

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ANNA ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΠΑΤΡΑ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	4-8
B. Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ	
1. Η επικοινωνιακή ικανότητα	
α. Από την πρόταση στο κείμενο	9-11
β. Το επικοινωνιακό γεγονός και οι συνιστώσες του	12-33
i. Η περίπτωση επικοινωνίας	
ii. Επικοινωνιακό γεγονός και λειτουργίες της γλώσσα	
iii. Ο σκοπός στην επικοινωνία. Λεκτικές πράξεις.	
iv. Η γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα ομιλούμενα υποκείμενα και οι διαφορετικοί τρόποι χρήσης της γλώσσας	
v. Η πράξη της εκφώνησης	
γ. Επίλογος	33-36
2. Κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.	36-46
3. Η κειμενική ικανότητα και η διδασκαλία του γραπτού λόγου	
α. Κείμενο και κειμενική ικανότητα	47-55
i. Κειμενικές θεωρήσεις του λόγου και της επικοινωνίας	
ii. Τυπολογικές κατατάξεις των κειμένων	
β. Παραγωγή γραπτού λόγου	55-64
i. Σύγχρονες αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου	
ii. Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου	
iii. Παράγοντες που προσδιορίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου	

γ. Κειμενοκεντρικές διδακτικές προτάσεις	64-78
i. Εισαγωγή	64-68
ii. Η παιδαγωγική του γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί	68-78
1. Η παιδαγωγική του γραμματισμού	68-71
2 Οι πολυγραμματισμοί	71-78
α) Η έννοια των πολυγραμματισμών	71-73
β) Οι πολυγραμματισμοί ως διδακτική προσέγγιση	73-75
γ) Τα Πολυτροπικά Κείμενα	75-76
δ) Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Διδασκαλία τους	76-78
δ. Η ερευνητική δραστηριότητα	79-88
ε. Επίλογος	88-91
Γ. ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ	93-125
Δ. ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (από Ελένη Κατσαρού)	127-151
Ε. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	152-168

A. ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Μετά το 1970, τόσο η εμπειρία από την υλοποίηση των προσεγγίσεων που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στη διδακτική της γλώσσας, όσο και η εξέλιξη της γλωσσολογίας, αλλά και η ανάπτυξη άλλων συναφών επιστημών του ανθρώπου οδήγησαν διεθνώς στην αναθεώρηση βασικών θέσεων της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων σχετικών με τη *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence) του μαθητή (συνδυασμός των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος).

Υπό το φως των πορισμάτων εθνολογικών (Hymes, 1972) και κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών (Labov, 1972), η *γλωσσική πλήρωση* (linguistic performance), για την οποία τοποθετήθηκε για πρώτη φορά ο Chomsky (1959, 1965), δηλαδή η πραγμάτωση της γλωσσικής ικανότητας σε συγκεκριμένες συνθήκες ομιλίας, πήρε την έννοια της χρησιμοποίησης του γλωσσικού συστήματος στους κόλπους μιας κοινότητας σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις ανάλογα με συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες και επικοινωνιακές ανάγκες. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έννοια, πρέπει κανείς όχι μόνο να μπορεί να παράγει άπειρες φράσεις ορθές γραμματικά, αλλά και να χρησιμοποιεί, σωστά και ταιριαστά, άπειρα φράσεων σε άπειρο αριθμό περιστάσεων (Widdowson, 1981). Προτάθηκε, έτσι, μια νέα αντίληψη της γλωσσικής ικανότητας, που διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας και την έννοια της κατάλληλης χρησιμοποίησης του λόγου σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Πρόκειται για την *επικοινωνιακή ικανότητα* (communicative competence) [Hymes, 1972] στην οποία εμπεριέχεται η γλωσσική ως αναπόσπαστο συστατικό της.

Μία από τις βασικές θέσεις που αναθεωρήθηκαν αφορά το σημείο προσανατολισμού των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας. Το κέντρο βάρους μετατοπίστηκε από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η γλωσσική διδασκαλία αντιμετώπιζε πλέον το αντικείμενό της σε δύο διαστάσεις, μία γλωσσική και μία εξωγλωσσική. Έγινε αποδεκτό ότι δεν είναι αρκετό οι μαθητές να μάθουν να συνδυάζουν τα γλωσσικά στοιχεία σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, αλλά χρειάζεται επίσης να γνωρίζουν να

χρησιμοποιούν το λόγο σε συγκεκριμένες κάθε φορά περιστάσεις επικοινωνίας. Πρέπει να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές τους επιλογές καθορίζονται από τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τις παραμέτρους της επικοινωνιακής πράξης -τον παραλήπτη στον οποίο απευθύνεται ο λόγος τους, το χώρο και το χρόνο παραγωγής και το σκοπό για τον οποίο παράγεται (εξωγλωσσικά στοιχεία)– και συνεπώς να οδηγηθούν στην παραγωγή γλωσσικά αλλά και κοινωνικά αποδεκτών ειδών λόγου.

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας θέσης είχε ως συνέπεια σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα για το γλωσσικό μάθημα πολλών ανεπτυγμένων χωρών (Ευρώπη, ΗΠΑ) από τη δεκαετία του 1970 και μετά, με εμφανείς εκδηλώσεις στα διδακτικά υλικά, στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (Conseil de l'Europe, 1981).

Στην Ελλάδα προβλήθηκαν ως καρποί αυτού του προβληματισμού το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) για τη Γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου του 1982 (Π.Δ. 583/1982 ΦΕΚ 107 τ. α΄) και τα εγχειρίδια με τίτλο *Η Γλώσσα μου* - καθώς και τα βιβλία δασκάλου- για το γλωσσικό μάθημα. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα πράγματι διαφάνηκε μια νέα προοπτική στην προσέγγιση της γλώσσας και της διδασκαλίας της, επικεντρωμένη στην επικοινωνία. Καθοριστικό ρόλο στη μεταρρύθμιση του γλωσσικού μαθήματος φάνηκε να παίζει η προβολή του επικοινωνιακού μοντέλου ως σημείου αναφοράς όλων των διδακτικών ενεργειών. Η εκμάθηση της γλώσσας νοείται ως ικανότητα για επικοινωνία. Η οποιαδήποτε διδακτική ενέργεια οφείλει να συντελείται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας. Ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της προφορικής και γραπτής έκφρασης είναι η αποτελεσματική ή μη επικοινωνία.

Ήδη κατά τη δεκαετία του 1980 όμως, ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985· Παπαρίζος, 1993) σχετικά με το κατά πόσο τα διδακτικά βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου* ευθυγραμμίζονταν με τους στόχους του τότε πρόσφατα θεσμοθετημένου Αναλυτικού Προγράμματος και κατά πόσο υιοθετούσαν τις κύριες διεθνώς επιλογές της διδακτικής. Και οι δύο κατέληγαν στα εξής συμπεράσματα: Υπήρχε διάσταση ανάμεσα στους στόχους ως προθέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και στους στόχους που

πραγματικά υπηρετούνταν από τις επιλογές ύλης, υλικού και τεχνικών των διδακτικών εγχειριδίων. Στο γλωσσικό μάθημα δε λήφθηκαν καθόλου υπόψη οι μετά το 1970 συνεισφορές στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Παρά την εμφανή πρόθεση για εκσυγχρονισμό και ανανέωση, το γλωσσικό μάθημα εγγραφόταν στα όρια της διδακτικής των γλωσσών της εικοσαετίας 1950-1970.

Τα επόμενα χρόνια ακολούθησαν αρκετές ακόμα έρευνες και μελέτες (Fterniati & Spinthourakis, 2004, 2005-6· Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004· Κωστούλη, 1997, 1999, 2001· Μπλέκα και Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη και Μπλέκα, 2000· Parouliia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000) που αφορούσαν όχι τόσο το ίδιο το διδακτικό υλικό, όσο την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση και τι αποκάλυπτε γι' αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Επίσης σ' αυτές προβάλλονταν τόσο τα κοινά προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου όσο και οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας. Επιπλέον διατυπώθηκαν και νέες προτάσεις (Αλβανούδη κ.ά., 2000· Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997· Χαραλαμπόπουλος και Κωστούλη, 2000· Ιορδανίδου και Φτερνιάτη, 2000· Μασαγγούρας, 2001) στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση. Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών (βλ. κεφ. II.3.δ.) και οι μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου που παράγεται στο δημοτικό σχολείο. Οι θέσεις αυτές υποδείκνυαν την εφαρμογή κατάλληλων επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων που να διαμορφώνουν και να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο επικοινωνιακών αρχών και θέσεων. Η διδασκαλία της γλώσσας όφειλε να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας.

