

**Απόσπασμα από το βιβλίο:**  
**Αγαθοκλής Χαραλαμπόπουλος & Σωφρόνης Χατζησαββίδης. Η διδασκαλία**  
**της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή.-**  
**Κώδικα: Θεσσαλονίκη, 1997, σ. 62-79**

*Διδακτική διαδικασία για την άσκηση στη χρήση της γλώσσας*

Η διδακτική διαδικασία που αποβλέπει στην άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας περιλαμβάνει δύο στάδια: α. το στάδιο παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου εκ μέρους των μαθητών και β. το στάδιο επεξεργασίας και σχολιασμού του λόγου που παρήγαγαν για να κριθεί η αποτελεσματικότητά του, δηλ. αν είναι κατάλληλος για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου στον οποίο απέβλεπε.

**α. Παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου**

*Γενικά*

Όπως τονίστηκε και στην αρχή, η γλωσσική διδασκαλία, όπως γίνεται σήμερα, έχει αφενός σε μεγάλο βαθμό μεταγλωσσικό χαρακτήρα (μεταδίδει γνώσεις για τη γλώσσα) και αφετέρου παραγωγίζει σε μεγάλο επίσης βαθμό τη λειτουργική πολυμορφία της γλώσσας. Τις συνέπειες αυτής της διδακτικής πρακτικής τις συζητήσαμε ήδη διεξοδικά (βλ. σσ. 31-34 ).

Άσκηση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας σημαίνει άσκηση στο να παράγουν και να κατανοούν κείμενα (προφορικά και γραπτά) προσαρμοσμένα στις περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή κείμενα που όταν φτιάχνονται παίρνουν υπόψη παράγοντες όπως: ποιος μιλάει, σε ποιον/ ποιους απευθύνεται, που, τότε, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση και με ποια μορφή επικοινωνίας (προφορική, γραπτή και τι είδους προφορική ή γραπτή, τηλεφωνική κτλ.).

Μορφές προφορικού λόγου όπως: κρίσεις, αφηγήσεις, σχόλια, περιγραφές, χαρακτηρισμοί, διάλογοι, συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης κ.ά., ή γραπτού λόγου όπως: επιστολές, αναφορές, υπομνήματα, ειδήσεις, εισηγήσεις, ανταποκρίσεις, έρευνες, ανακοινώσεις, ενημερωτικά κείμενα κ.ά., που παράγονται στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας, διαφέρουν μεταξύ τους και ως προς τη δομή και ως προς το ύφος, επειδή ακριβώς η διαμόρφωσή τους επηρεάζεται από τους παράγοντες που προαναφέραμε.

Με τους ποικίλους αυτούς κώδικες πρέπει οι μαθητές όχι μόνο να εξοικειωθούν, αλλά και να ασκηθούν, ώστε να γίνουν ικανοί να τους παράγουν και οι ίδιοι. Με άλλα λόγια πρέπει να αναπτυχθούν οι δυνατότητες τους να παράγουν και να κατανοούν ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι δυνατότητες αυτές, ιδίως όσον αφορά την παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου, έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της εκτός σχολείου γλωσσικής πρακτικής των μαθητών, όπου, ως μέλη της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκουν, έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας. Οι δυνατότητες όμως αυτές αφορούν ορισμένα επίπεδα της προφορικής μόνο γλώσσας, αυτά δηλαδή που ακούν και χρησιμοποιούν στα επικοινωνιακά πλαίσια στα οποία κινείται ο κάθε μαθητής και τα οποία φυσικά είναι διαφορετικά για τον καθένα.

Η εκτός σχολείου γλωσσική πρακτική των μαθητών τους επιτρέπει να αποκτούν γνώση της γλώσσας και να αναπτύσσουν διαισθήσεις ως προς το τι είναι γλώσσα και ποιος είναι ο ρόλος της στην ανθρώπινη επικοινωνία. Έτσι, με την είσοδο τους στο σχολείο έχουν ήδη γνώση της γλώσσας τους σε βαθμό που να ικανοποιούν τις ανάγκες τους ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Και

ακόμη έχουν σε σημαντικό βαθμό αναπτυγμένη διαίσθηση ως προς τη φύση και λειτουργία της γλώσσας (Doughty P.- Pearce J.- Thornton G. 1971: 11).

Ευθύνη του σχολείου είναι τόσο η παραπέρα διεύρυνση των δυνατοτήτων προφορικής έκφρασης των μαθητών όσο και η κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραπτής επικοινωνίας.

Αν θέλουμε να ευνοήσουμε την παραπέρα ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, πρέπει να δημιουργήσουμε συνθήκες χρήσης της γλώσσας στο σχολείο ανάλογες με εκείνες που ισχύουν εκτός σχολείου. Για να ανταποκρίνεται σε αυτό που πραγματικά είναι η γλώσσα και για να μη διακόψουμε τη φυσική διαδικασία με την οποία οι μαθητές την κατακτούν ως που να έρθουν στο σχολείο, πρέπει να σχεδιαστεί η γλωσσική διδασκαλία με τρόπο που να αποτελεί τη φυσιολογική συνέχεια αυτού που γίνεται εκτός σχολείου. Έργο του δασκάλου, επομένως, είναι να καλλιεργήσει, να διευρύνει και να εμπλουτίσει τη γνώση και τη διαίσθηση που ήδη κατέχουν οι μαθητές ως προς τη γλώσσα.

Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δημιουργούμε στην τάξη επικοινωνιακές συνθήκες, στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές θα χρησιμοποιούν τη γλώσσα προφορικά και γραπτά για ποικίλα θέματα και σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Για να μιλήσουν ή να γράψουν θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και όχι για να ακούσει ή να διαβάσει ο δάσκαλος αυτό που θα πουν ή θα γράψουν και να το αξιολογήσει. Δυστυχώς σήμερα οι μαθητές γράφουν με αποκλειστικό αποδέκτη το δάσκαλο-αξιολογητή, πράγμα που αποτελεί ισχυρό αντικίνητρο και αναστέλλει οποιαδήποτε δημιουργική έκφραση εκ μέρους των μαθητών.

Αντίθετα, με τη δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών συνθηκών τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται όχι για το δάσκαλο, αλλά για να πετύχουν κάτι συγκεκριμένο, ανάλογο κάθε φορά με την περίπτωση.

