

Απόσπασμα από το βιβλίο:
Αγαθοκλής Χαραλαμπόπουλος & Σωφρόνης Χατζησαββίδης. Η διδασκαλία
της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή.-
Κώδικα: Θεσσαλονίκη, 1997, σ. 79-102

β. Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές

Η μεθόδευση που περιγράψαμε ως εδώ αποβλέπει στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών, που είναι το πρώτο απαραίτητο και σημαντικό βήμα. Αν μείνουμε όμως σ' αυτό, δεν θα έχουμε προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές. Πώς θα ξέρουν ότι αυτό που είπαν ή έγραψαν πετυχαίνει — και σε ποιο βαθμό — το σκοπό για τον οποίο ειπώθηκε ή γράφτηκε;

Τι γίνεται σήμερα

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχει δημιουργηθεί μια σύγχυση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς το αν πρέπει να διορθώνουν τα γραπτά των μαθητών και πώς να τα διορθώνουν. Υπήρξε κατ' αρχήν κριτική της ως τότε πρακτικής κατά την οποία, σύμφωνα με τον Α. Βουγιούκα (1994:197), η διόρθωση γινόταν «στην αντιπαιδαγωγική βάση του κοκκινίσματος των λαθών, ορθογραφικών κατά κύριο λόγο' διόρθωση που επισφραγιζόταν από τη δίκην επιβράβευσης ή ποινής βαθμολόγηση και από αμήχανες παρατηρήσεις του τύπου «Να κάνεις σωστές προτάσεις», «Να γράφεις πιο πολλά», «Να κάνεις πρόλογο και επίλογο» κτλ.». Ήταν πράγματι μια στείρα προσέγγιση του γλωσσικού προϊόντος των μαθητών. Περιοριζόταν στην επισήμανση των λαθών που δικαιολογούσε την τελική αξιολόγηση. Και καθώς δε συνοδευόταν από εξηγήσεις για τις αιτίες των λαθών και από κατευθύνσεις για το πώς θα αποφευχθούν και δε θα επαναληφθούν, δεν είχε καμιά ουσιαστική συμβολή στη μάθηση. Ταυτόχρονα όμως λειτουργούσε αρνητικά και στο ψυχολογικό επίπεδο. Κλώνιζε την αυτοπεποίθηση των μαθητών, τους δημιουργούσε τραυματικές εμπειρίες και αντί να τους ενθαρρύνει τους αποθάρρυνε.

Η αντίδραση σ' αυτή την τακτική οδήγησε σε αναθεώρηση της στάσης απέναντι στη διόρθωση των γραπτών των μαθητών. Γράφει σχετικά ο Α. Βουγιούκας (1994:204), από τους κύριους εισηγητές της αναθεωρημένης στάσης: «Σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση, καταχρηστικά μόνο θα μπορούσε να γίνει λόγος για διόρθωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού, όταν αυτή είναι της εντελώς ή σχετικά ελεύθερης μορφής. Όση ώρα γράφουν τα παιδιά ο δάσκαλος βρίσκεται κοντά τους για να τα ενθαρρύνει και να τα βοηθεί όπου τον έχουν ανάγκη (και όχι να ασκεί επιτήρηση από την έδρα ή να ασχολείται με κάτι άλλο). Όταν τελειώνουν, μπορεί να τους υποδεικνύει σε ατομική και συνεργατική βάση να διορθώνουν κάποια χοντρά λάθη τους. Ο ίδιος μαζεύει τα γραπτά από την «Εφημερίδα του τοίχου» και τα παίρνει στο σπίτι, για να αποδελτιώσει τα συχνότερα, εκφραστικά κυρίως, «σφάλματα» τους (αφήνοντας τα γραπτά απείραχτα) και να κάμει επανορθωτική διδασκαλία σε επίπεδο τάξης. Στην ώρα της επανορθωτικής διδασκαλίας διαβάζονται μερικά γραπτά των μαθητών, χωρίς ιεραρχήσεις, είτε από τα ίδια τα παιδιά είτε από το δάσκαλο, όταν κρίνει ότι ένα φτωχό γραπτό ενός αδύνατου

παιδιού χρειάζεται αναγνωστική στήριξη από τον ίδιο. Έτσι κι αλλιώς θα πρέπει να έχει συνηθίσει τα παιδιά της τάξης να επισημαίνουν τα καλά κυρίως σημεία στα γραπτά των συμμαθητών τους. Ακόμα και στο πιο αδύνατο γραπτό κάτι θα βρεθεί που αξίζει να επαινεθεί, κι αυτή η ηθική ενίσχυση είναι η μόνη ελπίδα ότι το παιδί με τις μεγάλες δυσκολίες θα βάλει όλα τα δυνατά του για να τις ξεπεράσει».

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τη στάση ποινικοποίησης των λαθών, και ως αντίδραση προς αυτή, διαδέχεται μια στάση ανοχής, όπου τα γραπτά των μαθητών «αφήνονται απείραχτα» και ο δάσκαλος περιορίζεται σε μια ανθολόγηση σφαλμάτων, που σημαίνει ότι τα απομονώνει από τα κειμενικά τους συμφραζόμενα και κάνει μ' αυτά επανορθωτική διδασκαλία. Τα κείμενα ολόκληρα απλώς διαβάζονται και οι μαθητές «επισημαίνουν τα καλά κυρίως σημεία» τους.

Είναι προφανές ότι ούτε με τη νέα στάση ωφελούνται οι μαθητές. Διαφέρει από την παλιά κατά το ότι δε δημιουργεί ενοχές στους μαθητές. Δεν υπάρχει όμως και ωφέλεια, γιατί δεν αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες που παρουσιάζει το κάθε γραπτό. Δεν αρκεί η επιβράβευση των «καλών σημείων». Αυτά έτσι κι αλλιώς είναι καλά. Τι γίνεται όμως με τα άλλα; Από ποιον πρέπει να περιμένουν βοήθεια οι μαθητές; Είναι γνωστό ότι με τη διαδικασία της δοκιμής και του λάθους φτάνουμε στη μάθηση. Τα λάθη λοιπόν που γίνονται πρέπει να αξιοποιούνται και να αποτελούν ευκαιρίες για την παροχή αποτελεσματικής βοήθειας στους μαθητές.

Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τη διαδικασία που προτείνουμε για την αντιμετώπιση του λόγου (προφορικού και γραπτού) που παράγουν οι μαθητές, η οποία στην εφαρμογή της αποδείχτηκε ότι όχι μόνο δεν δημιουργεί ενοχές και αναστολές, αλλά αντίθετα γίνεται δεκτή με ανακούφιση, γιατί η βοήθεια που προσφέρει είναι ουσιαστική και ορατά τα αποτελέσματα. Πρόκειται για μια διαδικασία που ακολουθεί την παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών, κατά την οποία αυτό που είπαν ή έγραψαν σχολιάζεται και κρίνεται ως προς το αν είναι κατάλληλο για το σκοπό για τον οποίο παρήχθη. Αν δηλαδή τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα κατάλληλα για την περίπτωση και αν πετυχαίνουν τον επικοινωνιακό στόχο που είχε τεθεί. Τη διαδικασία αυτή την ονομάζουμε επεξεργασία.

Η επεξεργασία του κειμένου γίνεται από όλους μαζί. Βασική αρχή που καθοδηγεί το έργο του δασκάλου κατά την επεξεργασία του κειμένου είναι να οδηγηθούν οι μαθητές έτσι, ώστε μόνοι τους να επισημαίνουν τα σημεία που πρέπει να συζητηθούν είτε για να διορθωθούν είτε για να αναζητηθούν πιο κατάλληλοι εναλλακτικοί τρόποι διατύπωσης. Στο βαθμό που επιδίωξη μας είναι ο εμπλουτισμός των μαθητών σε εκφραστικά μέσα, ο δάσκαλος επιμένει στην αναζήτηση, με αφετηρία πάντα το κείμενο, τέτοιων εναλλακτικών τρόπων διατύπωσης. Φροντίζει όμως να τονίζει κατ' επανάληψη ότι η αναζήτηση εναλλακτικών διατυπώσεων γίνεται για να κατανοηθεί ότι η διατύπωση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί δεν είναι μία, αλλά υπάρχουν και άλλες από τις οποίες επιλέγουμε αυτή που ταιριάζει καλύτερα στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα.

Η επεξεργασία του κειμένου πρέπει ασφαλώς να καλύπτει τις αδυναμίες κάθε μορφής που επισημαίνονται σ' αυτό, σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν ανήκουν: ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, δομή του κειμένου, οι οποίες σχολιάζονται, αναλύονται και αναζητούνται τρόποι επανόρθωσης τους. Το αρχικό κείμενο δεν αναμορφώνεται εκ βάθρων, αλλά επαναδιατυπώνονται μόνο τα σημεία που παρουσίαζαν αδυναμίες, έτσι που η τελική του διατύπωση να εκφράζει με πιο κατάλληλο τρόπο το νόημα που είχε την πρόθεση να μεταδώσει ο συντάκτης του. Είναι κατά κάποιο τρόπο υποχρεωτική αυτού του είδους η εργασία για το δάσκαλο.

Πέρα από αυτό το απαραίτητο, και στο βαθμό που επιδίωξη μας είναι να εθιστούν οι μαθητές να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους διατύπωσης και να χρησιμοποιούν αυτόν που ταιριάζει καλύτερα, ο δάσκαλος μπορεί να επιχειρεί με τους μαθητές να αναζητεί εναλλακτικές διατυπώσεις και για άλλα σημεία του κειμένου που δε μειονεκτούν έκδηλα. Το πόσα και ποια θα

είναι αυτά τα σημεία εναπόκειται στον ίδιο να αποφασίσει μετά από εκτίμηση των δεδομένων της συγκεκριμένης κάθε φορά συγκυρίας και των πραγματικών αναγκών των μαθητών.