Οι παραπάνω θέσεις ισχυροποιήθηκαν και από το γεγονός ότι η έρευνα στη διδακτική της γλώσσας εστίαζε όλο και περισσότερο στη συστηματική μελέτη της δομής των κειμένων εν γένει (γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη), καθώς επίσης και στην εξέταση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην παραγωγή ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου. Διαφάνηκε πολύ έντονα η ανάγκη να ενσωματωθεί στην πρακτική του γλωσσικού μαθήματος η αντίληψη για μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας και να εκπονηθούν διαφορετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό.

Τελικά, στο γενικότερο πλαίσιο της ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των μαθημάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 τ. β', τόμος α') και εκπονήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία φαίνεται να διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές (Γλώσσα, 2002· Fterniati & Spinthourakis, 2006).

Η βασική έννοια που θα διερευνηθεί στη συνέχεια είναι εκείνη της επικοινωνιακής ικανότητας σε όλες της τις διαστάσεις –γλωσσική, καθαρά επικοινωνιακή, κειμενική (στο γραπτό λόγο)– κατά την εξέτασή της από πολλές επιστήμες, οι οποίες εμπλέκονται στη θεώρηση της γλώσσας ως επικοινωνιακού γεγονότος και προσδίδουν στην επικοινωνία μια ιδιαίτερη ταυτότητα. Συνεπώς κεντρικά θέματα αποτελούν η διεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας και της επικοινωνίας καθώς επίσης και οι κύριες θεωρητικές και πρακτικές συνέπειες αυτών των θεωρήσεων ως εφαρμογών στη διδασκαλία της γλώσσας.

Ως εκ τούτου θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι σύγχρονοι τρόποι αντιμετώπισης της γλώσσας και της επικοινωνίας από τη διδακτική των γλωσσών. Τα σπουδαιότερα σημεία των προσεγγίσεων αυτών παρουσιάζονται επικεντρωμένα στους βασικούς άξονες κάθε παιδαγωγικής δραστηριότητας μάθησης: τους στόχους, την ύλη και το υλικό (το περιεχόμενο), τις διδακτικές πρακτικές και τις τεχνικές (τη μεθοδολογία) και την αξιολόγηση.

Με το δεδομένο ότι η έρευνα στη διδακτική εστιάζει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον της στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση των θεωρήσεων για την επικοινωνιακή ικανότητα στο γραπτό λόγο (κειμενική ικανότητα) και στη διδακτική αξιοποίησή τους. Θα παρουσιαστούν οι κειμενικές θεωρήσεις, οι τρόποι αντιμετώπισης από αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου (ιδιαιτερότητες γραπτού λόγου, μοντέλα παραγωγής, παράγοντες που την προσδιορίζουν) και θα περιγραφούν οι πιο πρόσφατες, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένες, διδακτικές προτάσεις, καθώς και σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

B. Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

1. Η επικοινωνιακή ικανότητα

α. Από την πρόταση στο κείμενο

Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας εμφανίζεται και αναπτύσσεται στο πλαίσιο διάφορων σύγχρονων ανθρωπιστικών επιστημών οι οποίες είτε ανήκουν σε τομείς της γλωσσολογίας είτε παρουσιάζουν κοινά ενδιαφέροντα όσον αφορά τη μελέτη της επικοινωνίας, όπου η παρουσία του λόγου παίζει κεντρικό ρόλο.

Τέτοιες επιστήμες είναι η κοινωνική ανθρωπολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας, η κοινωνιολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχολογία, η ψυχολογία της γλώσσας, η φιλοσοφία της γλώσσας, η αναλυτική φιλοσοφία, κ.ά..

Κοινό αντικείμενο των παραπάνω επιστημών είναι η μελέτη της γλώσσας σε αλληλεπίδραση με το εξωγλωσσικό της περιβάλλον, ως κοινωνικού θεσμού που αντανάκλα και ταυτόχρονα επηρεάζει τη δημιουργία κοινωνικοπολιτισμικών δομών και λειτουργιών.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα η άποψη της κυρίαρχης γλωσσολογίας ότι πέρα από τη σύνταξη μέσα στην πρόταση δεν υπάρχει κανενός άλλου είδους οργάνωση αποτελούσε τροχοπέδη για την περαιτέρω ανάπτυξη των γλωσσολογικών μελετών.

Ωστόσο τα τελευταία τριάντα τουλάχιστον χρόνια παρατηρήθηκε μια στροφή των ενδιαφερόντων της νεότερης γλωσσολογίας από τη μελέτη της πρότασης στη μελέτη του **κειμένου** (προφορικού και γραπτού), δηλαδή στα υπερ-προτασιακά ή διαπροτασιακά δομικά σχήματα¹. Αναγνωρίστηκε ότι ο περιορισμός της σπουδής της γλώσσας στο επίπεδο μεμονωμένων προτάσεων αποτελεί ελλιπή μεθοδολογική προσέγγιση, εφόσον δεν εξηγεί

¹ Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για το πέρασμα από την πρόταση στο κείμενο έγινε στα πλαίσια του δομισμού κατά τη δεκαετία του 1950 από τον αμερικανό **Zellig Harris**. Η προσπάθειά του δεν έδωσε τότε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οδήγησε όμως αργότερα την έρευνα σε νέες κατευθύνσεις.

επαρκώς την πολυπλοκότητα του γλωσσικού φαινομένου και τη βασική φύση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας.

Η τάση αυτή προκάλεσε την ανάγκη διεπιστημονικής έρευνας προκειμένου να εξεταστούν σύνθετα προβλήματα που αφορούν την εξάρτηση της γλώσσας από κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Είχε δε ως αποτέλεσμα τη συνεργασία

μεταξύ διάφορων επιστημονικών κλάδων στα πλαίσια της γλωσσολογίας οι οποίοι έχουν ως κοινό ενδιαφέρον–αντικείμενο τη μελέτη του κειμένου: τυπολογία (είδη) κειμένου, οργάνωση και δομικά χαρακτηριστικά του, σημασία κειμένου, κατανόηση και παραγωγή κειμένου. Τέτοιοι επιστημονικοί τομείς είναι η ανάλυση του λόγου ή της ομιλίας (discourse analysis), η πραγματολογία², η υφολογία, η ανάλυση της συνομιλίας (conversation analysis) κ.ά.

Η κοινή άποψη που προβάλλεται είναι ότι η επικοινωνία δεν πραγματώνεται με σωστές μεν γραμματικά αποσπασματικές δε προτάσεις αλλά με σύνολα *κειμενικών προτάσεων*. Η σημασία μιας κειμενικής πρότασης δεν μπορεί να νοηθεί παρά μόνο σε σχέση με το περιβάλλον, το γλωσσικό αλλά και το εξωγλωσσικό. Ο διαφοροποιητικός παράγοντας λοιπόν είναι η εισαγωγή της έννοιας του *λεκτικού περιβάλλοντος*, των *συμφραζομένων* (context), η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Ως απόδοση του όρου **context** επικρατεί γενικά στη βιβλιογραφία ο όρος *περικείμενο* είτε για το περιβάλλον της πρότασης (στενότερο) είτε για το περιβάλλον του κειμένου (ευρύτερο).

Επίσης πολλά στοιχεία σημαντικά για τη σημασία του κειμένου δεν εμφανίζονται μέσα στο κείμενο αλλά υπονοούνται ως πληροφορίες. Χωρίς αυτές δεν είναι πολλές φορές δυνατή η κατανόηση του κειμένου έτσι ώστε να επιτευχθεί επικοινωνία. Το σύνολο αυτών των εξωγλωσσικών στοιχείων αποτελεί την περιβάλλουσα το κείμενο κατάσταση (context of situation) ή το

² Η πραγματολογία ανάγεται καταρχήν στην αναλυτική φιλοσοφία, όμως τα όρια που τη χωρίζουν από συναφείς κλάδους (π.χ., σημασιολογία) δεν είναι στεγανά. Μελετά τις γενικές συνθήκες της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας και τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή εκφωνείται μέσα σε κάποιες συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (χώρος, χρόνος, συμφραζόμενα).

καταστασιακό περιβάλλον του κειμένου, όπως απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία, μια διευρυμένη μορφή του περικειμένου.