Κατά τον M.A.K. Halliday (1964:179) «Μαθαίνω τη μητρική μου γλώσσα σημαίνει ότι μαθαίνω τις χρήσεις της γλώσσας και τα νοήματα που συνδέονται με αυτές τις χρήσεις. Οι δομές, οι λέξεις και οι φθόγγοι δεν είναι παρά η πραγμάτωση αυτών των νοημάτων». Και παρακάτω (1964:181): «Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις». Ο Wittgenstein παραλληλίζει τη χρήση της γλώσσας με το παίξιμο παιχνιδιών, των οποίων οι κανόνες μαθαίνονται και εκδηλώνονται παίζοντας τα πραγματικά. Δεν αποκτά κανείς τον έλεγχο μιας γλώσσας μαθαίνοντας πρώτα μια σειρά από ρυθμιστικούς κανόνες που διέπουν τη χρήση της σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά με το να παίρνει μέρος σε μια ποικιλία γλωσσικών παιχνιδιών, καθένα από τα οποία παίζεται σε μια ειδική κοινωνική περίπτωση και καθορίζεται από ειδικές κοινωνικές συμβάσεις (Lyons 1977:727).

Εξάλλου, σύμφωνα με την Gannon (1982:95), «Τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα συχνά, για θέματα που είναι σημαντικά γι' αυτά, σε ποικίλες περιστάσεις. Συγκροτούν το λεξικό τους αποθεματικό ερχόμενα σε επαφή και χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο μιλώντας, γράφοντας και με πολλούς άλλους τρόπους». Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο G. Wells (1981:273) διατυπώνοντας τη θέση ότι «... συνειδητοποιεί κανείς περισσότερο τη δύναμη και τα όρια της γραπτής γλώσσας καθώς, κατά τη διαδικασία σύνταξης ενός κειμένου, παλεύει με λέξεις και νοήματα, είτε για να αποδώσει λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις, είτε για να δώσει ακριβή περιγραφή πραγμάτων, ή για να αναπτύξει ένα συλλογισμό με λογική συνοχή [...] Ακόμη, με την άσκηση σε διάφορες μορφές γραπτού λόγου αναπτύσσει κανείς εκείνες τις γραπτές δεξιότητες που συνδέονται με ανώτερα επίπεδα νοητικής δραστηριότητας».

### ***Διδακτικές δραστηριότητες- Υφή και περιεχόμενο***

Ο προσφορότερος τρόπος για να γίνει αυτό διδακτικά είναι να προτείνουμε στους μαθητές δραστηριότητες που για να τις διεκπεραιώσουν θα προκύψει εκ των πράγμα- των η ανάγκη είτε να εκφραστούν χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μορφές γλώσσας είτε να ανατρέξουν σε τέτοιες

γλωσσικές μορφές για να αντλήσουν πληροφορίες χρήσιμες για τη δραστηριότητα που διεκπεραιώνουν. Έτσι η εξοικείωση με τους ποικίλους γλωσσικούς κώδικες και η άσκηση στη χρήση τους πετυχαίνεται φυσιολογικά και προκύπτει ως αναγκαιότητα για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας. Έτσι αποκτά και νόημα για το μαθητή να επιχειρήσει να εκφραστεί για να ικανοποιήσει συγκεκριμένο στόχο.

Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται σε θέματα ή πτυχές θεμάτων που δεν θα προσεγγίζονται όμως ως γνωστικά αντικείμενα, αλλά ως ερεθίσματα που θα προκαλέσουν στα παιδιά προβληματισμό και αναζήτηση και θα διαμορφώσουν έτσι τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για γνήσια γλωσσική έκφραση. Γι' αυτό θα πρέπει να ανήκουν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων των μαθητών. Γιατί, αν οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά σ' αυτό που κάνουν, είναι πιθανό να αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση και ευθύνη, προκειμένου να διατυπώσουν τις ιδέες τους με τρόπο σαφή και κατανοητό από τους άλλους (Wells 1981:273). Με το να τους εμπλέκουμε σε τέτοιες δραστηριότητες εξασφαλίζουμε ακόμη την πραγματολογική γείωση της γλωσσικής τους έκφρασης. Διερευνώντας κατανοούν την εξωγλωσσική εμπειρία για την οποία έχουν να μιλήσουν, πράγμα πολύ σημαντικό και προϋπόθεση για να την εκφράσουν επιτυχώς με γλωσσικά μέσα.

Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι έτσι συγκροτημένες, ώστε να επιτρέπουν να εναλλάσσονται οι διάφορες μορφές λόγου. Να προβλέπουν δηλαδή αλληπάλληλες προσεγγίσεις του θέματος, από τις οποίες άλλες να απαιτούν προφορική έκφραση και άλλες γραπτή, θα υπάρχει έτσι πέρασμα διαδοχικά από την προφορική στη γραπτή χρήση της γλώσσας. Το αν οι μαθητές θα παράγουν οι ίδιοι ή θα ακούν προφορικό λόγο, αν θα γράφουν ή θα διαβάζουν, καθώς και ποιες μορφές προφορικού ή γραπτού λόγου θα χρησιμοποιούν, θα προσδιορίζεται από το θέμα της δραστηριότητας. Κατά τη διεκπεραίωση τέτοιων δραστηριοτήτων οι μαθητές όχι μόνο θα παράγουν οι ίδιοι προφορικό και γραπτό λόγο, αλλά και θα κατανοούν τον προφορικό και γραπτό λόγο των άλλων, αφού κατά την επεξεργασία των θεμάτων θα προκύπτει συχνά η ανάγκη να ακούσουν τις απόψεις άλλων και να συζητήσουν μαζί τους ή να καταφύγουν σε γραπτές πηγές για να αντλήσουν πληροφορίες για απόψεις σχετικές με το θέμα που ερευνούν, οι οποίες έχουν γραπτά διατυπωθεί και δημοσιευτεί σε διάφορα έντυπα, θα έρχονται έτσι σε επαφή με ποικίλο γλωσσικό υλικό που έχει παραχθεί από άλλους και αυτό θα τους επιτρέψει να παρατηρούν και να κατανοούν τον τρόπο που εκφράζονται οι άλλοι, να συγκρίνουν τα κείμενα των άλλων μεταξύ τους και με τα δικά τους, να τα κρίνουν ως προς την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα τους και να διαμορφώνουν τελικά τον δικό τους, προσωπικό, τρόπο έκφρασης.