Η επεξεργασία, που θα αφορά τόσο τη μορφή όσο και το περιεχόμενο, θα επιτρέψει στους μαθητές να κατανοήσουν τι μπορούν να πετύχουν με τη γλώσσα και πώς μπορούν να το πετύχουν. Σε τελευταία ανάλυση να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η γλώσσα για να υπάρξει επικοινωνιακό αποτέλεσμα

Με τη διαδικασία αυτή, αφενός εθίζονται οι μαθητές να αναζητούν, όταν γράφουν, τον καταλληλότερο τρόπο διατύπωσης και να μην περιορίζονται σ' αυτό που πρωτοέρχεται στο νου τους, αφετέρου ανακαλύπτουν και δοκιμάζουν στην πράξη ποικίλα εκφραστικά μέσα, τα κάνουν κτήμα τους και αυξάνουν έτσι τον εκφραστικό τους πλούτο. Επιπλέον, ο προβληματισμός των μαθητών πάνω σ' αυτό που έγραφαν (ή είπαν) και ο υπομνηματισμός του, τους δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν και να διευρύνουν τη γνώση για τη γλώσσα που διαισθητικά και ασύνειδα διαθέτουν.

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, αυτό που είπαν ή έγραψαν το ξαναβλέπουν κριτικά και, καθώς η σχέση ταύτισης του δημιουργού με το δημιούργημα του, που ισχύει κατά την ώρα της δημιουργίας, δεν υφίσταται πια, έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν το κείμενο τους από τη σκοπιά του παρατηρητή και να το κρίνουν με τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του αποδέκτη. Γίνεται δηλ. κατανοητό με το κείμενο το μήνυμα που ο δημιουργός του θέλησε να μεταδώσει; Φυσικά στη θέση του αποδέκτη βρίσκεται όλη η τάξη και αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί αφενός θα γίνουν επισημάνσεις από πολλές πλευρές και αφετέρου θα υπάρχει κριτικός αντίλογος σε κάθε επισήμανση, θα αναπτύσσεται έτσι γόνιμη συζήτηση και προβληματισμός για τη γλώσσα και τις δυνατότητες της να μεταδίδει μηνύματα με τον κατάλληλο για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση τρόπο.

Η επεξεργασία στην πράξη

Η πορεία που ακολουθείται κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας (βλ. Σ. Χατζησαββίδη 1990:14-20) είναι ανάλογη με την πορεία που ακολουθεί ο τεχνίτης του λόγου, ο οποίος προσπαθεί να βρει την πιο κατάλληλη και πιο αποτελεσματική διατύπωση γι' αυτό που θέλει να πει. Ο τεχνίτης βέβαια του λόγου χειρίζεται τη διαδικασία αυτή ακολουθώντας μια δική του, καθαρά προσωπική, πορεία και αξιοποιώντας τα δικά του γλωσσικά αποθέματα. Στη σχολική πράξη όμως ο χειρισμός της διαδικασίας αυτής εξαρτάται από το διδάσκοντα, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη της πορείας και αξιοποιεί το γλωσσικό απόθεμα των μαθητών της τάξης και φυσικά και το δικό του. Θα πρέπει να προστεθεί εδώ πως η μορφή της διαδικασίας και οι τεχνικές που μπορεί κανείς ακολουθήσει είναι συνάρτηση της μορφής του λόγου (προφορικού ή γραπτού), της έκτασης του και της ανταπόκρισης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το *γραπτό λόγο*, ο διδάσκων στην αρχή της διαδικασίας επιλέγει με προκαθορισμένα κριτήρια, που μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε διδακτική δραστηριότητα, το γραπτό ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών (αν το επιτρέπουν οι συνθήκες επιλέγει και περισσότερα γραπτά), διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στην τάξη και στη συνέχεια το αντιγράφει στον πίνακα ή, αν υπάρχει δυνατότητα φωτοτυπικής αναπαραγωγής, το δίνει στους μαθητές του φωτοτυπημένο. Είναι σκόπιμο το προς επεξεργασία κείμενο να καταλαμβάνει το μισό αριστερό του πίνακα ή της φωτοτυπημένης σελίδας και το υπόλοιπο μισό να διατίθεται για την καταγραφή του κειμένου που θα προκύπτει από την επεξεργασία. Μετά την παρουσίαση και την αντιγραφή του κειμένου ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να επισημάνουν τις εκφραστικές και άλλες αδυναμίες και να προτείνουν τροποποιήσεις και αλλαγές, ώστε το κείμενο να γίνει πιο κατάλληλο και να πετυχαίνει πιο αποτελεσματικά τον επικοινωνιακό του στόχο. Στη συνέχεια οι μαθητές επισημαίνουν τυχόν ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, ασάφειες και ακυριολεξίες, ακατάλληλες διατυπώσεις, αδυναμίες στη συνοχή του κειμένου, νοηματικά κενά κτλ. και κάνουν προτάσεις που κατά τη γνώμη τους βελτιώνουν το κείμενο, δικαιολογώντας παράλληλα την πρότασή τους. Όταν κατά την επεξεργασία επισημαίνονται λάθη που για τη διόρθωσή τους αρκεί η υπόμνηση του κανόνα

της γραμματικής, δεν υφίσταται κανένα πρόβλημα. Κάποιο πρόβλημα δημιουργείται, όταν για το ίδιο σημείο του κειμένου γίνονται περισσότερες από μία βελτιωτικές προτάσεις που μπορεί να είναι εξίσου κατάλληλες να χρησιμοποιηθούν. Στις περιπτώσεις αυτές ο διδάσκων θα πρέπει να τονίζει στους μαθητές του πως δεν υφίστανται κριτήρια κανονιστικά για το ποια από αυτές θα επιλεγεί. Τα κύρια κριτήρια που καθορίζουν την επιλογή μας είναι η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα της για την επικοινωνιακή ανάγκη που πρέπει να εξυπηρετήσει.

Επειδή στην πράξη η διαδικασία της επεξεργασίας του γραπτού λόγου είναι αρκετά χρονοβόρα, είναι σκόπιμο —εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες— να γίνεται κάποια προεργασία του κειμένου από τους μαθητές πριν από το μάθημα (ατομικά ή ομαδικά), έτσι ώστε οι όποιες αδυναμίες και οι προτεινόμενες διορθώσεις να μην αναζητούνται για πρώτη φορά στην ώρα του μαθήματος. Άλλωστε ο απαιτούμενος για την επεξεργασία του κειμένου χρόνος θα μειώνεται σταδιακά, καθώς οι μαθητές θα εθίζονται με την πάροδο του χρόνου στη διαδικασία.

Μετά τις διορθώσεις, τροποποιήσεις, αλλαγές και προσθήκες που θα γίνονται στο υπό επεξεργασία κείμενο, θα προκύπτει το τελικό κείμενο, το οποίο θα γράφεται στο υπόλοιπο μισό του πίνακα ή της φωτοτυπημένης σελίδας. Είναι πολύ χρήσιμο στο τέλος να γίνεται μια σύντομη συγκριτική μελέτη των δύο κειμένων —αρχικού και τελικού— τόσο στα σημεία εκείνα που έχουν υποστεί τις μεγαλύτερες αλλαγές όσο και στο σύνολο τους. Έτσι οι μαθητές θα αποκτούν σταδιακά συνείδηση της διαδικασίας και θα χαίρονται το τελικό κείμενο σαν δικό τους δημιούργημα, αφού συμμετείχαν οι ίδιοι στη σύνταξη του.

Όσον αφορά την επεξεργασία του *προφορικού λόγου*, η διαδικασία ακολουθεί σε γενικές γραμμές την ίδια πορεία με αυτήν του γραπτού. Οι κάποιες διαφορές οφείλονται στη διαφορετική φύση του προφορικού λόγου. Για την επεξεργασία του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη η χρήση μαγνητοφώνου. Ο διδάσκων καταγράφει στο μαγνητόφωνο τον προφορικό λόγο των μαθητών που κρίνει ότι μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας. Στη συνέχεια θέτει σε ακρόαση το μέρος που πρόκειται να υποβάλει σε επεξεργασία και ζητά από τους μαθητές να σημειώνουν κατά τη διάρκεια της ακρόασης τυχόν αδυναμίες που υποπίπτουν στην αντίληψη τους. Έπειτα το ξαναθέτει σε ακρόαση σταματώντας στα σημεία που ολοκληρώνεται κάποιο επιμέρους νόημα και ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους και να κάμουν τις προτάσεις τους για τη διόρθωση των αδυναμιών.

Επειδή η διαδικασία επεξεργασίας του προφορικού λόγου είναι πολύ πιο χρονοβόρα από αυτήν του γραπτού - αλλά και πιο περίπλοκη από τεχνική άποψη - είναι σκόπιμο η διάρκεια του λόγου των μαθητών που θα υποβάλλεται σε επεξεργασία να μην είναι πολύ μεγάλη, ώστε να είναι δυνατή η ολοκλήρωση της διαδικασίας σε μια διδακτική ώρα. Άλλωστε η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία αυτή θα συντομεύει σταδιακά τον απαιτούμενο για την επεξεργασία χρόνο και παράλληλα οι μαθητές θα αποβάλλουν με την πάροδο του χρόνου τις αναστολές τους, όταν εκφράζονται προφορικά.