Αρχικά ο όρος αυτός είχε χρησιμοποιηθεί σε ανθρωπολογικές μελέτες ερευνητών όπως ο Malinowski προκειμένου να συνδεθούν οι υπό μελέτη συμπεριφορές με το γενικότερο πλαίσιο που τις εξηγούσε, δηλαδή το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον των ομιλητών. Μ' αυτή την έννοια αναφέρεται στη γλωσσική κοινότητα στην οποία λαμβάνει χώρα το γλωσσικό γεγονός, στο ποιες θεωρούνται επιτρεπτές συμπεριφορές από τα μέλη της και στις τυπικές γλωσσικές πράξεις τους.

Στη γλωσσολογία ο όρος εμφανίζεται γύρω στη δεκαετία του '60, όταν η επιρροή επιστημών όπως η κοινωνιολογία και η ανθρωπολογία συνέτειναν στη δημιουργία της άποψης ότι η γλώσσα δεν μπορεί να μελετηθεί ως σύστημα αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο περιβάλλει το γλωσσικό γεγονός και παρέχει εργαλεία για την κατάλληλη χρησιμοποίησή του. Σε αυτό περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η λεκτική και μη λεκτική δράση τους και το αποτέλεσμα της.

Μια άλλη πτυχή του περικειμένου που αναφέρεται είναι το *γνωστικό περικείμενο*, το οποίο περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων, ως αποδεκτών από τη γλωσσική κοινότητα συμβάσεων, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν κατά τη διάρκεια μιας γλωσσικής δραστηριότητας. Η γνώση των συμβάσεων αυτών είναι πολύ σημαντική, καθώς «Η κατανόηση από τους συμμετέχοντες των συνθηκών στις οποίες παράγεται το κείμενο αλληλεπιδρά με το ρόλο του κειμένου στη δόμηση των συνθηκών, καθώς κάθε εκφώνημα αλλάζει το γλωσσικό και ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται. Οι γλωσσικές πράξεις παράγουν και αναπαράγουν με αυτό τον τρόπο τη γνώση... Με αυτόν τον τρόπο κείμενο και περικείμενο διαμορφώνουν το ένα το άλλο στην πορεία της επικοινωνίας και αλληλοσυνδέονται έτσι ώστε το ένα να αποτελεί ουσιαστικά μέρος του άλλου».

Συνεπώς η μελέτη της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία μάς επιτρέπει να μιλάμε για κειμενική, περικειμενική και γνωστική διάσταση του λόγου.

β. Το επικοινωνιακό γεγονός και οι συνιστώσες του

ι. Η περίπτωση επικοινωνίας

Ο σημαντικότερος από όσους διερεύνησαν τέτοιες έννοιες ήταν ο Αμερικανός ανθρωπολόγος **Hymes**, θεμελιωτής του διεπιστημονικού ρεύματος που ονομάζεται **εθνογραφία της επικοινωνίας** (Hymes, 1972). Η εθνογραφία της επικοινωνίας βασίστηκε σε εθνολογικές-ανθρωπολογικές θεωρίες (Malinowski) και στις εθνογλωσσολογικές και γλωσσολογικές θεωρίες των Boas, Sapir, Whorf, Firth και Jacobson, οι οποίες απέδωσαν μεγαλύτερη σημασία στις λειτουργίες της γλώσσας παρά στη δομή της. Χρησιμοποιήθηκε μια τυπικά εθνογραφική μέθοδος: η παρατήρηση των γλωσσικών γεγονότων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο Hymes ανέπτυξε τη θεωρία του κατά την έρευνά του στις κοινότητες των Ινδιάνων της Αμερικής.

Ο όρος «επικοινωνιακή ικανότητα» αναφέρεται γενικότερα στη γνώση και την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί όλα τα σημειακά συστήματα που διαθέτει ως μέλος μιας δεδομένης κοινότητας. Αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των μελών της αποτελεί η κοινωνικοπολιτισμική γνώση και εμπειρία που διαθέτουν. Η επικοινωνιακή ικανότητα πραγματώνεται /εκδηλώνεται και ως κατανόηση και ως παραγωγή λόγου σε άμεση επίδραση με το περιβάλλον. Η ικανότητα να μιλάει κανείς σωστά συμπεριλαμβάνει, εκτός από τη γνώση των γραμματικών κανόνων, τη γνώση του τι να πει κανείς, σε ποιον, γιατί, πότε, πού και γενικά κάτω από ποιες περιστάσεις (situation). Χωρίς τέτοιους κανόνες, οι κανόνες της γραμματικής θα ήταν άχρηστοι. Το άτομο λοιπόν θα πρέπει να αναπτύξει πολύ περισσότερες ικανότητες από το να καταλαβαίνει και να παράγει απλώς φράσεις σωστές γραμματικά.

Οι συγκεκριμένες αναλύσεις της έννοιας «επικοινωνιακή ικανότητα» έχουν αφετηρία τους την πολιτισμική ποικιλία του λόγου και εξετάζουν τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις του σε κάθε γλωσσική κοινότητα. Παραπέμπουν στο πολιτισμικό περιβάλλον προκειμένου να ερμηνεύσουν τις συγκεκριμένες κάθε φορά επιλογές. Η εθνογραφία της επικοινωνίας λοιπόν αρνείται να θεωρήσει αυτόνομο το γλωσσικό σύστημα.

Σύμφωνα με τον Hymes, παρότι κατά την επικοινωνία εμφανίζεται μεγάλη πολιτιστική ποικιλία και επιδρούν πολυάριθμοι παράγοντες, αυτή η ποικιλία μπορεί να μελετηθεί με τη βοήθεια ενός μικρού αριθμού κανόνων. Αυτό συμβαίνει γιατί κάτω από την επιφάνεια της γλωσσικής ποικιλίας υπάρχουν συστηματικές σχέσεις, όπως οι γραμματικές ή οι κοινωνικές δομές, που λειτουργούν στο εσωτερικό μιας κοινότητας και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ποιοτικής έρευνας.

Όλες οι συνιστώσες που περιέγραψε ο Hymes αποτελούν την *περίσταση επικοινωνίας* (situation) και αλληλοπροσδιορίζονται. Ως περίσταση επικοινωνίας ορίζεται ένα σύνολο συνθηκών παραγωγής του εκφωνήματος, έξω από το ίδιο το εκφώνημα. Κάθε εκφώνημα προκύπτει πράγματι από μια πρόθεση, η οποία μπορεί να βρει την αιτία της ύπαρξής της μέσα στην προσωπικότητα του ομιλητή και των συνομιλητών, μέσα στο περιβάλλον (τόπος), στη στιγμή (χρόνος) κατά την οποία εκπέμπεται κτλ. Όλοι αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την πραγμάτωση του εκφωνήματος συνθέτουν την περίσταση. Η λειτουργία της επικοινωνίας προκύπτει από τις σχέσεις ανάμεσά τους. Η φράση παίρνει το νόημά της από τις συνθήκες παραγωγής της, διαφορετικά είτε δεν έχει νόημα είτε έχει όλα τα δυνατά νοήματα που θα της προσέδιδαν όλες οι δυνατές περιστάσεις μέσα στις οποίες θα ήταν ενδεχόμενο να παραχθεί, δηλαδή άπειρα.

Επομένως ο ομιλητής μιας γλώσσας διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα, όταν, εκτός από τη γνώση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών και του λεξιλογίου, διαθέτει και μια ευρύτερη ικανότητα να παράγει και να κατανοεί εκφωνήματα κατάλληλα για κάθε περίσταση επικοινωνίας. Βασικό στοιχείο δηλαδή της επικοινωνιακής ικανότητας είναι η δυνατότητα για περικειμενοποίηση (contextualisation) που μας επιτρέπει κάθε φορά να εντοπίζουμε τις σχέσεις κειμένου και περικειμένου στην επικοινωνία .

ii. Επικοινωνιακό γεγονός και λειτουργίες της γλώσσας

Στη θεωρία του για τις *λειτουργίες της γλώσσας* (functions of language) ο Halliday (1970, 1973) επεξέτεινε και αυτός την έννοια της γλωσσικής ικανότητας. Υποστήριξε ότι μόνο με στενή παρατήρηση της περιβάλλουσας το κείμενο κατάστασης ή του καταστασιακού περιβάλλοντος (context of the

situation) μπορούμε να καταλάβουμε τις λειτουργίες των ιδιαίτερων (συγκεκριμένων, ειδικών) γραμματικών δομών που εμπριέχονται σ' αυτό. Δηλαδή λειτουργία είναι η χρήση μέσα στην οποία λειτουργεί η γραμματική δομή. Είναι περισσότερο ο σκοπός για τον οποίο μιλάει κανείς, παρά η συγκεκριμένη γραμματική δομή που έχει ο λόγος του.