Πιο συγκεκριμένα (βλ. και Χατζησαββίδη 1992β), κάθε διδακτική δραστηριότητα έχει ένα κεντρικό θέμα (π.χ. η βιογραφία, η εφημερίδα, το νερό, τα συγκοινωνιακά μέσα κ.ά) και αποτελείται από επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες στόχο έχουν να καλλιεργήσουν ποικίλες δεξιότητες των μαθητών. Οι δραστηριότητες αυτές καλύπτουν για το Δημοτικό, όπου ο χρόνος που διατίθεται για το μάθημα της γλώσσας φτάνει έως και 10 διδακτικές ώρες τη βδομάδα, από ένα έως και έξι δίωρα, ενώ για το Γυμνάσιο, όπου ο διαθέσιμος χρόνος για το μάθημα είναι περιορισμένος, η συνολική διάρκεια τους είναι μικρότερη (2-6 δίωρα). Στις δραστηριότητες δεν ακολουθείται μια τυπικά καθορισμένη και σταθερή σειρά, όπως συνήθως γίνεται σε εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας (π.χ. κείμενο - ασκήσεις - παραγωγή - έκθεση), αλλά υπάρχει μια ποικιλία στη δομή τους, που καθορίζεται από το υπό πραγμάτευση θέμα και την ηλικία των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται.

Με τις δραστηριότητες επιδιώκεται η καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν επαρκή και αποτελεσματικό χρήστη της γλώσσας. Στα πλαίσια αυτά επιδιώκεται η καλλιέργεια της ανάγνωσης, η οποία αναμφίβολα αποτελεί το πρώτο στάδιο για την κατανόηση του γραπτού λόγου. Γι' αυτό προβλέπεται, εκτός από τη συχνή και επίμονη εξάσκηση των μαθητών στην ανάγνωση, θεωρητική και πρακτική διδασκαλία για την κατανόηση του ρόλου και της σημασίας της επιτόνισης (βλ. Χατζησαββίδη 1988). Για το σκοπό αυτό, όποτε δίνεται η ευκαιρία, ο διδάσκων θέτει σε ακρόαση αποσπάσματα που εκφωνούν επιδέξιοι εκφωνητές, ενώ πολύ συχνά ο ίδιος ο διδάσκων υποδεικνύει με δική του ανάγνωση το πώς και εξηγεί το γιατί της ανάγνωσης ενός κειμένου (για την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου βλ. σσ. 77-79).

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου πραγματοποιείται με ποικίλες επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν συζητήσεις, ανακοινώσεις, παρουσιάσεις- των ειδήσεων της ημέρας, του δελτίου καιρού, εξωσχολικών βιβλίων, δραματοποιήσεις κτλ. Οι συζητήσεις αφορούν επίκαιρα και ενδιαφέροντα για τους μαθητές θέματα και σχετίζονται με το κεντρικό θέμα της δραστηριότητας. Συχνά ο προφορικός λόγος που παράγεται κατά τη συζήτηση μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τίθεται σε ακρόαση για να σχολιαστεί η αποτελεσματικότητα του (βλ. σσ. 71-73).

Επειδή ο γραπτός και ο προφορικός λόγος παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, προβλέπονται από το Πρόγραμμα δραστηριότητες που στοχεύουν στη συνειδητοποίηση αυτών των διαφορών. Μια πολύ αποτελεσματική δραστηριότητα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η μαγνητοφώνηση προφορικού λόγου, η απομαγνητοφώνηση και πιστή καταγραφή του και η εν συνεχεία μετατροπή του σε γραπτό λόγο, έτσι ώστε να παράγεται ένα κείμενο, το οποίο, ενώ θα διατηρεί το αρχικό περιεχόμενο (δηλαδή του προφορικού λόγου), να είναι προσαρμοσμένο στις προδιαγραφές του γραπτού λόγου και του ανάλογου επιπέδου ύφους. Κατά τη διαδικασία αυτή δίνεται η δυνατότητα στο διδάσκοντα να προβαίνει σε μια σειρά παρατηρήσεων και να δίνει πληροφορίες σχετικές με τα χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου και τις διαφορές τους.

Για την άσκηση των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου δίνονται κείμενα που αφορούν ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες και προέρχονται από ποικίλες πηγές, όπως προκηρύξεις, διαμαρτυρίες, λογαριασμοί ΔΕΗ, ΟΤΕ, Ύδρευσης, έντυπα καθημερινής χρήσης, προσκλήσεις, επιστολές, βιβλιοπαρουσιάσεις, αιτήσεις, άρθρα, κανονισμούς λειτουργίας, οδηγίες χρήσης, νόμους, καταλόγους συμβουλών, συνεντεύξεις, τίτλους, κόμικς, λογοτεχνικά κείμενα, θεατρικά, βιογραφίες, κτλ. Τα κείμενα διαβάζονται και επιχειρείται η κατανόηση του περιεχομένου τους είτε με ερωτήσεις κατανόησης είτε με απόδοση του νοήματος σε συνεχή λόγο είτε με εντοπισμό των κύριων σημείων είτε με αναζήτηση, ανακάλυψη και καταγραφή των φράσεων-κλειδιών είτε με άλλου είδους διαδικασία που υπαγορεύεται από το ίδιο το κείμενο. Συχνά επίσης προβλέπεται η σύγκριση κειμένων με παρόμοιο περιεχόμενο, που έχουν γραφεί όμως για να πετύχουν διαφορετικό σκοπό ή απευθύνονται σε διαφορετικό αποδέκτη και επομένως ανήκουν σε διαφορετικό επίπεδο ύφους. Με τη σύγκριση κατανοείται το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου, εντοπίζονται τα σημεία που διαμορφώνουν το διαφορετικό ύφος και συνειδητοποιούν οι μαθητές πως η δομή ενός κειμένου, η φρασεολογία που χρησιμοποιείται, το λεξιλόγιο και το ύφος του, προσδιορίζονται από τους παράγοντες που συνιστούν την κατάσταση επικοινωνίας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όσον αφορά την άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου, επιδιώκεται το κείμενο που θα γράψουν οι μαθητές να έχει έναν πραγματικό ή, όταν αυτό δεν είναι εφικτό, κάποιον φανταστικό αποδέκτη.

Εκτός από την καθαρά γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, επιδιώκεται και η αισθητική καλλιέργεια τους. Γι' αυτό προβλέπονται από το Πρόγραμμα και δραστηριότητες οι οποίες έχουν προσανατολισμό κύρια λογοτεχνικό (βλ. σσ. 113-119. Γλωσσική διδασκαλία και λογοτεχνία). Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία πραγματοποιείται και με τη μελέτη και παρουσίαση εξωσχολικών βιβλίων.

### ***Πόσες διδακτικές δραστηριότητες και για ποιον***

Δεν υπάρχει περιορισμός ως προς τα θέματα στα οποία μπορούν να αναφέρονται οι δραστηριότητες. Η γλώσσα στην πραγματικότητα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τα πάντα: από τις καθημερινές δοσοληψίες των ανθρώπων ως την ανάπτυξη θεμάτων που απαιτούν πιο σύνθετη γλωσσική διατύπωση και έκφραση σε ένα αρκετά αφηρημένο επίπεδο.

