτικές οι οποίες κατά τους Wesche και Skehan (2002) συνοψίζονται σε τρεις βασικές αρχές: α) την αρχή της συχνής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών για την ανταλλαγή πληροφοριών και επίλυση των προβλημάτων, μέσα από τις δραστηριότητες, β) τη χρήση αυθεντικών (μη παιδαγωγικών) κειμένων και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, δίνοντας έμφαση στις συνδέσεις ανάμεσα στα γραπτά και προφορικά κανάλια, και γ) την αρχή της μαθητοκεντρικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον του μαθητή, τις γλωσσικές του ανάγκες και επιτρέπει τη δημιουργικότητα και την ανάληψη ρόλου στις διδακτικές αποφάσεις (Wesche & Skehan, 2002). Ο Andreae αναφέρει:

«Λυπήθηκα όταν θυμήθηκα με τι διαφωνίες αναγκάστηκα για να μελετήσω, έτσι ώστε δεν ήξερα τι έκανα. Εδώ έμαθα σαν να ήμουν μέσα σε ένα παιχνίδι, το οποίο δεν τολμώ να αναφέρω από φόβο μήπως προκαλέσω ζήλια». (Κεφάλαιο LVII, Held, 1916:213)

Με το τέλος του 20^{ου} αιώνα μπορούμε να μιλάμε για «θάνατο» των μεθόδων ενώ ευρέως χρησιμοποιείται ο όρος μετα-μεθοδική εποχή. Η μετακίνηση προς την εποχή της μετα-μεθόδου ορίζει την ώθηση των εκπαιδευτικών προς τις δεξιότητες, τη γνώση και την αυτονομία. Η πολυπλοκότητα του διδακτικού πλαισίου για την ξένη γλώσσα αλλά και η ενδεδειγμένη εξέταση των διδακτικών μεθόδων και των αποτελεσμάτων τους στο διάστημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας η

οποία να έχει παγκόσμια απήχηση και να χαρακτηρίζεται ως η καλύτερη ή η αποτελεσματικότερη, αλλά αντίθετα αναγνωρίζεται πως η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία από ένα εύρος μεθόδων (Kumaravadivelu, 2006).

Συμπέρασμα

Στο κείμενο της Χριστιανόπολης παρατηρείται η έμφαση στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Προάγεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης ενώ δίνεται έμφαση στη χρηστική διάσταση της ξένης γλώσσας. Πολλές από τις στρεβλώσεις που παρατηρούνται στην κοινωνία που θέλει να αναδιατάξει ο Andrae με τη Χριστιανόπολη παρατηρούνται και σήμερα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Συνολικά διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα των διδακτικών συνεδριών το μάθημα συντελείται κατά το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας ενώ σε πολύ λίγες περιπτώσεις επιδεικνύει επικοινωνιακά χαρακτηριστικά τα οποία προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπιρμπίλη, 2015). Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας σε ελληνικό επίπεδο σχετικά με αυτό, αφορά την ποσότητα αλλά και ποιότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται κατά τη διδακτική συνεδρία. Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο καταγράφεται η περιορισμένη χρήση της γλώσσας-στόχου από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές αφού και στις δύο ομάδες αναλογεί πολύ μικρό ποσοστό χρόνου, που αποτελεί αρνητικό εύρημα καθώς η χρήση της γλώσσας-στόχου θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για τη διαδικασία της κατάκτησης της γλώσσας (Chryshochos, et al., 2002). Επίσης διαπιστώνεται δυσαναλογία μεταξύ του μέσου χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού και αυτού του μαθητή, που φανερώνει την έλλειψη δημιουργίας συνθηκών αυθεντικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή μεγιστοποίησης της χρήσης της γλώσσας-στόχου. Στο μειωμένο αυτό χρόνο συντελεί η εκτεταμένη χρήση της μητρικής γλώσσας αφού στην πλειοψηφία των διδακτικών συνεδριών εφαρμόζεται η μετάφραση των κειμένων και των φραστικών διατυπώσεων των ασκήσεων του βιβλίου ή του προφορικού λόγου των εκπαιδευτικών, αφού η χρήση της μητρικής υπαγορεύεται από το μειωμένο διδακτικό χρόνο, τη διαφορά του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών του ίδιου τμήματος – αναπόφευκτη συνέπεια της εκμάθησης της γλώσσας από διαφορετικούς φορείς και του αναποτελεσματικού τρόπου κατάταξης των μαθητών σε τμήματα γλωσσομάθειας που να αντιστοιχούν στις δυνατότητές τους – αλλά και της επιδίωξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού της διασφάλισης της κατανόησης του λόγου από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Η χρήση αυτή της μητρικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς συμπαρασύρει, όπως είναι αναμενόμενο, τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές, συμπέρασμα που προκύπτει από τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ποσότητας και ποιότητας χρήσης της γλώσσας-στόχου των δύο ομάδων, και αποδεικνύει ότι η χρήση της γλώσσας - στόχου από τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην παραγωγή περισσότερο και καλύτερου ποιοτικά προφορικού λόγου εκ μέρους του μαθητή.

Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις της παραγωγής της γλώσσας-στόχου κατά τη διδακτική συνεδρία δεν εξασφαλίζεται η ποιότητα του λόγου, αφού ο παραγόμενος λόγος αφορά ως επί το πλείστον την αναπαραγωγή τύπων της γλώσσας και όχι την ελεύθερη έκφραση με σκοπό την επικοινωνία. Παράλληλα, λανθασμένα είναι και η εικόνα που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν για την επιτέλεση της διδακτικής πράξης σε σχέση με τις δεξιότητες που προωθούν αφού, αντίθετα με ό τι πιστεύουν, αφιερώνουν περισσότερο διδακτικό χρόνο στις δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου (reading comprehension) εφαρμόζοντας και σε αυτήν την περίπτωση τις πρακτικές της μετάφρασης, της διατύπωσης ερωτήσεων και την εκμαίευση

απαντήσεων από τους μαθητές. Η τάση αυτή γενικεύεται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σε όλες τις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου (reading comprehension, listening comprehension, listening, speaking), που φανερώνει μια προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και την απόρριψη του επικοινωνιακού μοντέλου.

Ουσιαστικά δηλαδή, η ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα αντανακλά πολλά από αυτά που θα ήθελε να αλλάξει ο Andreae στη Χριστιανόπολη. Το γεγονός αυτό κάνει το έργο του ξεχασμένου αυτού διανοητή επίκαιρο παρά ποτέ.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, ο Andreae στο εκπαιδευτικό σύστημα που οραματίστηκε, περιέγραψε την ανάγκη να συμπεριληφθεί μία μεθοδολογία που εστίαζε στη δομή της ξένης γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα πρόβαλε και τον χρηστικό χαρακτήρα της, ξεφεύγοντας από τη στείρα μελέτη των κειμένων της εποχής. Οι απόψεις του επιβεβαιώνονται στις μέρες μας. Το μοντέλο του συνδυάζει τη χειρωνακτική και την πνευματική ενασχόληση με στόχο την ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία, δίνοντας στο σύστημά του ένα κοσμοπολίτικο χαρακτήρα και τονίζοντας την ανάγκη αλληλεπίδρασης με άλλους λαούς. Το έργο του γραμμένο εδώ και μισή χιλιετία παραμένει επίκαιρο όσο ποτέ σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιζητά έναν νέο προσανατολισμό εντός της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας.

Εξάλλου, τον τελευταίο καιρό αναγνωρίζεται η σύνδεση της εκπαίδευσης και του ουτοπικού οράματος (Halpin, 2001a & b και 2003· Leonardo, 2003). Σε γενικές γραμμές η ουτοπική εκπαίδευση αναμένεται να θεραπεύσει μία σειρά από εκπαιδευτικές παθολογίες όπως η απάθεια του εκπαιδευτικού, η παραίτηση του μαθητή και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Αναφορές

- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 449-65.
- Berner, M. L. (1969). *Journey through Utopia*. New York: Books for Libraries Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia et al. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language and communication: A time for equilibrium and integration. In J.E. Alatis (Ed.) Georgetown University Round Table on language and Linguistics. *Linguistics and Language pedagogy* (223-237). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chrysochoos, J., Chrysochoos, N., & Thompson, I. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the crosscurricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007a). How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement? *Working Paper No. 2*. Washington, D. C.: CALDER.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007b). Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects. *Working Paper No. 11*. Washington, D. C.: CALDER.

- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman.
- Eaton, R. (2002). *Ideal Cities. Utopianism and the (Un) Built Environment*. London: Thames & Hudson.
- Eurich, N. (1967) *Science in Utopia*. Cambridge: University Press.
- Halpin, D. (2001a). Hope, Utopianism and Educational Management. *Cambridge Journal of Education*, 31(1),103-118. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640125603>
- Halpin, D. (2001b). Utopianism and Education: the Legacy of Thomas More. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 299-315. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00177>
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. London and New York: Routledge Farmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203468012>
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2007). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?* Department of Economics, Florida State University.
- Held, F. E. (1916). *Johann Valentin Andreae's Christianopolis: a utopia of the seventeenth century*. New York, Oxford University Press.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Hymes, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethno - graphic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jaworski, A., & Coupland, N. (1999). Perspectives on discourse analysis. In A. Jaworski & N. Coupland (eds). *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Kane, T. J., Rockoff, J.E., & Stager, D.O. (2006). What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review* 27(6): 615–631.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ladd, H.F. (2008). Value-Added Modeling of Teacher Credentials: Policy Implications. Paper presented at the second annual CALDER research conference, “*The Ins and Outs of Value-Added Measures in Education: What Research Says*”. Washington, D.C.
- Larsen-Freeman, D. (2000b). *Techniques and principles in language teaching* (eds.). Oxford: Oxford University Press
- Leonardo, Z. (2003). Reality on Trial: notes on ideology, education, and utopia. *Policy Futures in Education*, 1(3), 504-525. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2003.1.3.5>
- Lyons, J. (1977). *Chomsky*. Glasgow: Fontana/Collins.
- Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching. In Swarbick, Ann. *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge. (33-42).
- O’Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J., & Rogers, T. (2000). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1972). *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Savignon, S. J. (2000). Communicative language teaching. In Byram, M. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 125–129.
- Skehan, P. (1995). Analysability, accessibility, and ability for us. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

- Thanassoulas, D. (2002). The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. *ELT News*, (January 2004), 1-2.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Verhoeven, L. (1997). Sociolinguistics and education. In F. Coulmas (eds). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Wesche, M. & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based instruction. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (207-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Βρυνιώτη, Κ., & Κελπανίδης, Μ. (2004). *Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες. Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). *Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικοί και οι κατευθύνσεις της κριτικής*. Εκπαιδευτική Κοινότητα.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.