Έτσι, για τον Halliday τρεις είναι οι βασικές λειτουργίες της γλώσσας:

Η πρώτη (ideational) αφορά τη χρησιμότητα της γλώσσας για την έκφραση του περιεχομένου. Πρόκειται για την εμπειρία που έχει ο ομιλητής, αφενός για τον κόσμο που τον περιβάλλει και αφετέρου για τον εσωτερικό του κόσμο, τη συνείδησή του.

Η δεύτερη (interpersonal) αφορά τη χρησιμότητα της γλώσσας για την έκφρασή μας κατά την επικοινωνία με τους συνανθρώπους μας και άρα για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Μέσω αυτής της λειτουργίας καθορίζονται οι κοινωνικές ομάδες, αυτοπροσδιορίζεται κάθε άτομο μέσα σ' αυτές και αναπτύσσει την προσωπικότητά του.

Η τρίτη (textual) προσδιορίζει την ιδιότητα της γλώσσας να συνδέεται με τις ιδιομορφίες της εκάστοτε περίπτωσης μέσα στην οποία χρησιμοποιείται. Αυτή δίνει την ικανότητα στο άτομο να συνθέτει κείμενα και να διαχωρίζει ένα κείμενο από μια σειρά προτάσεων που παρατίθενται κατά τύχη.

Επίσης, παλαιότερα ακόμη ο **Jacobson** είχε προτείνει ένα μοντέλο ταξινόμησης των παραγόντων που συνεργούν στο επικοινωνιακό γεγονός στο οποίο ορίζονταν οι λειτουργίες της γλώσσας (Jacobson, 1963). Μία κατάσταση ομιλίας αποτελείται από έξι συνθετικά:

πομπός (addresser), *δέκτης* (addressee), *μήνυμα* (message), *κώδικας* (code), *επαφή* [κανάλι, μέσο] (contact) και *αναφορά* (context).

Αυτά συνδυάζονται μεταξύ τους ως εξής: ο ομιλητής και ο ακροατής συνδέονται με ένα κανάλι μετάδοσης μέσω του οποίου μεταδίδεται ένα μήνυμα βασισμένο σε ένα κώδικα με σκοπό να γίνει αναφορά σε κάποιο στοιχείο της εμπειρίας του ομιλητή για τον κόσμο.

Αντίστοιχα περιγράφονται και έξι λειτουργίες:

- ♦ η *αναφορική* (referential), η οποία αφορά κυρίως το περιεχόμενο του μηνύματος

- ◆ η *βιωματική* ή *εκφραστική* (emotive), η οποία αναφέρεται στην προσωπική έκφραση του ομιλητή
- ◆ η *προθετική* ή *βουλητική* (conative), η οποία σχετίζεται με την προσπάθεια του ομιλητή να επηρεάσει τον ακροατή
- ◆ η *επαφική* ή *φατική* (phatic), η οποία αφορά την προσπάθεια του ομιλητή να αποκαταστήσει επαφή με τον ακροατή
- ◆ η *ποιητική* (poetic), η οποία ενεργοποιείται όταν κύρια σημασία δίνεται στην επεξεργασία της μορφής του μηνύματος
- ◆ η *μεταγλωσσική* (metalinguistic), χρήση της οποίας γίνεται όταν το μήνυμα αναφέρεται στην περιγραφή και την ανάλυση του ίδιου του κώδικα στον οποίο βασίζεται.

Με τα παραπάνω προστίθεται στο μαθηματικό μοντέλο επικοινωνίας η έννοια του αναφερόμενου, του περιγύρου όπου παραπέμπει κάθε μήνυμα και διευρύνεται η έννοια του καναλιού, νοούμενου ως φυσικού ψυχολογικού συνδέσμου ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Σε αυτά ο Hymes προσθέτει την περίπτωση επικοινωνίας και τη λειτουργία που αντιστοιχεί σ' αυτήν. Κατ' αυτόν όμως οι λειτουργίες της γλώσσας δεν είναι καθολικές, παγκόσμιες και αμετάβλητες αλλά ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση της επικοινωνίας.

iii. Ο σκοπός στην επικοινωνία . Λεκτικές πράξεις

Σημαντική ήταν και η συμβολή των αναλυτικών φιλοσόφων³ **Austin** και **Searle** (Austin,1962· Searle, 1969) στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας με τη θεωρία των λεκτικών πράξεων (speech acts).⁴ Ο Austin υπήρξε ο αρχικός εισηγητής της θεωρίας αλλά ο Searle ήταν εκείνος που την παρουσίασε στην πλήρως ανεπτυγμένη μορφή της.

Εισηγήθηκαν μια έννοια γλωσσικής επικοινωνίας η οποία δεν αποτελείται απλώς από θεωρητικές διαπιστώσεις ή μετάδοση πληροφοριών αλλά είναι μια σειρά λεκτικών ενεργειών, και κυρίως λεκτικών δράσεων,

³ Αναλυτική φιλοσοφία: φιλοσοφικό κίνημα που είχε την αφετηρία του στη θεωρία του Wittgenstein για τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας και σύνδεσης με την εξωγλωσσική πραγματικότητα.

⁴ Ο όρος απαντά στη βιβλιογραφία και ως *γλωσσικές πράξεις* αλλά και ως *ομιλιακά* ή *γλωσσικά ενεργήματα*.

εφόσον οδηγεί σε όλα όσα κάνουμε με τη γλώσσα (ερωτήσεις, υποσχέσεις, αρνήσεις, εντολές, απειλές κτλ.). Μιλώ σημαίνει ενεργώ, ο λόγος έχει πάντοτε αποτελέσματα στους αποδέκτες του, άρα με τη γλώσσα επιτελούμε πράξεις. Η ελάχιστη μονάδα στη γλωσσική επικοινωνία «δεν είναι η λέξη ή η φράση ούτε και τα σύμβολά τους αλλά η παραγωγή της πρότασης κάτω από ορισμένες συνθήκες». Το γλωσσικό μήνυμα λοιπόν επιδρά στον αποδέκτη υπό τη συγκεκριμένη σημασία που του προσδίδει η συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας μέσα στην οποία αρθρώνεται.

Η εκτέλεση των λεκτικών πράξεων αποτελεί μορφή συμπεριφοράς που διέπεται από κανόνες. Οι κανόνες για τη χρήση του εκφωνήματος το συσχετίζουν με την παραγωγή του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Ομιλητής και συνομιλητής αποδέχονται τους κανόνες ανάλογα με την εκάστοτε θέση και τους στόχους τους και ο λόγος τους υποβάλλεται στους περιορισμούς και τις συμβάσεις που απορρέουν από αυτά. Κατά τον Austin η δύναμη και η δυνατότητα να εκτελείται μια πράξη με το λόγο δεν εμπεριέχονται στον ίδιο το λόγο αλλά στο γεγονός της εξουσιοδότησης από την κοινωνική κατάσταση σε έναν ομιλητή να χρησιμοποιεί το λόγο που επιτελεί μια πράξη. Ένα πλήθος κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων λοιπόν συντελεί ώστε να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνονται οι λεκτικές πράξεις σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Η συγκεκριμένη θεωρία αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια κατανόησης της σχέσης κειμένου και περικειμένου, σημειώνοντας μια μετατόπιση του κέντρου βάρους στη γλωσσολογία από το γλωσσικό τύπο στη λειτουργία του. Οι γλωσσικές πράξεις μελετήθηκαν ως βασικές συνιστώσες της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή ως διαφορετικοί τρόποι χρήσης της γλώσσας και σύνδεσης με την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Συνεισέφεραν σημαντικά στην ανάλυση της έννοιας, εισάγοντας το σκοπό ως κύρια συνιστώσα του επικοινωνιακού γεγονότος.

Η λεκτική πράξη, που σύμφωνα με τον Hymes είναι η ελάχιστη μονάδα ανάλυσης του λόγου, χρησιμοποιήθηκε από τους εθνογράφους της επικοινωνίας ιδιαίτερα στον τομέα της κατάκτησης του λόγου από το παιδί ανοίγοντας νέες προοπτικές στην έρευνα.

iv. Η γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα ομιλούντα υποκείμενα και οι διαφορετικοί τρόποι χρήσης της γλώσσας

Πολύ σημαντική για τις έννοιες της επικοινωνιακής ικανότητας και των χρήσεων της γλώσσας ήταν η συνεισφορά της **κοινωνιογλωσσολογίας**. Κυρίως δύο σημαντικών εκπροσώπων της, του Βρετανού Basil Bernstein, καθηγητή της κοινωνιολογίας της εκπ/σης στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, και του Αμερικανού William Labov, καθηγητή της Γλωσσολογίας στα Πανεπιστήμια της Columbia και της Pennsylvania των ΗΠΑ. Η κοινωνιογλωσσολογία καθιερώθηκε ως επιστήμη κατά τη δεκαετία του 1960 (το 1964 γίνεται στο Λος Άντζελες των ΗΠΑ το πρώτο συνέδριο που συζητά θέματα Κ.Γ.) και αντικείμενό της είναι η γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και ο εντοπισμός και η ερμηνεία της σχέσης μεταξύ της γλώσσας και των συνθηκών επικοινωνίας ή των κοινωνικών δεδομένων μέσα στα οποία λειτουργεί. Βασίστηκε σε προηγούμενες κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και ανθρωπολογικές μελέτες σχετικές με την αλληλεπίδραση γλώσσας και κοινωνίας.

Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ο προβληματισμός αυτός κατατέθηκε για πρώτη φορά πολύ παλιότερα, το 1929, από το Ρώσο **Bakhtine** στο έργο του *Μαρξισμός και φιλοσοφία της γλώσσας* (Bakhtine [Volochinov], 1977)⁵ το οποίο έγινε γνωστό στο δυτικό κόσμο κατά τη δεκαετία του 1970 και έδωσε ώθηση στην περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογίας.

Συνολικά οι απόψεις που εκφράστηκαν σε αυτό το έργο έρχονται σε ρήξη με την μέχρι τότε κυρίαρχη γλωσσολογία, καθώς αρνούνται κατηγορηματικά την αυτονόμηση του γλωσσικού συστήματος. Κατά τον Bakhtine, η πραγματική ουσία της γλώσσας δεν είναι το αφηρημένο σύστημα των γλωσσικών μορφών αλλά το κοινωνικό φαινόμενο της γλωσσικής αλληλοεπενέργειας. Φέρνει έτσι στο προσκήνιο τα ομιλούντα άτομα και εισάγει στη γλωσσολογική προβληματική την κοινωνική περίπτωση, που

⁵ Αυτό το έργο δημοσιεύτηκε με το όνομα Volochinov αλλά ενδέχεται να γράφτηκε από τον Bakhtine, μεγάλο Σοβιετικό διανοούμενο που ήρθε σε αποφασιστική ρήξη με τις δογματικές ιδεολογίες και του οποίου οι απόψεις κινούνται ανάμεσα στην κοινωνιολογία, στη φιλολογία, στη γλωσσολογία και στη λογοτεχνία. Έτσι εξηγείται γιατί η αγγλική μετάφραση (1973) δημοσιεύτηκε με το όνομα του Volochinov ενώ η γαλλική (1977) με το όνομα του Bakhtine (αναφερόμενο στο Boutet, 1984).

παράγει και καθορίζει την αλληλοεπενέργεια, καθώς και τη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής ενός γλωσσικού εκφωνήματος (énonciation).

Η διαμόρφωση της κοινωνιογλωσσολογίας ως επιστήμης κατά τη δεκαετία του 1960 ξεκίνησε από τη διαπίστωση ότι η «κυρίαρχη γλωσσολογία» απομόνωνε τη σπουδή της γλώσσας από τη χρήση της και αγνόησε την προφανή της σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο και τις πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται και λειτουργεί. Υποβαθμίστηκε έτσι η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και η σημασία της ως κοινωνικό φαινόμενο. Επίσης θεωρήθηκε ότι προβλήθηκε ένα πρότυπο γλώσσας συστηματικής, ομοιογενούς και ενιαίας πράγμα που είναι αντίθετο με τη φύση της και την πραγματικότητά.

Κατά την αντίληψη των κοινωνιογλωσσολόγων, αντίθετα, όσο πιο διαφοροποιημένη είναι μια κοινωνία, τόσο πιο διαφοροποιημένη είναι και η γλώσσα της. Κι επειδή καμιά κοινωνία δεν είναι ομοιογενής, γι' αυτό και καμιά γλώσσα δεν είναι ομοιογενής. Η γλωσσική ομοιογένεια είναι ένας μύθος. Όλες οι γλώσσες υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις, επειδή αντανακλούν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας, μάλιστα, επιτρέπει τον προσδιορισμό των κοινωνικών διαφορών. Αυτό σημαίνει:

α) ότι μέσα στην ίδια γλωσσική κοινότητα υπάρχουν ομάδες ομιλητών των οποίων ο λόγος παρουσιάζει σε τέτοιο βαθμό διαφορές στη φωνητική, στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία και στη σύνταξη ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών ιδιωμάτων. Τα γλωσσικά ιδιώματα και οι διάλεκτοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα γεωγραφικά ιδιώματα και διαλέκτους και στα κοινωνικά ιδιώματα.

β) ότι τα ίδια άτομα που ανήκουν σε συγκεκριμένα στρώματα ή τάξεις δε χρησιμοποιούν με τον ίδιο τρόπο τη γλώσσα αλλά την προσαρμόζουν στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας.

Ο Galisson [1980], προκειμένου να δηλώσει γλωσσικές παραλλαγές (variantes) εξαιτίας της κοινωνικοπολιτιστικής ταυτότητας του ομιλητή, έχει χρησιμοποιήσει τον όρο *niveau*. Προκειμένου δε να

δηλώσει διαφορετικές λειτουργικές παραλλαγές⁶ ανάλογα με την κοινωνική περίσταση, έχει χρησιμοποιήσει τον όρο *registres*.

Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, θεωρείται αναμφισβήτητο ότι η υιοθέτηση από μια κοινωνική ομάδα ενός γλωσσικού ιδιώματος σχετίζεται με κάποια κοινωνικοπολιτική στάση της ομάδας αυτής απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και έχει στενή σχέση με τα αντίστοιχα κοινωνικά φαινόμενα ή τις αντιθέσεις που παρατηρούνται στους κόλπους της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Ωστόσο, μια ανομοιογενής και διαφοροποιημένη γλωσσικά κοινωνία χρειάζεται ένα ιδίωμα που να το χρησιμοποιούν όλα τα μέλη της στην επικοινωνία, τόσο μεταξύ τους, όσο και στις σχέσεις τους με το κράτος. Σε όλες τις γλώσσες ένα γλωσσικό ιδίωμα απέκτησε κάποια στιγμή μεγαλύτερη καταξίωση για λόγους ιστορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς κτλ., επιβλήθηκε πάνω στα άλλα και υιοθετήθηκε από την πολιτεία. Καθιερώθηκε ως κοινή ή επίσημη (*standard*) γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε έκτοτε σε όλες τις λειτουργίες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, τις επιστήμες, την πολιτική, τα ΜΜΕ, τη γραφειοκρατία, τη λογοτεχνία κτλ. (ανταποκρίνεται δηλαδή σε όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών ενός κράτους).⁷ Συχνά υπήρξε το ιδίωμα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία, καθώς επιβάλλονταν οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά, καθιέρωσαν και το ιδίωμα που χρησιμοποιούσαν, ανάγοντας το έτσι σε επίσημη γλώσσα. Η υιοθέτηση όμως από την πολιτεία ενός γλωσσικού ιδιώματος και η χρήση του στην εκπαίδευση δημιούργησε την αντίληψη ότι αυτό το γλωσσικό ιδίωμα είναι ανώτερο από τα υπόλοιπα και διαθέτει μεγαλύτερες εκφραστικές δυνατότητες. Με την πάροδο του χρόνου τα υπόλοιπα ιδιώματα θεωρήθηκαν ακατάλληλα για χρήση όχι μόνο στο γραπτό αλλά συχνά και στον προφορικό λόγο.⁸

⁶ Ο όρος απαντά στην ελληνική βιβλιογραφία και ως *επίπεδα ύφους*.

⁷ Η κοινή νεοελληνική γλώσσα, που αποτελεί σήμερα την επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, αποτελεί εξέλιξη του πελοποννησιακού γλωσσικού ιδιώματος που μιλήθηκε στην Αθήνα. Το συγκεκριμένο ιδίωμα επικράτησε για λόγους κυρίως ιστορικούς και κατάγεται όπως και όλες οι νεοελληνικές διάλεκτοι και ιδιώματα (εκτός της τσακωνικής) από την κοινή των ελληνιστικών χρόνων.