Με τη διαδικασία της επεξεργασίας η γλώσσα αντιμετωπίζεται σφαιρικά, έτσι όπως λειτουργεί και σε φυσιολογικές συνθήκες, όπου έχουμε ταυτόχρονη λειτουργία των στοιχείων όλων των επιπέδων (προφοράς, μορφολογίας, σύνταξης, λεξιλογίου, σημασίας), σε συνδυασμό με τη συγκεκριμένη κάθε φορά εξωγλωσσική εμπειρία που εκφράζουν, η φύση της οποίας προσδιορίζει την τελική επιλογή και διευθέτηση αυτών των στοιχείων. Με άλλα λόγια εκμεταλλευόμαστε αυτό που πραγματικά συμβαίνει κατά τη γλωσσική επικοινωνία, όπου ο ομιλητής, προκειμένου να μεταδώσει με τη γλώσσα την εμπειρία, το μήνυμα που θέλει, κινείται ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα: προβαίνει, από τη μια μεριά, σε αλληπάλληλες επιλογές των γλωσσικών μονάδων (φωνημάτων, μορφημάτων), που το ποιες θα είναι προσδιορίζεται από τη φύση της προς μετάδοση εμπειρίας, και, από την άλλη, διευθετεί γραμμικά τις μονάδες αυτές παίρνοντας υπόψη τόσο τους περιορισμούς ως προς τη συνδυαστικότητά τους, που η ίδια η γλώσσα επιβάλλει, όσο και τις ελευθερίες που επίσης του παρέχει και τις οποίες αξιοποιεί για να πετύχει τη διευθέτηση που θεωρεί ότι εξυπηρετεί καλύτερα το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει (A. Martinet 1987:24-26).

Ότι ισχύει ως προς τους περιορισμούς και τις ελευθερίες για τη διευθέτηση των όρων στα πλαίσια της πρότασης, ισχύει, τηρουμένων των αναλογιών, και για τη διευθέτηση των προτάσεων στα πλαίσια ενός ευρύτερου συνόλου, του κείμενου. Το ευρύτερο αυτό σύνολο είναι και το κρισιμότερο για τη γλωσσική επικοινωνία. Κι αυτό γιατί ποτέ δεν επικοινωνούμε χρησιμοποιώντας μεμονωμένες προτάσεις. Αυτό που παράγουμε όταν επικοινωνούμε είναι κείμενα, προφορικά ή γραπτά, που μπορεί να είναι πολύ σύντομα αλλά και πολύ εκτεταμένα. Το αν θα είναι επιτυχής ή όχι η επικοινωνία μας εξαρτάται από το αν είμαστε σε θέση να συγκροτήσουμε το κείμενο που παράγουμε με τον πιο κατάλληλο τρόπο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης επικοινωνίας.

Το γεγονός ότι το κείμενο είναι αυτό που έχει επικοινωνιακή βαρύτητα επιβάλλει να κινείται η δουλειά του δασκάλου και η γλωσσική άσκηση των μαθητών στα πλαίσια του κειμένου και όχι, όπως γίνεται σήμερα, να εξαντλείται σε αναλύσεις και ασκήσεις που έχουν πλαίσιο την πρόταση. Οι προτάσεις δε λειτουργούν ξεκομμένα και ανεξάρτητα, αλλά ενταγμένες σε ένα ευρύτερο σύνολο, το κείμενο. Οι μαθητές δε συναντούν δυσκολίες στο να συγκροτήσουν μεμονωμένες ορθές προτάσεις, αλλά στο να κατασκευάσουν ένα κείμενο, όσο μικρό και αν είναι αυτό. Δηλαδή οι δυσκολίες τους δεν είναι γλωσσικού αλλά επικοινωνιακού τύπου. Δεν οφείλονται στην άγνοια και επομένως στην αδυναμία εφαρμογής των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, αλλά στην έλλειψη επαρκούς εμπειρίας και άσκησης στην οργάνωση του κειμένου τους (προφορικού ή γραπτού) με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του θέματος και της περίπτωσης.

Για να γράψει κανείς ένα κείμενο τηρώντας τις προδιαγραφές που απαιτεί το είδος αυτού του κειμένου, πρέπει πρώτιστα να γνωρίζει τους ιδιαίτερους παράγοντες που προσδιορίζουν τη μορφή του. Και ακόμη ότι και για το ίδιο είδος κειμένου υπάρχει πολλαπλότητα εκφοράς που προσδιορίζεται από το αν κάποιος από τους παράγοντες αυτούς μεταβληθεί. Ένα βιογραφικό σημείωμα π.χ. θα διαφέρει ανάλογα με το ποιος είναι ο σκοπός του, ποιος θα είναι ο παραλήπτης του κτλ. Για να κάμει λοιπόν ο μαθητής ένα κείμενο τέτοιο, δεν του λείπει η γνώση του γλωσσικού συστήματος. Του λείπει κυρίως η δυνατότητα να κάνει τις κατάλληλες επιλογές σε επίπεδο λεξιλογίου και σε επίπεδο διατύπωσης. Δεν πρόκειται για άγνοια κάποιων συντακτικών δομών ή για λάθος χρήση κάποιων άλλων, αλλά για αδυναμία να αξιοποιήσει τις ελευθερίες που δίνει η γλώσσα σε συνταγματικό και παραδειγματικό επίπεδο, προκειμένου να διαμορφώσει την κατάλληλη για την περίπτωση διατύπωση.

Γι' αυτό επιμένουμε ότι οι μαθητές πρέπει να παράγουν, με τη μεθόδευση που περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, λόγο επικοινωνιακό, δηλαδή κείμενα προσαρμοσμένα στην περίπτωση επικοινωνίας, τα οποία επεξεργαζόμαστε και σχολιάζουμε με τον τρόπο που περιγράφουμε εδώ.

Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς: έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να κρίνουν και να βελτιώσουν αυτό που όταν το παρήγαν δεν ήταν σε θέση να το κάμουν καλύτερο; Όπως επισημαίνει ο Stubbs (1986:75), συνήθως υποτιμούμε το εύρος των γλωσσικών δυνατοτήτων των μαθητών. Κατ' αρχήν και στους μαθητές, όπως σε όλους τους ομιλητές, η παθητική γνώση της γλώσσας είναι πολύ πιο διευρυμένη από την ενεργητική. Αυτό εξηγεί γιατί είναι σε θέση να εκφέρουν κρίσεις για τη γραμματική ορθότητα και αποδεκτότητα της γλώσσας των άλλων, ακόμη και για περιπτώσεις που πιθανόν να μην είναι σε θέση να ελέγχουν όταν μιλούν (ή γράφουν) οι ίδιοι. Εκτός αυτού, όμως, στην τάξη επενεργεί θετικά σ' αυτή τη διαδικασία το ότι ο λόγος του καθενός δεν κρίνεται μόνο από τον ίδιο, αλλά από το σύνολο των μαθητών και από το δάσκαλο, που λειτουργούν συμπληρωματικά: ο καθένας εμπλουτίζεται από τις γνώσεις και τη γλωσσική εμπειρία όλων των άλλων (πρβ. και G. Thornton 1980:30-40).

Από την άποψη αυτή είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα που ακολουθεί. Πρόκειται για τη σύνταξη μιας πρόσκλησης από τα παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου

Πεύκων (Ρεντζίκι) της περιοχής Θεσσαλονίκης (σχολική χρονιά 1992-93). Παραθέτω την περιγραφή της όλης διαδικασίας από την ίδια τη δασκάλα της τάξης, Χαρούλα Πετράκη:

Στην αυλή του σχολείου υπάρχει μια μικρή αίθουσα, όπου στεγάζεται το Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά παρατηρούν ότι τον τελευταίο καιρό όλο και πιο πολύ τα νήπια αφήνουν τη δική τους αίθουσα και έρχονται στη δική μας. Ψάχνουμε την αιτία του γεγονότος και πολύ εύκολα την εντοπίζουμε: «Τα μικρά» —έτσι αποκαλούν τα νήπια— «θέλουν να μάθουν πού θα βρίσκονται του χρόνου και τι θα κάνουν», θυμούνται τις ανησυχίες που είχαν, όταν ήταν νήπια, για το σχολείο. Παρασύρονται για ώρα σε μια συζήτηση που αφορά το παρελθόν.

Αφού εκφραστούν για αρκετή ώρα, τα επαναφέρω στο αρχικό μας θέμα. Στην ερώτησή μου, με ποιον τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε τα νήπια, ώστε να μην ανησυχούν τόσο, η απάντηση έρχεται αμέσως από τα περισσότερα παιδιά: «Να τα καλέσουμε εδώ». Προσπαθώντας να βρουν πώς θα τα καλέσουμε, αρχικά προτείνουν να το ανακοινώσει ο καθένας σε κάποιο νήπιο. Σύντομα διαπιστώνουν ότι έτσι δε θα το μάθουν όλα τα μικρά. Ένα κοριτσάκι προτείνει να τους στείλουμε γράμμα. Τα υπόλοιπα παιδιά συμφωνούν. Αναλαμβάνω να γράφω στον πίνακα αυτά που θα μου υπαγορεύουν. Ακολουθεί ο εξής διάλογος:

Μαθ.: Γράψε πάνω - πάνω «Γράμμα».

Μαθ.: Όχι «γράμμα». «Πρόσκληση». Έτσι λένε τα χαρτάκια των γενεθλίων μας. (Τα υπόλοιπα παιδιά συμφωνούν).

Δασκ.: Τι διαφορά έχει το γράμμα από την πρόσκληση;

Μαθ.: Το γράμμα το στέλνουμε σε κάποιον που είναι μακριά. Και η πρόσκληση είναι γράμμα, αλλά για να έρθει κάποιος. (Γράφω στον πίνακα «Πρόσκληση»).

Δασκ.: Πώς ν' αρχίσω;

Μαθ.: Με κεφαλαίο.