Για να δίνονται όσο γίνεται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διάφορες περιστάσεις και για ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους, θα πρέπει να έχει στη διάθεση του ο δάσκαλος όσο γίνεται περισσότερες τέτοιες διδακτικές δραστηριότητες.

Έχοντας στη διάθεση του πολύ μεγαλύτερο αριθμό δραστηριοτήτων από αυτόν που απαιτείται για να καλυφθούν οι ανάγκες της τάξης του στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς θα μπορεί να επιλέγει εκείνες που κρίνει ότι είναι οι πιο κατάλληλες για την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών του, τη συγκυρία, την περιοχή, τη χρονική περίοδο κτλ. Η δυνατότητα αυτή κάνει τη διδασκαλία ευέλικτη, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται κάθε φορά.

Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια αυστηρά καθορισμένη ύλη για κάθε τάξη, που απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές και η οποία πρέπει να καλυφθεί ακολουθώντας μια αυστηρά επίσης καθορισμένη σειρά. Αφού μιλάμε για άσκηση των μαθητών στην παραγωγή και κατανόηση ποικίλων μορφών προφορικού και γραπτού λόγου, αυτό που προέχει είναι να τους δημιουργούμε όσο γίνεται περισσότερες ευκαιρίες για να μιλήσουν και να γράψουν. Μαθαίνει κανείς να μιλά μιλώντας και να γράφει γράφοντας. Και φυσικά δεν είναι απαραίτητο οι ευκαιρίες αυτές να είναι ίδιες για όλους.

Αυτό που απαιτείται επομένως ως διδακτικό υλικό δεν μπορεί να έχει τη μορφή των σημερινών βιβλίων για το μαθητή, με την αυστηρά καθορισμένη και χρονικά διαβαθμισμένη ύλη. Κάτι τέτοιο λειτουργεί ισοπεδωτικά και είναι περιοριστικό και ανελαστικό. Πιστεύουμε, αντίθετα, ότι δάσκαλος και μαθητές θα εργαστούν αποδοτικά, αν για κάθε τάξη ή για κάθε ηλικιακό επίπεδο των μαθητών υπάρχει στη διάθεση του δασκάλου ένα σώμα με μεγάλο αριθμό και ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων, που συνεχώς θα εμπλουτίζεται και από όπου ο κάθε δάσκαλος θα επιλέγει κάθε φορά τη δραστηριότητα που ο ίδιος κρίνει πρόσφορο να δουλέψει με τους μαθητές του.

Επειδή το πρόγραμμα που προτείνουμε αφορά τις εννέα τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι αυτονόητο ότι οι δραστηριότητες που θα κατασκευαστούν για την εφαρμογή του θα είναι διαβαθμισμένες σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών για τους οποίους προορίζονται.

Όσον αφορά το δάσκαλο, οι διδακτικές δραστηριότητες θα έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και δε θα είναι δεσμευτικές, θα δίνουν ιδέες για το τι μπορεί να γίνει και ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να τις τροποποιήσει και να τις προσαρμόσει στους μαθητές του ή να επινοήσει άλλες που να διέπονται από το ίδιο πνεύμα. Αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι να εκτελεστούν οπωσδήποτε οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά κυρίως να κατανοηθεί ότι πρέπει να δημιουργούμε συνθήκες και προϋποθέσεις που θα δίνουν ερεθίσματα στους μαθητές για δημιουργική έκφραση. Αν αυτό κατανοηθεί, δεν έχει σημασία ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες θα χρησιμοποιηθούν.

Θα πρέπει τέλος οι διδακτικές δραστηριότητες να είναι διατυπωμένες έτσι, ώστε ο δάσκαλος να ξέρει κάθε φορά τι έχει να κάνει, να του προτείνεται μια ενδεικτική πορεία για το πώς θα το κάμει και να κατανοεί ποιες γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών καλλιεργούνται με αυτό που κάνει.

Συγκεκριμένα δείγματα τέτοιων δραστηριοτήτων αποτελούν οι διδακτικές δραστηριότητες που δημοσιεύονται στο δεύτερο μέρος αυτού του βιβλίου και χρησιμοποιήθηκαν κατά την πειραματική εφαρμογή, η οποία παρουσιάζεται εκεί.

### ***Οι διδακτικές δραστηριότητες διαμορφώνουν επικοινωνιακό πλαίσιο***

Οι διδακτικές δραστηριότητες που έχουν τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε προηγουμένως:

\* Λειτουργούν ως πλαίσια γλωσσικής δραστηριοποίησης των μαθητών και αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν μέσα στην τάξη συνθήκες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας ανάλογες με αυτές που ισχύουν εκτός σχολείου. Σε τέτοια πλαίσια έχει νόημα για τους μαθητές η χρήση της γλώσσας. Κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων ακολουθούν μια ανακαλυπτική πορεία, στα πλαίσια της οποίας ψάχνουν για στοιχεία και πληροφορίες σχετικές με το θέμα ή την πτυχή του θέματος που διερευνούν, αξιολογούν τα στοιχεία και τις πληροφορίες, τα ταξινομούν, κάνουν υποθέσεις και προσπαθούν να τις επαληθεύσουν ή να τις διαψεύσουν, διατυπώνουν και υποστηρίζουν απόψεις,

κρίνουν τις απόψεις των άλλων, διευρύνουν τις εμπειρίες τους, θέτουν προβλήματα και αναζητούν λύσεις. Και όλα αυτά πλαισιώνονται με τη γλώσσα, η οποία έτσι δένεται με την πράξη, την οποία συνοδεύει και εκφράζει. Η γλώσσα των μαθητών εμπλουτίζεται με νέα εκφραστικά μέσα. Από αντικείμενο προς συζήτηση μετατρέπεται σε εργαλείο αναζήτησης. Παύει να είναι νεκρό σώμα και γίνεται ένα ευπροσάρμοστο εργαλείο που δίνει δυνατότητες και οι μαθητές μαθαίνουν να τις αξιοποιούν. Σε ένα τέτοιο γνήσια επικοινωνιακό πλαίσιο αυτός που μιλά ή γράφει έχει κάθε λόγο να προσπαθήσει να εκφραστεί με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του συνομιλητή ή αναγνώστη του. Και φυσικά σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποκτά νόημα για τους μαθητές να επιχειρήσουν να εκφραστούν.