⁸ Πριν από την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογίας η αντίληψη αυτή για τα ιδιώματα ήταν ανάλογη με εκείνη που επικρατούσε παλαιότερα για τις γλώσσες. Κάποιες γλώσσες θεωρούνταν ανώτερες ή πλουσιότερες, ενώ κάποιες άλλες κατώτερες, κυρίως γλώσσες που δε διέθεταν γραπτή παράδοση (π.χ., ρομανική). Δεν υπάρχουν όμως γλωσσολογικά κριτήρια που να στηρίζουν τον ισχυρισμό ότι μια γλώσσα είναι ανώτερη ποιοτικά από κάποια άλλη, ούτε καμιά επιστημονική μαρτυρία που να αποδεικνύει ότι ένα γλωσσικό ιδίωμα είναι πιο επαρκές από ένα άλλο. Όλες οι γλώσσες, τουλάχιστον δύναμει, είναι το ίδιο καλές, έχουν τις ίδιες εκφραστικές ικανότητες. Διαφορετικά η μετάφραση θα ήταν κάτι το αδύνατο. Κάθε γλώσσα ανταποκρίνεται στις ανάγκες επικοινωνίας αυτών που τη χρησιμοποιούν και όταν μεταβληθούν αυτές οι ανάγκες, μεταβάλλεται και η γλώσσα. Το γεγονός

Οι κοινωνικές προκαταλήψεις όμως υπέρ των ιδιωμάτων των ανώτερων τάξεων δεν οφείλονται σε γλωσσικά αλλά σε κοινωνικά αίτια. Οι κρίσεις για την αξία μιας γλώσσας βασίζονται σε κριτήρια που έχουν σχέση με τη δομή της αντίστοιχης κοινωνίας. Τα ιδιώματα των ομάδων που φέρουν ψηλότερο κοινωνικό κύρος αξιολογούνται ευνοϊκότερα από τα υπόλοιπα, όπως έχει φανεί από έρευνες που έγιναν στη Βρετανία⁹. Συνεπώς οι θετικές ή αρνητικές κρίσεις για μια γλώσσα ή διάλεκτο προέρχονται όχι από την ίδια τη γλωσσική μορφή αλλά από τις κοινωνικές επιπτώσεις της χρήσης της στα άτομα που τη χρησιμοποιούν.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα ορίζονται από την κοινωνιογλωσσολογία ως γλωσσικές παραλλαγές ή ποικιλίες *σύμφωνα με το χρήστη* (niveau) σε αντίθεση με τις γλωσσικές παραλλαγές *σύμφωνα με τη χρήση* (registres). Όσον αφορά δηλαδή τη δεύτερη περίπτωση, η ετερογένεια δεν υφίσταται μόνο μεταξύ ομάδων ή μεταξύ ατόμων (γεωγραφικά και κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα) αλλά και μεταξύ τρόπων ομιλίας που ενεργοποιεί ο ίδιος ο ομιλητής ανάλογα με τις περιστάσεις και τις συμβάσεις ή τους περιορισμούς που αυτές επιβάλλουν. Η γλωσσική ετερογένεια δηλαδή εμφανίζεται και με τη μορφή των επιπέδων ύφους (registers), που αποτελούν λειτουργικές ποικιλίες και παραλλαγές της ίδιας γλώσσας μέσω των οποίων ο ομιλητής διαθέτει εναλλακτικούς τρόπους για να εκφράσει αποτελεσματικά αυτά που επιθυμεί κάθε φορά.

Η ποικιλία αυτή αφορά το λεξιλόγιο, τη σύνταξη ή και τον επιτονισμό, αν πρόκειται για προφορικό λόγο. Έτσι, κάθε ομιλητής ενσωματώνει στο λόγο του στοιχεία από διάφορα γλωσσικά συστήματα κάθε φορά και τροποποιεί το

ότι κάποιες γλώσσες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο από άλλες δεν είναι παρά η αντανάκλαση των αναγκών των ανθρώπων που μιλούν τις γλώσσες αυτές. Όταν, π.χ., μια γλώσσα δε διαθέτει λέξη για να εκφράσει μια έννοια, σε αντίθεση με κάποια άλλη, σημαίνει ότι στην κοινωνία που τη χρησιμοποιεί δεν παρουσιάστηκε η ανάγκη της έννοιας αυτής. Εάν παρουσιαζόταν, οι ομιλητές θα αποκτούσαν και την αντίστοιχη λέξη είτε με δανεισμό από άλλη γλώσσα, είτε θα τη δημιουργούσαν μόνοι τους, έστω και περιφραστικά. Οι γλώσσες διαφέρουν ως προς το τι οφείλουν να εκφράσουν και όχι ως προς το τι μπορούν να εκφράσουν. Τα παραπάνω ισχύουν ακριβώς και για τα κοινωνικά ιδιώματα.

⁹ Στην εδραίωση ανάλογων προκαταλήψεων συμβάλλει και ο κανονιστικός χαρακτήρας των ρυθμιστικών γραμματικών εγχειριδίων που υποδεικνύουν ποιους τύπους οφείλει κανείς να χρησιμοποιεί και όχι ποιους τελικά χρησιμοποιεί όπως θα όφειλε να κάνει μια περιγραφική γραμματική. Έτσι αποκλείονται κάποιοι διαλεκτικοί ή ιδιοματικοί τύποι ως ανύπαρκτοι και δημιουργούνται λανθασμένες αντιλήψεις για το ορθό και το λάθος στη γλώσσα. Η ορθότητα ή μη κάποιων τύπων της γλώσσας δεν έχει σχέση με την ποιότητα τους αλλά με τις κοινωνικές τους συνέπειες, αν χρησιμοποιούνται από πληθυσμούς κοινωνικά στιγματισμένους.

ύφος του ανάλογα με το βαθμό επιστημότητας και τυπικότητας της κατάστασης.

Η επιστημότητα όμως είναι συνάρτηση της κοινωνικής σχέσης των συνομιλητών και η κοινωνική θέση του καθενός καθορίζει τη γλωσσική συμπεριφορά του. Ανάλογα με την εμπειρία και τη μάθηση, κάποιες ομάδες έχουν αναπτύξει περιορισμένη ικανότητα επιλογής του κατάλληλου επιπέδου ύφους, ενώ κάποιες άλλες προχωρούν σε αυτή τη διαδικασία αυτόματα, χωρίς προσπάθεια και σκέψη.

Το χαρακτηριστικό που προκύπτει από τη σχέση ύφους και κοινωνικής περιστασης είναι η καταλληλότητα. Ο κατάλληλος τρόπος ομιλίας είναι αυτός που ταιριάζει στην περίσταση επικοινωνίας. Το ποια γλωσσικά στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να επιτευχθεί το κατάλληλο επίπεδο ύφους, εξαρτάται κάθε φορά από τις συνθήκες.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το στάδιο γλωσσικής εξέλιξης που αφορά τη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο. Οι Bernstein (1971, 1973) και Labov (1972^α, 1972^β) διαμόρφωσαν τις κύριες κατευθύνσεις στον τρόπο μελέτης της επίδρασης που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στη μετάβαση αυτή. Κατά την αντίληψή τους, η διαδικασία κατάκτησης και εκμάθησης μιας γλώσσας ταυτίζεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων τρόπων επικοινωνίας που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτοί από τις γλωσσικές κοινότητες στις οποίες τα άτομα ανήκουν (βλ. και Bourdieu et Passeron, 1970).

Ο **Bernstein** υποστήριξε ότι ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής δομής οδηγεί σ' ένα αντίστοιχο είδος γλωσσικής συμπεριφοράς. Τα κοινωνικά πρότυπα παράγουν συγκεκριμένα γλωσσικά πρότυπα τα οποία με τη σειρά τους αναπαράγουν τα κοινωνικά. Εισηγήθηκε –μετά από μια σειρά ερευνών με την ομάδα του Εκπ/κού Ινστιτούτου του Λονδίνου που άρχισαν το 1958 και ήρθαν ως απάντηση στη σχολική αποτυχία των μαθητών με καταγωγή από την εργατική τάξη σε σύγκριση με τους μαθητές με καταγωγή από τη μεσοαστική τάξη– ότι υπάρχει μια θεμελιακή διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα της μεσοαστικής τάξης και στη γλώσσα της εργατικής τάξης. Η διαφορά αυτή δεν

έχει σχέση με μια διαφορετική γραμματική ή διάλεκτο αλλά με μια διαφορετική χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου.

Υπάρχουν δυο κώδικες, ο *περιορισμένος* (restricted) και ο *διευρυμένος* ή *επεξεργασμένος* ή *καλλιεργημένος* (elaborated) εκ των οποίων τα παιδιά της εργατικής τάξης συνήθως χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο ενώ τα παιδιά της αστικής τάξης χρησιμοποιούν και τους δύο.