Δασκ. Αυτό το ξέρω. Εννοώ, τι να γράφω. (Η τάξη παγώνει. Συνήθως εγώ λέω τι θα γράφουμε ή υπαγορεύω με έμμεσο τρόπο αυτό που θα γραφεί — στις ασκήσεις. Για πρώτη φορά πρέπει ν' αποφασίσουν μόνα τους και μάλιστα για μια πρόσκληση που θα στείλουμε επίσημα. Από τα προσωπάκια τους φαίνεται καθαρά πως καταλαβαίνουν τη σοβαρότητα του θέματος. Σκέφτονται σιωπηλά, αλλά διστάζουν. Μετά από 3-4 λεπτά ακούγεται μια πρόταση)

Μαθ.: «"Σας προσκαλούμε στην Α' τάξη».

Μαθ.: Όχι, όχι. Να γράψουμε «Με μεγάλη μας χαρά... προσκαλούμε στην Α' τάξη». (Τα παιδιά συμφωνούν με τη δεύτερη πρόταση, που θυμίζει έντονα έντυπη πρόσκληση γενεθλίων. Ρωτώ πού είδε αυτήν την έκφραση και εξηγεί ότι τη διάβασε σε μια πρόσκληση για γενέθλια).

Δασκ.: Ποια πρόταση να γράψω, παιδιά;

Μαθ.: Τη δεύτερη, γιατί είναι πιο ευγενική και όταν καλείς κάποιον, πρέπει να είσαι ευγενικός. (Γράφω: «Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε στην Α' τάξη». Ακούγονται φωνές διαμαρτυρίας).

Μαθ. (πολλοί μαζί): Όχι «προσκαλούμε». «Σας προσκαλούμε».

Δασκ.: Γιατί;

Μαθ.: Είναι πιο σωστό.

Δασκ.: Γιατί είναι πιο σωστό;

Μαθ.: Αφού τους μιλάμε.

Δασκ.: Φυσικά. Εγώ δεν είπα ότι δεν τους μιλάμε.

Μαθ.: Ε, ποιον προσκαλούμε, ντε; Πώς θα το καταλάβουν ότι μιλάμε σε αυτούς; (Η τάξη συμφωνεί με το μαθητή. Γράφω: «Με μεγάλη μας χαρά σας προσκαλούμε στην Α' τάξη»).

Μαθ.: Και γιατί να μην γράψουμε «Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε τα νήπια στην Α' τάξη;».

Μαθ. (όλοι): Ναι, ναι. Είναι καλύτερο.

Δασκ.: Γιατί είναι καλύτερο;

Μαθ.: Είναι πιο επίσημο

Δασκ.: Δηλαδή, να γράψω «Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε τα νήπια στην Α' τάξη;».

Μαθ.: Όχι, όχι. Μόνον τα νήπια θα καλέσουμε; Έχουν και δασκάλα. (Συμφωνούν όλοι με την παρατήρηση).

Δασκ.: Πώς να το γράψω;

Μαθ.: «Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε τα νήπια και τη δασκάλα τους στην Α' τάξη».

Μαθ.: Όχι, δεν είναι σωστό. Να γράψουμε πρώτα τη δασκάλα και ύστερα τα νήπια.

(Επιδοκιμασία από την τάξη).

Δασκ.: Γιατί να γράψουμε πρώτα τη δασκάλα τους;

Μαθ.: Γιατί είναι πιο σωστό. Η δασκάλα τους είναι ο αρχηγός τους. (Η τάξη συμφωνεί. Τα παιδιά έχουν αντιληφθεί και τις ιεραρχικές σχέσεις, κάτι που δε φανταζόμουν).

Δασκ.: Εντάξει, κατάλαβα. Λέγετε να γράφω.

Μαθ.: «Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε τη νηπιαγωγό και τα νήπια την Παρασκευή στις 11».

Μαθ.: Ξεχάσαμε να γράψουμε πού θα έρθουν. (Συμπληρώνω αυτό που μου λένε και ρωτάω αν τελειώσαμε).

Μαθ.: Δεν πρέπει να γράψουμε γιατί τους καλούμε; (Οι υπόλοιποι φωνάζουν «ναι, ναι»). Γράψε «για να παίξουν».

Μαθ.: «Και για να χαρούν».

Μαθ.: Γράψε καλύτερα «για να διασκεδάσουν».

Μαθ.: Μα δεν τους καλούμε μόνο γι' αυτό. Πρώτα πρώτα θα δουν την τάξη μας, θα τους εξηγήσουμε πώς δουλεύουμε και ύστερα θα διασκεδάσουν. (Συμφωνούν όλα και ένα παιδάκι υπαγορεύει):

Πρόσκληση

Με μεγάλη μας χαρά προσκαλούμε τη νηπιαγωγό και τα νήπια την Παρασκευή στις 11.00, στην Α' τάξη του Δημ. Σχολείου Πεύκων*, για να μάθουν πώς δουλεύουμε και να διασκεδάσουν.

* Αρχικά ήταν: «στην Α' τάξη» και διατυπώθηκε έτσι στο τέλος, μετά την παρατήρηση κάποιου παιδιού ότι δεν είμαστε η μοναδική Α' τάξη.

Δασκ.: Εντάξει, τελειώσαμε;

Μαθ.: Να βάλουμε και υπογραφή από κάτω.

Δασκ.: Τι υπογραφή;

Μαθ.: Να γράψεις «Η δασκάλα της Α' τάξης».

Δασκ.: Διαφωνώ. Δεν είμαι μόνη μου εγώ εδώ μέσα. Μαζί αποφασίσαμε να τους καλέσουμε και εσείς μου είπατε τι να γράψω.

Μαθ.: Σωστά. Γράψε «Τα παιδιά και η δασκάλα της Α' τάξης».

Μαθ.: Όχι, παιδιά. Μέσα στο σχολείο είμαστε μαθητές. Να γράψεις «Οι μαθητές και η δασκάλα της Α' τάξης» (Συμφωνούν όλοι και τελειώνουμε. Με κλήρο διαλέγουμε δυο παιδιά, που αφού γράψουν με πολύ προσεγμένα γράμματα την πρόσκληση την πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο).

Είναι σαφές από την παραπάνω περιγραφή ότι το κείμενο της πρόσκλησης το διαμόρφωσαν εξ ολοκλήρου τα παιδιά, ενώ ο ρόλος της δασκάλας ήταν καθαρά συντονιστικός. Ιδιαίτερα όμως αξιοσημείωτο είναι ότι φαίνεται πως έχουν κατανοήσει την ανάγκη να προσαρμόζεται η γλωσσική μορφή στην επικοινωνιακή κατάσταση που χρησιμοποιείται, γι' αυτό και οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις που κάνουν αιτιολογούνται ως προς την καταλληλότητα τους. Η πολύ σημαντική συμβολή της δασκάλας ήταν ότι δημιούργησε τις προϋποθέσεις, ώστε να ενεργοποιηθεί η διαισθητική γνώση των μαθητών σχετικά με τη μορφή και τη χρήση της γλώσσας.

Προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών

Με την επικέντρωση της διδακτικής προσπάθειας στο λόγο που παράγουν οι μαθητές μπορούμε να προσδοκούμε ότι τα αποτελέσματα θα είναι ευνοϊκά από πολλές απόψεις.

Πρώτον, επιτρέπει στο δάσκαλο να επισημάνει τις συγκεκριμένες ελλείψεις και ανάγκες που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική του παρέμβαση. Από την άποψη αυτή, το γλωσσικό μάθημα διαφέρει από τα άλλα μαθήματα του προγράμματος, γιατί

σ' αυτά υπάρχει το ίδιο κενό γνώσεων για όλους τους μαθητές και η διδασκαλία έρχεται να καλύψει με ενιαίο τρόπο αυτό το κενό. Στην περίπτωση της γλώσσας, όμως, δεν έχουμε να κάνουμε με τέτοιου είδους κενό, γιατί όλοι οι μαθητές μιλούν τη γλώσσα και διαφέρουν μόνο ως προς το φάσμα των χρήσεων με τις οποίες είναι εξοικειωμένος ο καθένας.

Η γλωσσική διδασκαλία λοιπόν, όπως εξηγήσαμε ήδη, δεν μπορεί να βασίζεται σε προκαθορισμένη και ενιαία ύλη, αλλά πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες των διδασκομένων. Ένα πρόγραμμα που προσαρμόζεται στο επίπεδο των μαθητών είναι ευνόητο ότι βοηθάει όλους τους μαθητές, άσχετα αν στο εξωσχολικό οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον οι συνθήκες και τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται βρίσκονται ή όχι σε αντιστοιχία με εκείνα του σχολείου. Είναι αυτονόητο ότι στην ίδια δραστηριότητα, που θα έχει ως θέμα π.χ. κάτι σχετικό με το περιβάλλον, θα έχουμε διαφορετικά αποτελέσματα και ως προς τον τρόπο προσέγγισης και ως προς τη γλωσσική διατύπωση από μαθητές ενός χωριού, μιας κοινωνικά υποβαθμισμένης περιοχής ή μιας περιοχής με υψηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Είναι συνεπώς επίσης αυτονόητο ότι ο δάσκαλος σε καθεμιά από αυτές τις περιπτώσεις θα ξεκινήσει από αυτό που παρήγαγαν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Και η δουλειά που θα κάμει, και θα είναι διαφορετική σε κάθε περίπτωση, θα είναι προσαρμοσμένη για να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες που εμφανίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Βέβαια είναι κατανοητό ότι θα υπάρχει μια ανομοιογένεια όσον αφορά το επίπεδο στο οποίο θα κινείται η διδασκαλία στα διάφορα σχολεία. Αυτό όμως είναι αναπόφευκτο στο βαθμό που η ανομοιογένεια του επιπέδου των μαθητών των διάφορων σχολείων είναι υπαρκτή και, φυσικά, κοινωνικά προσδιορισμένη. Είναι λοιπόν καλύτερα να παίρνουμε υπόψη αυτές τις υπαρκτές διαφορές επιπέδου και να προσαρμόζουμε σ' αυτές τη διδασκαλία μας, ελπίζοντας βάσιμα ότι έτσι θα βοηθήσουμε να ανέβει το επίπεδο, παρά να κλείνουμε τα μάτια σ' αυτές τις διαφορές και να προσφέρουμε μια ενιαία για όλους διδασκαλία, που σε τελευταία ανάλυση δεν ταιριάζει σε κανένα, γιατί δημιουργεί δυσκολίες σε όσους υπολείπονται και είναι ανιαρή στους άλλους.