Βέβαια η χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά και γνήσια επικοινωνιακή. Στη διάρκεια του μαθήματος δημιουργείται συχνά η ανάγκη για σχολιασμούς και διευκρινίσεις προκειμένου να κατανοηθούν κάποια ζητήματα σχετικά με τη γλώσσα, να λυθούν απορίες και να βεβαιωθούν δάσκαλος και μαθητές ότι δεν έμειναν κενά. Σ' αυτή την περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μια ιδιάζουσα γλωσσική ανταλλαγή σε μια ιδιάζουσα επικοινωνιακή περίσταση που δημιουργείται εκ των πραγμάτων λόγω του μαθησιακού, διδακτικού χαρακτήρα του σχολείου. Η ιδιάζουσα όμως αυτή, εξ ορισμού συμβατή με το σχολείο, γλωσσική ανταλλαγή δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός. Αποκτά νόημα και ενδιαφέρον, όταν εντάσσεται στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο που διέπει τη γλωσσική διδασκαλία και παραμένει απλώς υποστηρικτική της καθαυτό επικοινωνιακής διαδικασίας.

\* Επιτρέπουν ολόπλευρη άσκηση και δεν περιορίζονται μόνο σε κάποια γλωσσική ή επικοινωνιακή πτυχή.

\* Διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους σε κάτι που αισθάνονται ότι τους αφορά άμεσα.

\* Δημιουργούν ένα φυσικό, επομένως αποτελεσματικό, πλαίσιο μάθησης, καθώς συνεπάγονται την προσωπική εμπλοκή των μαθητών στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία.

\* Ευνοούν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς κατά τη διεκπεραίωση τους οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν σκέψεις και απόψεις μεταξύ τους, με το δάσκαλο, αλλά και με πρόσωπα εκτός σχολείου. Έτσι η επικοινωνία στην τάξη από τυπική γίνεται πιο ανθρώπινη και προωθείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών.

\* Επιτρέπουν τη διεύρυνση των εμπειριών των μαθητών και ταυτόχρονα τον εμπλουτισμό του γλωσσικού τους οργάνου κατά τρόπο φυσιολογικό, όχι τεχνητά, με το λεξιλόγιο και τα εκφραστικά μέσα που απαιτούνται για τα θέματα που ερευνούν.

### ***Διδακτικές δραστηριότητες και προφορική έκφραση***

Όπως έχουμε τονίσει αλλού, η καλλιέργεια της γνήσιας προφορικής έκφρασης των μαθητών παραμελείται ή και αγνοείται με το ισχύον Πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας, όπου τα πάντα είναι ασκήσεις που προτείνονται από το βιβλίο ή επινοούνται από το δάσκαλο. Οι ασκήσεις όμως δεν αποτελούν δημιουργική γλωσσική δραστηριότητα. Οι μαθητές, ως φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, γνωρίζουν διαισθητικά ότι μαθαίνουν νέο λεξιλόγιο και νέα εκφραστικά μέσα, καθώς επιχειρούν να μιλήσουν για νέες εμπειρίες ή να επιχειρηματολογήσουν για να πείσουν το συνομιλητή τους, να δώσουν διευκρινίσεις, γενικά να βρουν τρόπους να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Στο σχολείο, αντίθετα, τους προτείνονται ως γλωσσικές δραστηριότητες ασκήσεις που δεν έχουν κανένα ουσιαστικό νόημα, είναι αντίθετες με τις διαισθήσεις τους, λειτουργούν μηχανιστικά και ασφαλώς δε βοηθούν.

Με τις διδακτικές δραστηριότητες που προτείνουμε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Τους δίνουν τη δυνατότητα, όταν συζητούν, να θέτουν ερωτήματα, να διατυπώνουν απορίες, να κάνουν υποθέσεις και να αναζητούν την επαλήθευση ή τη διάψευση τους, να επιχειρηματολογούν για να εκφράσουν μια άποψη κτλ. Έτσι δε μένουν στην απλή έκφραση γνώμης, αλλά οδηγούνται στο να αναπτύσσουν πιο σύνθετο τρόπο σκέψης και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα διερευνητικά, δηλαδή

για να διερευνήσουν και να συσχετίσουν τις διάφορες πτυχές ενός θέματος που συζητούν ή ενός προβλήματος του οποίου αναζητούν τη λύση.

Πολύ συχνά προβλέπεται η συνεργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες. Η εργασία σε μικρές ομάδες επιτρέπει και στους για διάφορους λόγους διστακτικούς ή ανασφαλείς μαθητές να συμμετάσχουν και να θελήσουν να εκφράσουν τη γνώμη τους. Έτσι, ξεκινώντας από τα πλαίσια της μικρής ομάδας θα μπορέσουν να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, καθώς θα διαπιστώσουν ότι ο λόγος τους λειτουργεί αποτελεσματικά και γίνεται αποδεκτός στα πλαίσια της ομάδας. Η αυτοπεποίθηση αυτή θα είναι χρήσιμη και θα τους βοηθήσει σιγά σιγά να μην έχουν αναστολές προκειμένου να πάρουν το λόγο ενώπιον όλης της τάξης ή και ενώπιον κοινού που δεν είναι η τάξη. Η δουλειά σε μικρές ομάδες μπορεί να παρουσιαστεί στην τάξη με διάφορους τρόπους.

Στη διαδικασία καλλιέργειας του προφορικού λόγου ο δάσκαλος δεν πρέπει να αρκестεί μόνο στο ρόλο του οργανωτή ή του συντονιστή, οπότε θα έδινε την εντύπωση ότι το όλο ζήτημα αφορά τους μαθητές μόνο, ενώ ο ίδιος μένει απ' έξω. Πρέπει εκτός από οργανωτής και συντονιστής, να είναι ο ίδιος συνομιλητής επί ίσοις όροις, να έχει και ο ίδιος άποψη και να την εκφράζει, προάγοντας με τη συμβολή του τη διερεύνηση του θέματος που συζητείται και δίνοντας στους μαθητές ερεθίσματα για παραπέρα ανάπτυξη της σκέψης τους.

Πρέπει ο δάσκαλος να δημιουργεί συνθήκες τέτοιες που οι παρεμβάσεις, όταν μιλάει κάποιος, να μπορούν να γίνονται από όλα τα μέλη της τάξης και από το δάσκαλο, αφού, όπως είπαμε, θα πρέπει να έχει γίνει συνείδηση ότι όλοι είναι ισότιμοι συνομιλητές. Ποιο θα είναι όμως το είδος των παρεμβάσεων; Είναι αυτονόητο ότι αν ο ομιλητής είναι σαφής, δεν υπάρχει θέμα παρέμβασης. Η ανάγκη παρέμβασης γίνεται αισθητή από τη στιγμή που όσα λέει ο ομιλητής δημιουργούν πρόβλημα κατανόησης στους ακροατές, είτε γιατί είναι ελλιπής η πληροφόρηση που προσφέρει είτε γιατί δεν είναι κατάλληλη η διατύπωση που χρησιμοποιεί. Οι ακροατές τότε παρεμβαίνουν ζητώντας διευκρινίσεις ή πρόσθετα πληροφοριακά στοιχεία ή να ξαναδιατυπώσει ο ομιλητής αυτό που ήθελε να πει. Και φυσικά οι παρεμβάσεις αυτές παίρνουν υπόψη τη μορφή προφορικού λόγου που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, της οποίας κρίνεται η καταλληλότητα. Αυτές οι παρεμβάσεις υποχρεώνουν τον ομιλητή να καταβάλει πρόσθετη προσπάθεια, να ξανασκεφτεί αυτό που θέλει να πει και να αναζητήσει προσφορότερους τρόπους διατύπωσης.