Ο περιορισμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από ακαμψία, φτωχή συντακτική δομή, περιορισμένη χρήση επιρρημάτων και επιθέτων, δυσκολία στην έκφραση σύνθετων σκέψεων και λογικών ειρμών, συμπλήρωση της γλωσσικής έκφρασης με παραγλωσσικά στοιχεία και μη γλωσσικά σήματα. Είναι δε σε μεγάλο βαθμό προβλέψιμος, όσον αφορά τις λεξιλογικές και συντακτικές δομές, επειδή αντλεί από περιορισμένες πηγές.

Αντίθετα, ο επεξεργασμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από ευκαμψία (προσαρμογή στην αφαιρετική σκέψη), χρήση αναλυτικών εννοιών, ποικιλία στη συντακτική οργάνωση του λόγου, συστηματική και εντατική εκμετάλλευση των δομικών δυνατοτήτων της γλώσσας και συνεπώς είναι δύσκολο να προβλεφθούν οι επιλογές του ομιλητή.

Οι δύο αυτοί κώδικες δημιουργούνται επειδή υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη κοινωνικοποίησης, δύο τρόποι με τους οποίους το παιδί εντάσσεται στις κοινωνικές δομές και εμπεδώνει την κοινωνική και την αντίστοιχη γλωσσική συμπεριφορά που αναλογεί σ' αυτές. Τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων, όταν έρχονται στο σχολείο, κατέχουν ένα ιδίωμα οργανωμένο με βάση διαφορετικά βιώματα και διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και δεν είναι εξοικειωμένα με την επίσημη γλώσσα. Επιπλέον δέχονται το μήνυμα ότι η γλώσσα τους είναι κοινωνικά στιγματισμένη, πράγμα το οποίο εκλαμβάνουν και ως πολιτισμική απόρριψη και αισθάνονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης τα οποία κατέχουν ήδη τον κώδικα του σχολείου. Παρότι το επιθυμούν, δεν είναι καθόλου εύκολο να υιοθετήσουν την επίσημη γλωσσική παραλλαγή, γιατί για να γίνει αυτό πρέπει συγχρόνως να αλλάξει η θεώρηση του κόσμου, οι τρόποι επικοινωνίας και οι κοινωνικές τους στρατηγικές. Έτσι, υφίστανται ψυχολογική πίεση, με σημαντικές συνέπειες στη γλωσσική και τη σχολική τους επιτυχία.

Οι δυο κώδικες του Bernstein συνδέθηκαν με δύο αντίστοιχους τρόπους σκέψης. Θεωρήθηκε ότι όσοι χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα σκέφτονται με πιο αφηρημένο τρόπο, ενώ όσοι χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα σκέφτονται με ένα μάλλον πιο συγκεκριμένο τρόπο.¹⁰ Γι' αυτό το λόγο, ενώ η προσφορά του B. υπήρξε σημαντικότερη, μια και ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να ερμηνεύσει τις σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στη χρήση της γλώσσας, η αξιοποίηση της θεωρίας του στο επίπεδο της εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα να υποτιμηθούν οι γενικότεροι θεωρητικοί του στόχοι. Κατηγορήθηκε ότι η θεωρία του τροφοδότησε τις αντιλήψεις για ανώτερα και κατώτερα γλωσσικά ιδιώματα.

Αυτό συνέβη επειδή στη συγκεκριμένη θεωρία βασίστηκαν εργασίες Αμερικανών παιδοψυχολόγων που κατέληξαν στη θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας (Deficit Hypothesis). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα παιδιά των χαμηλών τάξεων χρησιμοποιούν ένα «κατώτερο» και ανεπαρκή κώδικα, γιατί μεγαλώνουν σε ένα υποβαθμισμένο όχι μόνο γλωσσικά αλλά και πολιτιστικά περιβάλλον. Έτσι, γίνονται λιγότερο ικανά για γενικεύσεις, δίνουν έμφαση στο συγκεκριμένο σε βάρος του αφηρημένου δεν μπορούν να διαπραγματευτούν ορισμένα είδη εννοιών και δεν είναι ικανά να αποδώσουν λογικές λειτουργίες.

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού εκπονήθηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή τα λεγόμενα αντισταθμιστικά προγράμματα (compensatory programmes) που συγκέντρωσαν την προσοχή τους κυρίως στην προσχολική ηλικία. Επρόκειτο για εκπαιδευτικές τεχνικές πολιτιστικού και γλωσσικού εμπλουτισμού, που απευθύνονταν στα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων, με στόχο να εξαλείψουν τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών αυτών και εκείνων των ανωτέρων τάξεων. Αποτέλεσαν μια εκπαιδευτική πολιτική ιδιαίτερης μεταχείρισης των παιδιών που ανήκαν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις, ώστε να αποκτήσουν τα ίδια εφόδια και τις ίδιες ικανότητες με τα παιδιά των ανωτέρων τάξεων.

Τα προγράμματα αυτά όμως δεν απέδωσαν ικανοποιητικά αποτελέσματα (εκτός ίσως από εκείνο του Ισραήλ) και επικρίθηκαν γιατί

¹⁰ Η διαπίστωση αυτή βασίστηκε στα δύο στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης του παιδιού που διακρίνει ο J. Piaget: το στάδιο των συγκεκριμένων και το στάδιο των τυπικών ή αφαιρετικών συλλογισμών (Piaget, 1964).

αποτελέσαν πολιτική διακρίσεων και προώθησαν ένα ιδιαίτερα αρνητικό στερεότυπο των έγχρωμων της Αμερικής σε μια εποχή που εκείνοι μάχονταν για ίσα πολιτικά δικαιώματα, στηρίζοντας την άποψη ότι είναι άτομα μειωμένης αντίληψης.

Τα κύρια επιχειρήματα κατά της θεωρίας της γλωσσικής ανεπάρκειας έδωσε η *σχολή της γλωσσικής ποικιλίας* (language variety) με κύριο εκπρόσωπο τον **Labov**. Ο Labov με μια σειρά μελετών του, κατά τη δεκαετία του 1960 κυρίως, σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και στρώματα της αμερικανικής κοινωνίας προσπάθησε να αποδείξει ότι η γλωσσική δομή είναι ετερογενής, η ετερογένεια όμως αυτή παρουσιάζει συστηματικό χαρακτήρα και προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Έκανε διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικά *είδη ύφους* (style) που χρησιμοποιεί ο κάθε ομιλητής ανάλογα με την κοινωνική περίσταση και την κοινωνική του ταυτότητα (κοινωνική τάξη, ηλικία, φύλο κτλ). Επίσης έστρεψε την προσοχή του στην οργάνωση της κοινωνίας σε φυσικές ομάδες, όπως οι ομάδες των νέων του Χάρλεμ, και έδωσε περιγραφή ιδιωμάτων της αγγλικής γλώσσας (π.χ., Black English Vernacular) που χρησιμοποιούν εθνικές μειονότητες στις ΗΠΑ, κυρίως μαύροι και Πορτορικάνοι της Νέας Υόρκης.¹¹

Οι έρευνες του Labov θεωρήθηκε ότι έχουν μεθοδολογικά πλεονεκτήματα γιατί βασίστηκαν, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, σε μακροχρόνιες, συστηματικές και λεπτομερείς παρατηρήσεις της γλώσσας εν χρήσει από μαγνητοφωνημένα δείγματα, η λήψη των οποίων έγινε σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας, και όχι μόνο με συνεντεύξεις. Το γλωσσικό υλικό συγκεντρώθηκε σύμφωνα με ακριβείς διαδικασίες και τα αποτελέσματα επιδέχονταν τυποποίηση (Labov, 1972).

Οι έρευνες του Bernstein και των υποστηρικτών της θεωρίας του θεωρήθηκε ότι δε βασίστηκαν σε παρατήρηση της γλώσσας κατά τη χρήση της σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας (σε φυσικό πλαίσιο) αλλά ότι είναι πιο πολύ θεωρητικές και πειραματικές. Ανέλυσαν δε κυρίως μορφολογικά, δηλαδή

¹¹ Η συνολική εργασία του Labov επεκτείνεται και στους τομείς της πραγματολογίας και της ανάλυσης του λόγου.

εξωτερικά στοιχεία της γλώσσας των παιδιών. Ωστόσο σύμφωνα με τη σχολή της γλωσσικής ποικιλίας, οι επιφανειακές μορφολογικές γλωσσικές διαφορές δεν είναι παρά η ένδειξη των διαφορετικών πολιτιστικών και κοινωνικών αναγκών των κοινωνικών ομάδων και τάξεων.