Δεύτερον, η διεύρυνση του γλωσσικού ορίζοντα των μαθητών θα γίνεται με φυσικό τρόπο, καθώς τα νέα εκφραστικά μέσα θα έρχονται να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες έκφρασης και δε θα αποτελούν επιλογές που έκαναν άλλοι για τους μαθητές. Εξάλλου η άμεση χρησιμοποίησή τους στην επικοινωνιακή διαδικασία θα συμβάλει αποφασιστικά στο να αφομοιωθούν και να αποτελέσουν μέρος της ενεργητικής γλωσσικής χρήσης των μαθητών.

Τρίτον, διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών και παρακινούνται σε δημιουργική συμμετοχή, καθώς διαπιστώνουν ότι δεν τους προσφέρονται μετέωρες γνώσεις, αλλά οδηγίες και εξηγήσεις άμεσα αξιοποιήσιμες.

Τέταρτον, η γλωσσική διδασκαλία μεταβάλλεται σε μια ανακαλυπτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές διερευνώντας το θέμα αναζητούν και τον καταλληλότερο τρόπο έκφρασης.

Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές δεν είναι «εκθέσεις».

Είναι σαφές ότι οι ποικίλες μορφές γραπτού λόγου, στις οποίες θα ασκηθούν, θα είναι αυθεντικές, θα παράγονται δηλαδή σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Και βέβαια η έκταση και η συνθετότητα των κειμένων θα είναι συνάρτηση της ηλικίας των μαθητών: οι μικρής ηλικίας μαθητές θα παράγουν μικρά και απλά στη δομή τους κείμενα, ενώ οι μεγαλύτεροι πιο εκτεταμένα και πιο σύνθετα.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτά τα κείμενα είναι από πολλές απόψεις διαφορετικά από τις «εκθέσεις» που γράφουν σήμερα οι μαθητές:

* Ποικίλλουν όχι μόνο ως προς το είδος αλλά και ως προς το γλωσσικό επίπεδο ύφους. Ένα περιγραφικό κείμενο π.χ. θα είναι διαφορετικό ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις των παραμέτρων της επικοινωνιακής περιστασης, ανάλογα δηλαδή με το ποιος είναι κάθε φορά ο επικοινωνιακός

στόχος, ο αποδέκτης, ο τόπος, ο χρόνος, το ψυχολογικό κλίμα κτλ. Αντίθετα, μια έκθεση-περιγραφή είναι ουδέτερη επικοινωνιακά, γιατί η παραγωγή της δεν γίνεται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο θα προσδιορίσει τις επιλογές του γράφοντος και θα προσδώσει συγκεκριμένη λειτουργία στο κείμενο.

*Δε γράφονται «στον αέρα», αλλά προκύπτουν ως αντίδραση σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Αν π.χ. οι μαθητές διεκπεραιώνουν μια δραστηριότητα σχετικά με την ανακύκλωση και κάποια στιγμή γράψουν ένα κείμενο για την αξία της ανακύκλωσης, θα το γράψουν αφού εν τω μεταξύ θα έχουν κρίνει και αποφασίσει ότι υπάρχει λόγος να τους απασχολήσει, θα έχουν κάμει παρατηρήσεις, θα έχουν συζητήσει διάφορες πτυχές του προβλήματος, θα έχουν μελετήσει σχετικό έντυπο υλικό, θα έχουν γράψει και άλλες μορφές κειμένων (που θα ενημερώνουν και θα εξηγούν γιατί ανέλαβαν αυτή τη δραστηριοποίηση, θα ζητούν να πληροφορηθούν τις απόψεις άλλων, θα ζητούν ενίσχυση και συμπαράσταση στην προσπάθεια τους κ.ά.) και θα έχουν κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη να πληροφορηθούν ή/και να πείσουν κάποιους για την αξία της ανακύκλωσης. Αντίθετα, μια «έκθεση» με θέμα «η αξία της ανακύκλωσης» είναι μετέωρη. Οι μαθητές γράφοντας δεν έχουν κανένα κίνητρο ούτε σκοπό. Το αντιμετωπίζουν σαν ένα σχολικό καθήκον. Είναι μία ακόμη άσκηση χωρίς νόημα.

* Κατά τη σύνταξη ενός τέτοιου κειμένου, όπως π.χ. η αξία της ανακύκλωσης, επειδή ακριβώς εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία, οι μαθητές δεν απορούν ως προς το τι πρέπει να γράψουν, αλλά σκέφτονται δημιουργικά και δεν αναφέρουν οτιδήποτε απλώς για να γεμίσουν το χαρτί, αλλά ό,τι εξυπηρετεί το συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο γράφουν. Αντίθετα, σε μια έκθεση με το ίδιο θέμα θα αναγκάζονταν να κινηθούν σε ένα ασαφές πλαίσιο και θα αναφέρονταν σε γενικότητες χωρίς να μπορούν να βεβαιωθούν ότι πραγματεύονται με πληρότητα το θέμα.

Είναι προφανές ότι έχουμε να κάνουμε με μια διαφορετική διδακτική πρακτική και με διαφορετικό τρόπο και μέσα διδασκαλίας από εκείνα με τα οποία μας έχει συνηθίσει η ως τώρα ισχύουσα γλωσσική διδασκαλία. Με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από την ανάλυση της γλώσσας στην επικοινωνιακή χρήση της με τις διδακτικές δραστηριότητες που οδηγούν σ' αυτή, δεν έχουμε να κάνουμε πια με τη μετάδοση και αφομοίωση προκαθορισμένων γνώσεων, αλλά με μεθοδευμένη άσκηση των μαθητών να χρησιμοποιούν κατάλληλα και να κατανοούν τη γλώσσα σε όσο γίνεται ευρύτερο φάσμα περιστάσεων επικοινωνίας.

Με ένα τέτοιο πρόγραμμα σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τα παιδιά θα έχουν ακολουθήσει μια πορεία κατά την οποία:

* Θα έχουν κάμει εκτεταμένη προφορική και γραπτή χρήση της γλώσσας.

- * Καθώς τα ερεθίσματα για την προφορική και τη γραπτή τους έκφραση θα είναι ποικίλα θέματα παρμένα μέσα από τη ζωή, που θα ενδιαφέρουν και θα είναι χρήσιμα για τους μαθητές, θα εξοικειωθούν με τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα ύφους και θα μάθουν στην πράξη να προσαρμόζουν τη γλωσσική τους έκφραση στο θέμα και στην περίπτωση.

* Με τον διαρκή σχολιασμό και την αξιολόγηση του λόγου τους ως προς την καταλληλότητα του, δηλ. ως προς το αν ικανοποιεί το σκοπό για τον οποίο παρήχθη, θα έχουν την ευκαιρία να επισημαίνουν τις αδυναμίες τους, να τις κατανοούν με τις εξηγήσεις που θα τους δίνονται γι' αυτές και θα καθοδηγούνται στο πώς να τις διορθώσουν.

* Σε τελευταία ανάλυση θα έχουν κατανοήσει τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθούν για να παραγάγουν ένα αποδεκτό (προφορικό ή γραπτό) κείμενο και θα έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν σ' αυτή την προσπάθεια.

- *Με τη συχνή παραγωγή ποικίλων μορφών προφορικού και γραπτού λόγου και με την επεξεργασία του παραγόμενου λόγου, που απαραίτητα ακολουθεί κάθε φορά, αφενός εξασφαλίζεται η κατ' επανάληψη χρήση και επομένως η ενεργητική κατάκτηση ποικίλων εκφραστικών μέσων, και αφετέρου θεραπεύονται σταδιακά οι όποιες αδυναμίες παρουσιάζουν οι μαθητές είτε στο επίπεδο της χρήσης είτε στο επίπεδο του συστήματος.

Διδακτική διαδικασία για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας

Ως εδώ θεωρήσαμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να κινηθεί η γλωσσική διδασκαλία στο επίπεδο της πραγμάτωσης, δηλαδή στη συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας, και να δώσει έμφαση σ' αυτό που κύρια χαρακτηρίζει τη γλώσσα σ' αυτό το επίπεδο και είναι η διαφοροποιημένη χρήση της ανάλογα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες που έχει να επιτελέσει. Είδαμε ότι μια τέτοια επικέντρωση της γλωσσικής διδασκαλίας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί, κατάλληλα σχεδιασμένη, παρακινεί τους μαθητές, ώστε και οι ίδιοι να διαφοροποιούν λειτουργικά το λόγο τους, αλλά και στο διδάσκοντα δίνει τις δυνατότητες εξατομικευμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης για τη βελτίωση του παραγόμενου λόγου με κριτήριο την καταλληλότητα της εκφοράς του.

Είδαμε όμως ότι η χρήση αποτελεί τη μία όψη του φαινομένου γλώσσα, ότι υπάρχει και η άλλη όψη που είναι η δομή της και ότι ανάμεσα στις δυο αυτές όψεις υπάρχει στενή αλληλοεξάρτηση και αμφίδρομη σχέση. Περιγράψαμε επίσης τα γενικά χαρακτηριστικά της δομής της γλώσσας.