Η άγνοια από πολλούς εκπαιδευτικούς της φυσικής λειτουργίας του προφορικού λόγου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τον διαφοροποιούν από τον γραπτό τους κάνει συχνά να διακόπτουν ένα μαθητή όταν μιλάει για να τον «διορθώσουν», οι δε διορθώσεις γίνονται με κριτήρια του γραπτού λόγου. Οι παρεμβάσεις αυτές, αντίθετα με τις προηγούμενες, επηρεάζουν αρνητικά αυτόν που μιλάει, αφενός γιατί παρεμποδίζεται το ξετύλιγμα της σκέψης του, αφετέρου γιατί, επισημαίνοντας του ως «λάθη» αυτά ακριβώς που είναι τα ιδιαίτερα και φυσικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, διαστρεβλώνουν το γλωσσικό του αίσθημα.

Γι' αυτό είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο δάσκαλος τους όρους λειτουργίας του προφορικού λόγου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ώστε να αποφεύγει τις άστοχες και συχνά επιζήμιες παρεμβάσεις.

#### ***Διδακτικές δραστηριότητες και κείμενα: κριτήρια επιλογής τρόπος προσέγγισης***

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο κατασκευαστής διδακτικού υλικού είναι αυτό της επιλογής των κειμένων που θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας. Γνωρίζουμε ότι καμιά από τις επιλογές κειμένων για σχολική χρήση που έγιναν ως σήμερα δε συνάντησε ανεπιφύλακτη επιδοκιμασία. Αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους που έχουν σχέση τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη μορφή των κειμένων.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των κειμένων που επιλέγονταν είναι φυσικό να διατυπώνονται ποικίλες ενστάσεις από άτομα ή ομάδες που, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, θεωρούν ότι το περιεχόμενο κάποιων (ή και όλων των) κειμένων δεν ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία τους, δε συμφωνεί με τις αντιλήψεις τους. Όσο για τη μορφή των κειμένων, η

ομοφωνία είναι εξίσου δύσκολη, από τη στιγμή που ο καθένας έχει τα δικά του, υποκειμενικά, κριτήρια αξιολόγησης.

Αυτό ίσως εξηγεί και την προσφυγή στη χρήση σχεδόν αποκλειστικά λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της γλώσσας. Γιατί, σε αντίθεση με τις άλλες κατηγορίες κειμένων, στην περίπτωση των λογοτεχνικών κειμένων η συναίνεση είναι σχετικά ευκολότερο να επιτευχθεί στο θέμα της μορφής (όταν μάλιστα πρόκειται για κείμενα καθιερωμένων λογοτεχνών), ενώ όσον αφορά το περιεχόμενο υπάρχουν περιθώρια επιλογών για τις οποίες οι ενστάσεις θα είναι περιορισμένες.

### *«Πρότυπα» κείμενα*

Ένα θέμα στο οποίο δίνεται έμφαση είναι η ανάγκη, όπως επισημαίνεται, να έρχονται οι μαθητές σε επαφή και να εξοικειώνονται με «πρότυπα» κείμενα για να καλλιεργηθεί με σωστό τρόπο το γλωσσικό τους αισθητήριο.

Ποια είναι όμως τα «πρότυπα» κείμενα; Με ποια κριτήρια τα ορίζουμε; Τέτοια κριτήρια δεν προτείνονται από αυτούς που μιλούν για πρότυπα κείμενα. Αντί για κριτήρια αναφέρονται σε δόκιμους συγγραφείς. Με ποια κριτήρια όμως ορίζουμε τους δόκιμους συγγραφείς; Είναι προφανές ότι συζητώντας έτσι οδηγούμαστε σε φαύλο κύκλο.

Θα πρέπει, επομένως, να τοποθετήσουμε σε άλλη βάση και να συζητήσουμε με άλλους όρους το θέμα των κειμένων με τα οποία θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές. Η βάση αυτή τίθεται από τον ίδιο το σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας, όπου δηλώνεται ότι επιδίωξη και στο θέμα αυτό είναι η εξοικείωση των μαθητών και η άσκηση τους να κατανοούν τις ποικίλες μορφές γραπτού λόγου που παράγονται (και θα κληθούν και οι ίδιοι να παραγάγουν) στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Τέτοια κείμενα είναι ασφαλώς τα λογοτεχνικά, αλλά και τα επιστημονικά και τα χρηστικά, στα οποία περιλαμβάνονται τα κείμενα του ημερήσιου και περιοδικού τύπου (από το κύριο άρθρο ως τις μικρές αγγελίες και το δελτίο καιρού), καθώς και τα πάσης φύσεως κείμενα που παράγονται και διακινούνται στα πλαίσια των υπηρεσιών, δημόσιων και ιδιωτικών (δηλώσεις, αιτήσεις, υπομνήματα, αναφορές, διαφημίσεις, αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια, εγκύκλιοι, νομοθετήματα, εκθέσεις κτλ.).

Η αναγκαιότητα, λοιπόν, εξοικείωσης των μαθητών με τη μεγάλη αυτή ποικιλία γραπτών κειμένων μας υποχρεώνει να επιλέξουμε κείμενα όχι μόνο λογοτεχνικά ή των λεγόμενων δόκιμων συγγραφέων, αλλά και κείμενα που υπηρετούν ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες στην κοινωνία, γιατί εξυπηρετούν ανάγκες άμεσης προτεραιότητας των πολιτών.

Αυτό που φαίνεται να ενοχλεί πολλούς όσον αφορά τα χρηστικά προπάντων κείμενα είναι ότι πολλά από αυτά δεν έχουν συνταχθεί με τη φροντίδα που έχει συνταχθεί π.χ. ένα δοκίμιο, ένα επιστημονικό κείμενο ή ένα λογοτεχνικό κείμενο. Δεν αντιλέγει κανείς σ' αυτό. Όμως το ίδιο ισχύει, σε μικρότερη ίσως κλίμακα, και με τα μη χρηστικά κείμενα. Η διαφορά που παρατηρείται από άποψη φροντίδας μεταξύ χρηστικών και μη χρηστικών κειμένων οφείλεται στις διαφορετικές συνθήκες παραγωγής τους: πολλά από τα χρηστικά κείμενα (ανταποκρίσεις, ρεπορτάζ κτλ.) αναγκαστικά συντάσσονται πολλές φορές κυριολεκτικά «στο πόδι», ενώ ο συντάκτης ενός δοκιμίου π.χ. έχει την άνεση του χρόνου να επεξεργαστεί το κείμενο του.