Αφού λοιπόν η δομή είναι το ένα από τα δύο συστατικά της γλώσσας, πρέπει με τη διδασκαλία να αποκαλυφθεί στους μαθητές. Και όταν λέμε να αποκαλυφθεί κυριολεκτούμε, γιατί, όπως είδαμε, οι ομιλητές έχουν διαισθητική γνώση της δομής, την κατέχουν δηλαδή ως εσωτερικευμένη γνώση, αντίθετα με τη χρήση που ως πραγμάτωση προσφέρεται σε άμεση παρατήρηση.

Το ζήτημα αυτό, δηλαδή η αποκάλυψη στους μαθητές της δομής της γλώσσας και η συνειδητοποίηση εκ μέρους τους του γλωσσικού συστήματος, υπήρξε ανέκαθεν στο επίκεντρο των συζητήσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας. Θεωρήθηκε ότι η κατανόηση του γλωσσικού συστήματος πρέπει να αποτελεί τον κορμό της γλωσσικής διδασκαλίας, γιατί είναι προϋπόθεση για τη σωστή χρήση της γλώσσας. Και επειδή η γραμματική είναι αυτή που περιγράφει το γλωσσικό σύστημα, πιστεύεται ότι η κατανόηση του θα επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας της γραμματικής. Γι' αυτό και όποιες ανεπάρκειες παρατηρούνται στη χρήση της γλώσσας αποδίδονται στην έλλειψη στερεής γραμματικο-συντακτικής υποδομής.

Για τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, που μας ενδιαφέρει και έχουμε θέσει ως μία από τις δύο επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν είναι τόσο αυτού του είδους η γνώση που μας ενδιαφέρει, όσο προπάντων το να κατανοήσουν οι μαθητές τις λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων και των γλωσσικών δομών και πώς συμβάλλουν στο να υπάρξει επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Αυτού του είδους η κατανόηση θα τους βοηθήσει να γίνουν οι ίδιοι αποτελεσματικότεροι χρήστες της γλώσσας.

Για να το πετύχουμε αυτό αξιοποιούμε τη διαισθητική γνώση της γλώσσας που διαθέτουν και αφορά τόσο το γλωσσικό σύστημα και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του όσο και την κατάλληλη χρήση του στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Από την άλλη μεριά, βασιζόμαστε στη γλωσσική ενημερότητα (linguistic awareness), που επίσης είναι σε σημαντικό βαθμό ανεπτυγμένη κατά την ηλικία εισόδου των παιδιών στο σχολείο.

Η γλωσσική ενημερότητα συνίσταται στην ικανότητα που έχουν οι ομιλητές να εκφέρουν κρίσεις για τη γλώσσα που αφορούν τόσο τη γραμματικότητα και την αποδεκτότητα όσο και την καταλληλότητα της χρήσης. Οι κρίσεις αυτές μπορεί να αφορούν τη γλώσσα που οι ίδιοι χρησιμοποιούν όσο και τη γλώσσα των άλλων. Αυτό «δείχνει ότι η γνώση που έχουμε για τη γλώσσα μας υπερβαίνει τη χρήση που κάνουμε της γνώσης αυτής σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Ε. Φιλίππακη-Warburton 1992:98). Η γλωσσική ενημερότητα είναι ένα είδος ενεργοποίησης και εκδήλωσης της διαισθητικής γνώσης που έχουμε για τη γλώσσα. Οι κυριότερες ενδείξεις που μας επιτρέπουν να καταλάβουμε την ύπαρξη γλωσσικής ενημερότητας είναι, σύμφωνα με τον E. V. Clark (1978:17-43), οι παρακάτω:

* Η διατύπωση κρίσεων για τη γλώσσα που αφορούν τη γραμματική ορθότητα και την καταλληλότητα της χρήσης και δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν συνείδηση της γλώσσας σε πολλά διαφορετικά επίπεδα ταυτόχρονα.

* Η αναλογική επέκταση εφαρμογής κανόνων. Π.χ. *έθελε κατά το έδενε, λύκες, αητές κατά το μαθητές* (πρβ. Κατή 1992:158-159).

* Αυτοδιόρθωση και διόρθωση των άλλων. Οι αυτοδιορθώσεις μπορεί να είναι αυθόρμητες ή να γίνονται κατ' απαίτηση του ακροατή. Οι αυθόρμητες αυτοδιορθώσεις των παιδιών οφείλονται στην επιθυμία τους να γίνουν κατανοητά αυτά που λένε και έτσι τροποποιούν την προφορά τους, διορθώνουν μια λεξική επιλογή, διευκρινίζουν τις φράσεις τους, τροποποιούν τη συντακτική δομή της φράσης τους κτλ. Οι διορθώσεις κατ' εντολή των άλλων έχει επισημανθεί ότι παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Αναγκάζουν το παιδί να ελέγξει αυτό που είπε και να εντοπίσει την αιτία που δεν κατανοήθηκε. Προβληματίζεται πάνω σ' αυτό που είπε και στο πώς το είπε. Οι απαιτήσεις για διορθώσεις επομένως μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό παράγοντα που θα κάμει το παιδί να επιμεληθεί το λόγο του. Οι διορθώσεις που κάνουν τα παιδιά στο λόγο των άλλων, για να γίνουν, προϋποθέτουν την ύπαρξη αυξημένης συνειδητοποίησης της προφοράς και της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας.

* Η δυνατότητα να δίνουν κατάλληλες ερμηνείες. Είναι δηλαδή σε θέση, όταν ερωτώνται, να δίνουν ερμηνείες για λέξεις και προτάσεις, είτε δίνοντας ορισμούς είτε κάνοντας παραφράσεις.

* Η ανάλυση της γλώσσας στις μονάδες που την απαρτίζουν. Το βλέπει κανείς αυτό στην περίπτωση ορισμένων γλωσσικών παιχνιδιών. Π.χ. η δυνατότητα ανάλυσης μιας φράσης σε λέξεις, συλλαβές, φθόγγους θεωρείται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στο να μάθουν να διαβάζουν.

* Η άσκηση και το παίξιμο με τη γλώσσα. Όταν βλέπουμε να επαναλαμβάνουν φθόγγους, λέξεις και φράσεις που άκουσαν για πρώτη φορά ή να μιλούν υποδυόμενα συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. υποδύονται το ρόλο της μητέρας ή κάνουν πως τηλεφωνούν), έχουμε να κάνουμε με άσκηση στη γλώσσα και όχι με πραγματική χρήση της γλώσσας, αφού δεν υπάρχει επικοινωνιακή πρόθεση. Εξάλλου, κάνουν παιχνίδι με τη γλώσσα, όταν κατασκευάζουν ρίμες, λογοπαίγνια και ανιγμάτα, πράγμα που δείχνει μια ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποκομμένα από την κατάσταση επικοινωνίας.

Οι παραπάνω ενδείξεις, όπως τις συνοψίζει ο Clark, που προέρχονται από την άμεση παρατήρηση της γλωσσικής πρακτικής των παιδιών, από συνεντεύξεις και από πειραματικές έρευνες, δείχνουν ότι η κατάκτηση της γλώσσας από τα παιδιά υποβοηθείται με την παράλληλη απόκτηση συνειδησης του ρόλου των γλωσσικών μονάδων και της λειτουργίας των κανόνων, είτε αυτοί αφορούν το γλωσσικό σύστημα είτε την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Η ύπαρξη αυτής της γλωσσικής υποδομής είναι πολύ σημαντική και, όπως θα δούμε παρακάτω, μπορούμε και πρέπει να βασιστούμε σ' αυτήν και να την αξιοποιήσουμε, προκειμένου να οδηγήσουμε τους μαθητές σε συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, που θα έχει ανταποδοτικό όφελος στο επίπεδο της χρήσης. Αυτό βέβαια προϋποθέτει εκ μέρους του δασκάλου γνώση του τρόπου με τον οποίο είναι δομημένη η γλώσσα.

Όσα εκτέθηκαν στο κεφάλαιο για τη δομή της γλώσσας σκιαγραφούν αδρομερώς αυτό που θα ονομάζαμε γλωσσικό μηχανισμό και τον τρόπο λειτουργίας του. Αυτός ο μηχανισμός όμως δεν είναι μια αυτοτελής κατασκευή. Τα στοιχεία που τον συγκροτούν έχουν, όπως είπαμε, δυνάμει αξία. Συγκεκριμένη αξία παίρνουν, όταν ενεργοποιούνται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής πράξης, κατά την οποία οι γλωσσικές επιλογές που κάνει ο ομιλητής προσδιορίζονται από το είδος της προς μετάδοση εμπειρίας και από τους παράγοντες που συνιστούν τη συγκεκριμένη κάθε φορά κατάσταση επικοινωνίας. Η κατασκευή των γλωσσικών μηνυμάτων, αυτό δηλαδή που παράγει ο ομιλητής και προσλαμβάνει ο ακροατής σε κάθε συγκεκριμένη επικοινωνιακή πράξη, δεν είναι αποτέλεσμα αυτόματης λειτουργίας του γλωσσικού μηχανισμού, αλλά λειτουργίας που προκλήθηκε από εξωγλωσσικό ερέθισμα (υπάρχει πάντα κάτι προς μετάδοση), η φύση και το είδος του οποίου προσδιορίζει αυτό το αποτέλεσμα, δηλ. τη γλωσσική μορφή που θα πάρει το μήνυμα που μεταδίδεται.

Αυτό μας επαναφέρει σε όσα είπαμε για την επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών, που, για να υπάρχει, προϋποθέτει αφενός τη γνώση των γλωσσικών, αλλά και των εμπειρικών δεδομένων (δεν μπορώ να μιλήσω για κάτι που αγνωώ), και αφετέρου τη δυνατότητα αξιοποίησης των γλωσσικών δυνατοτήτων για την πιο κατάλληλη επένδυση της εμπειρίας.

Η ανάλυση της γλώσσας από τον ερευνητή δεν είναι ουσιαστικά τίποτε άλλο από την ανακάλυψη και περιγραφή των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών

μονάδων. Στην περίπτωση των συνταγματικών σχέσεων επισημαίνονται οι ελευθερίες και οι περιορισμοί στη δυνατότητα συνδυασμού των μονάδων καθώς και στη σειρά τους μέσα στο λόγο, ενώ στην περίπτωση των παραδειγματικών σχέσεων εξετάζονται οι όροι που προσδιορίζουν τις δυνατότητες επιλογών εκ μέρους του ομιλητή, πράγμα που καταλήγει στην κατηγοριοποίηση των γλωσσικών μονάδων.

Θεωρούμε ότι η αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία αυτής της γνώσης για τον τρόπο οργάνωσης της γλώσσας είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος για τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας.

Όσον αφορά τις συνταγματικές σχέσεις, η αξιοποίηση αυτή θα μας επιτρέψει να κατευθύνουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τους περιορισμούς και τις ελευθερίες που υπάρχουν στη γλώσσα κατά τη συγκρότηση των προτάσεων. Με τις λέξεις της πρότασης *το παιδί είναι άρρωστο*, που πήραμε ως παράδειγμα, μπορούμε, εκμεταλλευόμενοι τις ελευθερίες που μας δίνει η ελληνική γλώσσα, να κατασκευάσουμε εκτός από αυτή τη συγκεκριμένη και τις *άρρωστο το παιδί είναι*, *είναι άρρωστο το παιδί*, *το άρρωστο παιδί είναι*, *είναι το παιδί άρρωστο* και άλλες. Ισχύουν όμως και περιορισμοί που δεν μας επιτρέπουν να πούμε ** άρρωστο το είναι παιδί*, ** παιδί άρρωστο το είναι* κτλ. Αν μείνουμε όμως σ' αυτές τις μετατροπές, η αξιοποίηση για την οποία μιλάμε θα είναι λειψή. Δε θα είναι παρά ασκήσεις που πολύ λίγο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Προϋπόθεση για μια πλήρη αξιοποίηση είναι οι μετατροπές αυτές να επιχειρούνται σε προτάσεις που είναι ενταγμένες σε ένα κείμενο αυτοτελές και αυθεντικό. Το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινείται η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι η λέξη ούτε η πρόταση, αλλά το κείμενο, όπου και οι λέξεις και οι προτάσεις ενεργοποιούνται και παίρνουν συγκεκριμένη σημασία και αξία. Μόνο σε τέτοιο πλαίσιο μπορούν οι μαθητές να διαπιστώσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι η κάθε επιτρεπτή μετατροπή μιας πρότασης με μετακίνηση των όρων της απαιτεί διαφορετικά συμφραζόμενα, γλωσσικά και εξωγλωσσικά, για να λειτουργήσει και δε δίνει ισοδύναμες προτάσεις.

Με τη διαδικασία αυτή πετυχαίνουμε γλωσσική ανάλυση, όχι όμως για χάρη της ανάλυσης, αλλά συσχετίζοντας την με τη χρήση και κρίνοντας τα αποτελέσματα στο επίπεδο της επικοινωνίας. Συνειδητοποιούν έτσι οι μαθητές τις δυνατότητες που τους παρέχει η γλώσσα και μαθαίνουν να τις αξιοποιούν.

Η εκμετάλλευση των παραδειγματικών σχέσεων ανοίγει το δρόμο στην κατανόηση του πώς γίνονται οι γλωσσικές επιλογές εκ μέρους του ομιλητή. Σ' αυτό το είδος οργάνωσης της γλώσσας οφείλουμε τη δυνατότητα που έχουμε, όταν μιλάμε ή όταν γράφουμε, να επιλέγουμε σε κάθε σημείο του λόγου μας τη λέξη ή την έκφραση που είναι η καταλληλότερη για το μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε. Όσο πλουσιότερο είναι το γλωσσικό μας αποθεματικό τόσο ευρύτερα είναι τα περιθώρια επιλογών που έχουμε. Με τη γλωσσική διδασκαλία βοηθάμε τους μαθητές να πλουτίσουν το γλωσσικό τους αποθεματικό καθοδηγώντας τους να αναζητούν τις εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές που μπορούν να κάνουν προκειμένου να μεταδώσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα και να κρατούν αυτή που ταιριάζει περισσότερο. Αυτή η αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών έχει το πλεονέκτημα ότι οι ίδιοι οι μαθητές προτείνουν, κρίνουν και εγκρίνουν ή απορρίπτουν, πράγμα που τους επιτρέπει να αναπτύσσουν το γλωσσικό τους προβληματισμό και να αποκτούν όλο και περισσότερο συνείδηση του πώς λειτουργεί η γλώσσα.

Επιτυγχάνεται πράγματι υψηλός βαθμός γλωσσικής συνειδητοποίησης με την καθοδήγηση των μαθητών να αξιοποιούν στην πράξη τόσο τις ποικίλες δυνατότητες συνδυασμού των γλωσσικών στοιχείων σε συνταγματικό επίπεδο όσο και τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών σε παραδειγματικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η εκμετάλλευση των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων των γλωσσικών στοιχείων θα πρέπει να αποτελεί τη βάση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.

Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική διδασκαλία, και όταν αποβλέπει στη συνειδητοποίηση της δομής, γίνεται μια ανακαλυπτική διαδικασία, παρόμοια με αυτή που ακολουθεί ο ερευνητής της γλώσσας, αλλά με δύο ουσιαστικές διαφορές: α) Πρωταρχικός στόχος αυτής της διαδικασίας

κατά τη διδασκαλία δε θα είναι η διατύπωση των κανόνων, όπως στην περίπτωση του ερευνητή, αλλά η ανακάλυψη και κατανόηση των ποικίλων δυνατοτήτων έκφρασης που δημιουργούνται με την εκμετάλλευση της επιτρεπόμενης ελευθερίας κατά τη διευθέτηση των γλωσσικών μονάδων, προκειμένου να συγκροτήσουν φράσεις. Η διαδικασία δηλαδή αυτή ανακάλυψης και κατανόησης των δυνατοτήτων που δίνει η γλώσσα μπορεί και πρέπει να ακολουθείται αυτοτελώς και όχι μόνο για να οδηγήσει στη διατύπωση κάποιων κανόνων. Οι κανόνες θα διατυπώνονται όποτε κρίνεται πρόσφορο. Αλλά είναι άλλο αυτό και άλλο να σχεδιάζεται εξ αρχής και να προσαρμόζεται η διαδικασία στις ανάγκες που απαιτεί η διατύπωση των κανόνων, β) Δε χρειάζεται να είναι εξαντλητική, όπως στην περίπτωση πάλι του ερευνητή, γιατί στόχος εδώ δεν είναι να μη μείνει καμιά πτυχή ανεξιχνίαστη, αλλά να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο λειτουργίας του μηχανισμού της γλώσσας.

Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια διαδικασία θα αξιοποιηθούν οι ανακαλυπτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο ερευνητής της γλώσσας. Δεν πρέπει όμως να μας διαφεύγει ότι στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να γίνουν οι μαθητές επαρκείς και αποτελεσματικοί χρήστες της γλώσσας. Και από αυτή την άποψη δεν μπορεί να ταυτίζεται με το στόχο της γλωσσολογικής ανάλυσης.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας, όπου η συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής γίνεται μέσω της πραγματικής χρήσης της με σκοπό να γίνει η χρήση αποτελεσματικότερη, δεν έχουν θέση οι κανόνες και οι ασκήσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής. Γιατί, όπως είπαμε ήδη, αυτού του είδους η διδασκαλία παρέχει γνώσεις για τη γλώσσα και όχι γνώση της γλώσσας, δηλαδή ικανότητα αποτελεσματικής χρησιμοποίησης της. Και εκτός του ότι αντιμετωπίζει τη γλώσσα έξω από τη χρήση της, την κατακερματίζει ανάγοντας την σε ένα άθροισμα παραδειγμάτων που χρησιμεύουν για την εφαρμογή των κανόνων.

Η συνειδητοποίηση της δομής στα πλαίσια του προγράμματος που προτείνουμε επιχειρείται ουσιαστικά σε δύο επίπεδα, στα οποία αντιστοιχούν και δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση της δομής: α) μέσα από την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές και β) μέσα από τις διδακτικές δραστηριότητες δομής, δηλ. μέσα από διδακτικό υλικό κατασκευασμένο ειδικά για την κατανόηση των φαινομένων της δομής της γλώσσας.

Συνειδητοποίηση της δομής μέσα από την επεξεργασία

Στο κεφάλαιο «Επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές» (σσ. 79-86) εκθέσαμε αναλυτικά τη διαδικασία που ακολουθείται στην τάξη, προκειμένου ο λόγος των μαθητών να μη μένει ασχολίαστος, αλλά να κρίνεται και ως προς την πληρότητα και τη συγκρότηση του περιεχομένου και ως προς τη διατύπωση με γνώμονα την καταλληλότητα του να πετύχει τον επικοινωνιακό στόχο στον οποίο απέβλεπε.