Η παρατήρηση αυτή δε σημαίνει καθόλου ότι πρέπει να είναι κανείς ανεκτικός απέναντι σε ένα προχειρογραμμένο κείμενο. Απλά σημαίνει ότι ο συντάκτης ενός τέτοιου κειμένου κάτω από τέτοιες συνθήκες δεν πρέπει να θεωρείται εξ' ορισμού άγλωσσος. Ούτε, κατά μείζονα λόγο, η παρατήρηση αυτή σημαίνει ότι αδιαφορούμε για την ποιότητα των κειμένων, χρηστικών ή μη χρηστικών, με τα οποία θα φέρουμε σε επαφή τους μαθητές.

Ένα κείμενο, σε οποιαδήποτε κατηγορία και αν ανήκει, για να είναι αποδεκτό και να επιτελεί τη λειτουργία του, πρέπει να πληροί τις εξής βασικές προϋποθέσεις: να χαρακτηρίζεται από πληρότητα και λογική συγκρότηση ως προς το περιεχόμενο (coherence), να έχει σαφήνεια στη διατύπωση και να τηρεί τις προδιαγραφές του γλωσσικού επιπέδου ύφους στο οποίο ανήκει. Από την



άποψη αυτή μπορεί περισσότερο του ενός κείμενα για το ίδιο θέμα και του ίδιου επιπέδου ύφους να είναι εξίσου καλά, παρόλο που ασφαλώς θα είναι διαφορετικά, αφού το καθένα θα είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών γλωσσικών επιλογών, δηλαδή των επιλογών του συντάκτη του.

Δεν μπορούμε να μιλάμε λοιπόν για *πρότυπα* κείμενα, αλλά για κείμενα *κατάλληλα* για το σκοπό και την περίπτωση που γράφτηκαν.

Το ποια θα είναι τα κείμενα που θα χρησιμοποιούνται καθορίζεται από το θέμα και την ιδιαιτερότητα της κάθε δραστηριότητας. Ο κατασκευαστής της δραστηριότητας προτείνει ενδεικτικά κάποια κείμενα που εξυπηρετούν τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Μπορεί όμως και να μην προτείνει και να περιοριστεί μόνο στο να υποδείξει το είδος των κειμένων που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας και ο δάσκαλος με τους μαθητές του να αναζητήσουν τα συγκεκριμένα κείμενα που θα χρησιμοποιήσουν. Αυτή καθαυτή η διαδικασία αναζήτησης των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές είναι πολύ εποικοδομητική, γιατί τους επιτρέπει να διαβάζουν και να κατανοούν, να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα κείμενα και να επιλέγουν τα πιο κατάλληλα. Με τον τρόπο αυτό ξεπερνιούνται μερικές πολύ σημαντικές αδυναμίες που παρουσιάζει η εκ των προτέρων και για καθολική χρήση επιλογή των κειμένων (από τον κατασκευαστή της δραστηριότητας), όπως ότι μπορεί να μην παρουσιάζουν για όλους ενδιαφέρον, να μην ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων, να έχουν χάσει (ιδίως τα χρηστικά κείμενα) την επικαιρότητα τους τη στιγμή που γίνεται μια δραστηριότητα.

Εξυπακούεται ότι στα πλαίσια μιας δραστηριότητας μπορεί να προτείνονται και να χρησιμοποιούνται κείμενα όλων των κατηγοριών που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Για κάποιες πτυχές μπορεί να προσφέρονται περισσότερο κείμενα χρηστικά, για κάποιες άλλες επιστημονικά ή δοκιμακικής μορφής, για άλλες λογοτεχνικά και, τέλος, για άλλες από όλα. Σ' αυτή την τελευταία περίπτωση είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση κειμένων διαφόρων κατηγοριών που αναφέρονται στο ίδιο θέμα.

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας δε λειτουργούν αυτοτελώς. Εντάσσονται ως μέρη στο όλο και συνδέονται λειτουργικά με τα υπόλοιπα μέρη της δραστηριότητας. Ένα κείμενο δηλαδή μπορεί να αποτελεί την αφετηρία μιας δραστηριότητας δίνοντας το ερέθισμα (στοιχεία και πληροφορίες) και εισάγοντας το θέμα για μια προφορική συζήτηση που θα ακολουθήσει, την οποία θα διαδεχτεί ένα άλλο κείμενο με συμπληρωματικά στοιχεία και πληροφορίες (που αναφέρονται σε άλλη πτυχή του θέματος ή είναι πιο εξειδικευμένες) και αυτό πάλι θα οδηγήσει στο γράνιμο ενός κειμένου που μπορεί να συνοψίζει, να συσχετίζει και να αξιολογεί ή να συνθέτει τα στοιχεία που προέκυψαν με τα δύο κείμενα και την προφορική συζήτηση που προηγήθηκαν.

Άλλοτε πάλι τη θέση ενός κειμένου μπορεί να παίρνουν περισσότερο κείμενα που θίγουν το ίδιο θέμα, αλλά ανήκουν σε διαφορετικούς συγγραφείς και επομένως προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετική οπτική και εκφράζουν διαφορετικές απόψεις. Μια τέτοια περίπτωση ευνοεί τη σύγκριση των διαφορετικών κειμένων με την οποία εντοπίζονται οι διαφορές, είτε αυτές αφορούν τις γλωσσικές επιλογές του κάθε συγγραφέα είτε τη διαφορετική εκτίμηση των ίδιων δεδομένων που κάνει ο καθένας και δίνει αλλού την έμφαση και το βάρος είτε τις διαφορετικές προθέσεις τους. Με τέτοιες συγκρίσεις κατανοείται ότι η διαφορετικότητα των κειμένων είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών επιλογών και επομένως εθίζονται οι μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά τα κείμενα για να εντοπίζουν τις συγκεκριμένες επιλογές που οδήγησαν στην κατασκευή τους.

Επειδή αυτή η συγκριτική διαδικασία στην προσέγγιση των κειμένων είναι από πολλές απόψεις χρήσιμη, είναι καλό τα προς σύγκριση κείμενα να ανήκουν σε διαφορετικά είδη και κατηγορίες. Έτσι προβάλλονται εντονότερα οι μεταξύ τους διαφορές, οι μαθητές τις εντοπίζουν ευκολότερα και αντιλαμβάνονται αμεσότερα ότι τα κείμενα είναι διαφορετικά, γιατί εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές λειτουργίες το καθένα.

***Διδακτικές δραστηριότητες και καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας κατανόησης κειμένων***

Η ανάγνωση και η κατανόηση είναι αλληλένδετες διαδικασίες και απαιτούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια αντίστοιχων ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές, όπως και κάθε άλλη, αναπτύσσονται ασφαλώς με άσκηση, αλλά με άσκηση που έχει κάποιο νόημα γι' αυτόν που την κάνει. Στα μάτια λοιπόν του μαθητή η άσκηση στην ανάγνωση και στην κατανόηση ενός κειμένου θα πρέπει να αποσκοπεί σε κάτι και να μη γίνεται η ανάγνωση για την ανάγνωση και η άσκηση στην κατανόηση για να διαπιστώσει ο δάσκαλος αν ο μαθητής κατάλαβε τι διάβασε.

Κατ' αρχήν διαβάσει κάποιος ένα κείμενο, γιατί ξέρει ή πιστεύει ότι περιέχει ενδιαφέρουσες γι' αυτόν πληροφορίες. Πρέπει λοιπόν διαβάζοντας το να κατανοήσει το περιεχόμενο του για να αντλήσει τις πληροφορίες ή όποια άλλα στοιχεία τον ενδιαφέρουν.

Η ευκολία ή η δυσκολία που συναντά κανείς διαβάζοντας ένα κείμενο σχετίζονται με παράγοντες που έχουν να κάνουν τόσο με τον ίδιο όσο και με το κείμενο.

Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, κατά την οποία ο αναγνώστης πρέπει να αναπαραστήσει και να ερμηνεύσει τα νοήματα που ο συγγραφέας κωδικοποίησε και έδωσε με το κείμενο. Είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί την ενεργοποίηση πολύ υψηλού επιπέδου νοητικών ικανοτήτων. Απαιτεί να είναι σε θέση ο αναγνώστης να επεξεργάζεται τα δεδομένα του κειμένου κάνοντας συσχετισμούς, συγκρίσεις, αξιολογήσεις, αναγωγές, υποθέσεις κτλ., για να μπορέσει να αντιληφθεί όχι μόνο ό,τι εκφράζεται ρητά, αλλά και ό,τι υπολανθάνει (βλ. και G. Wells 1981:253-254).

Όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας που σχετίζεται με το ίδιο το κείμενο, μπορεί να οφείλεται στο είδος του κειμένου, στο θέμα που πραγματεύεται, στην πυκνότητα του, στο ύψος του συγκεκριμένου συγγραφέα, στην ποσότητα νέων πληροφοριών που προσφέρει, στο μικρό ή μεγάλο ποσοστό γνώσεων επί του θέματος που προϋποθέτει ότι διαθέτει ο αναγνώστης κτλ. Και βέβαια δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι κάποιες δυσκολίες ενός κειμένου μπορεί να οφείλονται σε αδυναμίες του συντάκτη του.

Πώς καλλιεργούνται οι ικανότητες αυτές στα πλαίσια του προγράμματος που προτείνουμε; Το ερώτημα παίρνει την απάντηση του, αν δούμε το ζήτημα που θέτει σε συνάρτηση με το ρόλο και την αποστολή των κειμένων στο πρόγραμμα. Έχουμε τονίσει με έμφαση ότι η επιλογή των κειμένων γίνεται με κριτήρια επικοινωνιακά, ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου της κάθε δραστηριότητας, και ότι αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της δραστηριότητας που βρίσκονται σε στενή λειτουργική σχέση με τα υπόλοιπα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τα κείμενα προσεγγίζονται και αξιοποιούνται ως πηγές άντλησης στοιχείων και πληροφοριών χρήσιμων για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Δημιουργείται έτσι ενδιαφέρον να διαβαστούν και να κατανοηθούν τα κείμενα. Οι μαθητές-αναγνώστες ασχολούνται με ένα κείμενο όσο είναι απαραίτητο για να εντοπίσουν και να πάρουν τα στοιχεία που τους χρειάζονται. Ο δε τρόπος που το προσεγγίζουν είναι συνάρτηση του τι ζητούν κάθε φορά και βέβαια του βαθμού δυσκολίας του κειμένου, ο οποίος προφανώς δεν είναι ίδιος για όλους. Έτσι, άλλοτε θα είναι αρκετή μια απλή ανάγνωση και άλλοτε θα χρειαστεί να επιμείνουν, γιατί το κείμενο μπορεί να έχει νοηματική πυκνότητα ή γιατί η διατύπωση του έχει κάποιες δυσκολίες για το μαθητή. Η ανάγνωση αποκτά έτσι νόημα.

Το αν θα είναι σιωπηρή ή μεγαλόφωνη εξαρτάται από το σκοπό που εξυπηρετεί. Όταν οι μαθητές, όπως όλοι οι αναγνώστες, διαβάζουν για τον εαυτό τους, διαβάζουν σιωπηρά, θα διαβάσει κανείς μεγαλόφωνα, όταν για οποιοδήποτε λόγο θέλει να κάμει και άλλους κοινωνούς αυτού που διαβάζει. Στην τάξη θα διαβαστούν μεγαλόφωνα είτε αυθεντικά κείμενα που πρέπει να ακουστούν από όλους είτε οι γραπτές εργασίες των μαθητών που πρέπει να ανακοινωθούν και να συζητηθούν. Οι περιπτώσεις λοιπόν μεγαλόφωνης ανάγνωσης πρέπει να αξιοποιούνται για την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας. Στα πλαίσια αυτά θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι πρέπει να διαβάζουν με τρόπο που να μην κουράζει αυτούς που ακούν και προπάντων να τους διευκολύνει να κατανοούν αυτά που ακούν. Η ανάγνωση έτσι δεν είναι μια άσκηση χωρίς νόημα, αλλά έχει κάποιο σκοπό και αποτελεί μέρος της όλης επικοινωνιακής περίπτωσης που διαμορφώνεται με την διδακτική δραστηριότητα.

Υπάρχει βέβαια και η ανάγνωση για προσωπική ευχαρίστηση και απόλαυση, η οποία αφορά κατεξοχήν τα λογοτεχνικά κείμενα. Η άσκηση των μαθητών σ' αυτού του είδους την ανάγνωση

απαιτεί λεπτό χειρισμό για να μην οδηγηθούμε στο αποτέλεσμα να ταυτίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τις αναγνωστικές ασκήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να γίνουν οι μαθητές ευαίσθητοι αναγνώστες που να μπορούν να απολαμβάνουν και την ομορφιά του κειμένου.