Με τη διαδικασία της επεξεργασίας αφενός δίνεται μια ικανοποιητική, κατά τη γνώμη μας, διέξοδος στην αμηχανία των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πρέπει και πώς να διορθώνουν τα γραπτά των μαθητών τους και αφετέρου επιτυγχάνεται υψηλός βαθμός συνειδητοποίησης του τρόπου λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος. Στο σχετικό κεφάλαιο έχει επαρκώς αναπτυχθεί η συμβολή της επεξεργασίας στην παραγωγή κειμένων προσαρμοσμένων στις περιστάσεις επικοινωνίας, καθώς και η σχετική διδακτική διαδικασία. Εδώ θα τονιστεί η συμβολή της επεξεργασίας στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος.

Η διαδικασία της επεξεργασίας είναι μια μεταγλωσσική δραστηριότητα. Οι μαθητές, με αφορμή το δικό τους γλωσσικό προϊόν, συζητούν για τη γλώσσα. Σχολιάζουν το τι είπαν και πώς το είπαν. Ο προβληματισμός πάνω στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποίησαν είναι προβληματισμός πάνω στην ίδια τη γλώσσα. Είναι μια διαδικασία ελέγχου και συνειδητοποίησης της διαισθητικής τους γνώσης. Μέσα από αυτήν αντιλαμβάνονται πώς μπορούν να διευρύνουν και να βελτιώσουν ό,τι ήδη κάνουν με τη γλώσσα.

Με την επεξεργασία αξιοποιούμε τις γνώσεις και τη διαίσθηση των μαθητών, που με τον τρόπο αυτό διευρύνονται και εμπλουτίζονται το ίδιο φυσιολογικά, όπως και κατά την

επικοινωνιακή τους πρακτική. Έτσι όχι μόνο η παρέμβαση του σχολείου δε δημιουργεί ρήξη με αυτή την πρακτική, αλλά τη συμπληρώνει και οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας της γλώσσας.

Έχουμε πράγματι στα πλαίσια αυτά σπουδή της γλώσσας και κατανόηση της λειτουργίας της. Αυτό όμως δε γίνεται γενικά και αφηρημένα, αλλά με την παρατήρηση της γλώσσας καθώς λειτουργεί για την παραγωγή επικοινωνιακού αποτελέσματος. Όταν οι μαθητές αναζητούν και δοκιμάζουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης (είτε πρόκειται για το λεξικό όρο που ταιριάζει καλύτερα στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα είτε για το μορφολογικό τύπο ή τη συντακτική κατασκευή που πρέπει να προτιμηθεί σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ύφους είτε για την προσφορότερη διευθέτηση των όρων μέσα στην πρόταση ή των προτάσεων μέσα στο κείμενο), ενεργοποιούν τη γνώση της δομής της γλώσσας που ασύνειδα διαθέτουν και μέσω αυτής της ενεργοποίησης έχουν τη δυνατότητα να την ελέγξουν και να επιφέρουν τις απαραίτητες διορθώσεις, να διευκρινίσουν σημεία για τα οποία είχαν αμφιβολίες, επομένως να συνειδητοποιήσουν και να εμπεδώσουν ό,τι ήξεραν και, τέλος, να το διευρύνουν.

Η επεξεργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων των μαθητών: κατανόηση των ενδογλωσσικών σχέσεων σε όλα τα επίπεδα (μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, δομή του κειμένου), κατανόηση της σχέσης της γλώσσας με την εξωγλωσσική πραγματικότητα που εκφράζει, καλλιέργεια και ανάπτυξη αφαιρετικής ικανότητας, ικανότητα προσαρμογής του λόγου στην περίσταση επικοινωνίας.

Επαναλαμβάνουμε ότι με τη διαδικασία αυτή ενεργοποιείται η γνώση της δομής της γλώσσας που διαισθητικά διαθέτουν οι μαθητές και μέσα από αυτή την ενεργοποίηση συνειδητοποιείται, εμπεδώνεται και διευρύνεται. Αυτό αφορά τη δομή της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα: προφορά (όταν πρόκειται για προφορικό λόγο), μορφολογία, σύνταξη, σημασία (λεξιλόγιο).

Κατά την επεξεργασία δεν περιοριζόμαστε στην εξέταση ενός μόνο φαινομένου που από πριν έχουμε καθορίσει ποιο θα είναι, αλλά συζητούμε όλα εκείνα τα φαινόμενα δομής που στο συγκεκριμένο κείμενο που επεξεργαζόμαστε διαπιστώνουμε ότι δεν έχουν κατακτηθεί από αυτούς που το έγραψαν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αδυναμία στο χειρισμό τους και στην κατάλληλη αξιοποίηση τους για επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Συνειδητοποίηση της δομής μέσα από τις διδακτικές δραστηριότητες δομής

Με τις διδακτικές δραστηριότητες δομής επιχειρείται και πάλι η κατανόηση και συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, αλλά από διαφορετική κατεύθυνση. Εδώ η διδασκαλία επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο της γλωσσικής δομής κάθε φορά. Οι διδακτικές δραστηριότητες δομής αποτελούν διδακτικό υλικό διαφορετικό από το διδακτικό υλικό που αποτελούν οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου, που περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο και που αποβλέπουν στο να ασκηθούν οι μαθητές στη διαφοροποιημένη επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Ποια είναι η διαφορά τους;

Με τις διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε όσο γίνεται περισσότερες και διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Όσο περισσότερες και διαφορετικές ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας δίνουμε στους μαθητές τόσο περισσότερες και διαφορετικές θα είναι και οι γλωσσικές χρήσεις με τις οποίες θα εξοικειωθούν. Δεν τίθεται δηλαδή σ' αυτό το επίπεδο θέμα ύλης που πρέπει να διδαχτεί και να αφομοιωθεί. Όσο περισσότερο τόσο καλύτερα.

Αυτό δεν ισχύει με τις διδακτικές δραστηριότητες δομής. Με αυτές επιδιώκουμε να κατανοηθούν και να συνειδητοποιηθούν τα φαινόμενα δομής της γλώσσας. Και επειδή ο αριθμός των δομικών στοιχείων της γλώσσας είναι πεπερασμένος, είναι επόμενο ότι και ο αριθμός των δραστηριοτήτων δομής θα είναι όσος χρειάζεται για να καλυφθούν αυτά τα φαινόμενα. Εδώ δηλαδή, σε αντίθεση με τη χρήση, υπάρχει συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να καλυφθεί. Και, όπως

συμβαίνει σ' αυτές τις περιπτώσεις, τίθεται και θέμα διαβάθμισης αυτής της ύλης και κλιμάκωσης της.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσέγγισης της δομής που προτείνουμε;

* Τα στοιχεία της δομής τα εξετάζουμε σε πλαίσια πραγματικής χρήσης της γλώσσας και όχι με παραδείγματα αποκομμένα από τη χρήση. Γιατί στόχος μας είναι να κατανοηθεί η λειτουργία τους ως συμβολή στην εδραίωση της επικοινωνίας. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η παρατήρηση και η κατανόηση της λειτουργίας τους γίνεται στα πλαίσια πραγματικών κειμένων που είτε έχουν γράψει ο μαθητής, είτε έχουν παραχθεί από άλλους. Στη δραστηριότητα π.χ. για τις προθέσεις (σσ. 249-252), η μελέτη της λειτουργίας τους επικεντρώθηκε σε κείμενο που παρήγαγαν οι ίδιοι οι μαθητές. Στη δραστηριότητα για τον πλάγιο λόγο (σσ. 283-284) οι μαθητές παίζουν ένα παιχνίδι κατά το οποίο επικοινωνούν χρησιμοποιώντας ευθύ και πλάγιο λόγο και μέσα από την παρατήρηση του τι κάνουν κατανοούν το μηχανισμό μετατροπής του ευθύ σε πλάγιο λόγο. Το ίδιο γίνεται και με τη μετατροπή ενός δοσμένου διαλόγου σε συνεχές κείμενο.

Η διαφορά από τις ασκήσεις είναι ότι εδώ το υπό εξέταση φαινόμενο εντάσσεται σε επικοινωνιακό πλαίσιο, η παρατήρηση της λειτουργίας του συνδέεται με το επικοινωνιακό αποτέλεσμα και αποτιμάται η συμβολή του στην επίτευξη αυτού του αποτελέσματος.

* Εξετάζονται οι σχέσεις του υπό μελέτη γλωσσικού στοιχείου με τα άλλα, με τα οποία συνυπάρχει στο κείμενο, τόσο ως προς τις δυνατότητες συνδυασμού του όσο και ως προς τη θέση που μπορεί να κατέχει σε σχέση με τα άλλα. Ανακαλύπτονται έτσι οι περιορισμοί και οι ελευθερίες τόσο ως προς τις συνδυαστικές του δυνατότητες όσο και ως προς τη θέση του. Βλ. τη δραστηριότητα για τις προθέσεις (σσ. 249-252), όπου εξετάζεται με ποιες άλλες λέξεις συνδυάζονται οι προθέσεις και ποια είναι η θέση τους σε σχέση με αυτές.

* Το υπό εξέταση γλωσσικό στοιχείο αντιμετωπίζεται και ως συγκεκριμένη επιλογή και κρίνεται η καταλληλότητα του να εκφράσει το προς μετάδοση μήνυμα. Για να συνειδητοποιηθεί η καταλληλότητα της επιλογής του, ελέγχεται η επίπτωση που μπορεί να έχει στο προς μετάδοση μήνυμα η απουσία του (η μη επιλογή του) ή η αντικατάστασή του από άλλα στα συγκεκριμένα πάντα συμφραζόμενα. Κατανοείται έτσι η αναγκαιότητα του ή η λειτουργική του ισοδυναμία με άλλα γλωσσικά στοιχεία. Βλ. πάλι τη δραστηριότητα για τις προθέσεις, όπου εξετάζεται τι γίνεται, αν αφαιρεθούν οι προθέσεις από το κείμενο και τι γίνεται, αν η κάθε πρόθεση αντικατασταθεί με κάποια άλ