Τα αποτελέσματα των ερευνών του Labov τον οδήγησαν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά των ghettos της Νέας Υόρκης συμμετέχουν σε μια υψηλή προφορική κουλτούρα, συχνά υψηλότερη από εκείνη των παιδιών της μεσοαστικής. Προσλαμβάνουν σημαντικότερα γλωσσικά ερεθίσματα (verbal stimulation), έχουν το ίδιο βασικό λεξιλόγιο, κατέχουν την ίδια ικανότητα να μαθαίνουν έννοιες και χρησιμοποιούν την ίδια λογική με όσους μιλούν την πρότυπη αγγλική γλώσσα (standard). Οι κώδικές τους και συστηματική υπόσταση έχουν και μπορούν να εκφράσουν αφηρημένες έννοιες αλλά και να φτάσουν στη διατύπωση περίπλοκων φιλοσοφικών συλλογισμών.

Τα ερευνητικά δεδομένα (Labov 1973) δίνουν ενδείξεις ότι, όταν τα παιδιά τα οποία, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα εκφράζονται ελεύθερα, σε συνθήκες που δεν έχουν προκατασκευαστεί, σε οικείο περιβάλλον και έξω από τη σχολική τάξη, και όταν συζητούν για θέματα που ανήκουν στην κουλτούρα της ομάδας των συνομιλητών τους σε κατάσταση ισότητας, μιλούν μια εξαιρετικά σύνθετη γλώσσα στην οποία προσομοιάζουν τα χαρακτηριστικά του διευρυμένου κώδικα. Αντίθετα, μέσα στη σχολική τάξη και κυρίως σε ώρα εξετάσεων ή σε συνθήκες που δημιουργούνται από κάποιον ερευνητή οι απαντήσεις τους εμφανίζονται μονοσυλλαβικές και με χαρακτήρα αμυντικό (παράδοξο του ερευνητή). Αυτό συμβαίνει γιατί προσπαθούν να εκφραστούν στην επίσημη γλώσσα η οποία δε συμπίπτει με τον κώδικα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή. Το αποτέλεσμα είναι να σιωπούν ή όταν μιλάνε ο λόγος τους να παρουσιάζει αδυναμίες και λάθη και το γλωσσικό τους δυναμικό να εμφανίζεται πολύ περιορισμένο. Άρα διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αντιδρούν διαφορετικά σε συνθήκες που επιφανειακά φαίνονται όμοιες. Συνεπώς το κοινωνικό περιβάλλον (social context) είναι ο παράγοντας που προσδιορίζει την εκάστοτε χρήση της γλώσσας.

Ο Labov διατείνεται ότι αυτό που ο Bernstein ονομάζει κώδικες δεν είναι τίποτε άλλο από δύο διαφορετικά επίπεδα ύφους (registers) ανάλογα με τη χρήση της γλώσσας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που μιλούν τη μη πρότυπη γλώσσα (non standard) όταν προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την πρότυπη (standard) δεν οφείλεται στην ανωτερότητα της δεύτερης αλλά μόνο στο ότι όλες οι διδακτικές τεχνικές και η αξιολόγηση έχουν βασιστεί στη γραμματική και στη λογική της πρότυπης γλώσσας. Η μη πρότυπη γλώσσα δεν είναι μια υπο-γλώσσα αλλά μια άλλη γλώσσα.

Οι μαθητές ανήκουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες προνομιούχες και μη. Έρχονται στο σχολείο φέροντας ο καθένας το σύστημα της ομάδας από την οποία προέρχεται, ενώ η γλώσσα του σχολείου προσεγγίζει ή ταυτίζεται με τη γλώσσα των μέσων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Τα τεστ δε μετρούν ούτε τη γλωσσική ούτε τη νοητική ικανότητα των παιδιών. Στο σχολείο οι μαθητές αξιολογούνται με βάση την ικανότητα στη χρήση της σχολικής γλώσσας και όχι με βάση τη γλωσσική τους ικανότητα. Το γεγονός αυτό όμως ευνοεί τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων, τα οποία στο σχολείο απλώς συστηματοποιούν και διευρύνουν μια χρήση γλώσσας την οποία ήδη κατέχουν. Καταρρίπτεται έτσι, κατά τον Labov, τόσο η θεωρία των κωδίκων όσο και η θεωρία της γλωσσικής ανεπάρκειας.

Συνεπώς τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μαύρων δεν υπολείπονται γλωσσικά ούτε είναι μειωμένης αντίληψης σε σχέση με τα παιδιά των υπόλοιπων κοινωνικών τάξεων. Απλώς η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν, άρα και η κουλτούρα την οποία αυτή η γλώσσα εκφράζει, είναι διαφορετική από την επίσημη. Το γεγονός αυτό ερμηνεύει και την αποτυχία των αντισταθμιστικών προγραμμάτων.

Ο Labov επισήμανε επίσης τη σύγχυση που κατά τη γνώμη του δημιουργήθηκε μεταξύ των εννοιών γλώσσας, λογικής και σαφήνειας. Οι συμβατικοί κανόνες της γραμματικής μιας γλώσσας δεν πρέπει να συγχέονται με τους καθολικούς κανόνες της σκέψης και της λογικής. Άλλωστε δεν μπορεί να αξιολογείται ένα ιδίωμα ως ασαφές με κριτήριο τους κανόνες ενός άλλου. Κάθε ιδίωμα εκφράζει αφηρημένες έννοιες εφαρμόζοντας τους δικούς του κανόνες. Δεν υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα γλωσσικά ιδιώματα. Όλοι μιλούν σωστά όταν χρησιμοποιούν το μητρικό τους γλωσσικό ιδίωμα. Όλα τα

συστήματα είναι άρτια, επαρκή και ίσα από γλωσσολογική άποψη (Labov, 1973).

Ο παράγοντας λοιπόν που προσδιορίζει τη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου είναι το κοινωνικό περιβάλλον (social context). Το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα επικοινωνούν καθορίζει τα διαφορετικά επίπεδα χρήσης της γλώσσας, έτσι ώστε να μην μπορεί να μετρηθεί κάποια ιδεώδης γλωσσική ικανότητα κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες.

Πολλές μελέτες και έρευνες σε διάφορες χώρες ενίσχυσαν τις απόψεις του Labov, διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν δύο διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα ανάλογα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το ένα ιδίωμα το χρησιμοποιούν στο σχολείο και το άλλο στο οικείο τους περιβάλλον.

Ο ίδιος ο Bernstein τόνισε ότι κανένας από τους δύο κώδικες που περιέγραψε δεν έχει μεγαλύτερη αξία από τον άλλο. Επίσης αντέκρουσε τα επιχειρήματα υπέρ της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης θεωρώντας ότι αποσπούν την προσοχή από τις ελλείψεις του ίδιου του σχολείου και τις αποδίδουν στις ελλείψεις που υπάρχουν μέσα στην κοινότητα (Bernstein 1971) και δήλωσε ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν υστερούν γλωσσικά.

Οι έρευνες για τα σχετικά θέματα που άρχισαν από τον Bernstein στα τέλη της δεκαετίας του 1950 συνεχίστηκαν και στις επόμενες δεκαετίες τόσο από τον ίδιο όσο και από άλλους ερευνητές και συνοδεύτηκαν από ένα πλήθος πειραμάτων που έγιναν σε πολλές χώρες προκειμένου να διερευνηθεί η ορθότητα των συγκεκριμένων απόψεων.

Στον ελλαδικό χώρο ανάλογη έρευνα με εκείνες που χρησιμοποίησαν τα εργαλεία και τη μέθοδο του Bernstein έγινε από τον Μπασλή (1988) σε γλωσσικά δείγματα προφορικού και γραπτού λόγου εξήντα μαθητών, ο οποίος παρήχθη μέσα στο σχολείο σε συνθήκες προσωπικής συνέντευξης με τον ερευνητή και παραγωγής γραπτού λόγου στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Οι μαθητές διαφοροποιούνταν ως προς την κοινωνική τους προέλευση (μεσοαστική και εργατική τάξη μεγάλου αστικού κέντρου, επαρχία).

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν ισχύει στην Ελλάδα η γλωσσική διαφοροποίηση μεταξύ παιδιών μεσοαστικής και εργατικής προέλευσης αλλά και εάν υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών της επαρχίας και των δύο ομάδων του αστικού κέντρου, με το δεδομένο ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι αστικοποιημένη στο βαθμό που είναι οι κοινωνίες των βιομηχανικών χωρών. Επίσης να διερευνηθούν οι επιπτώσεις των γλωσσικών διαφοροποιήσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν τα γλωσσικά δείγματα των μαθητών ήταν ο αριθμός των λέξεων, το είδος των προτάσεων και ο αριθμός των επιθέτων, των επιρρημάτων και των προσωπικών αντωνυμιών (καθαρά γλωσσικά κριτήρια).

Συνολικά η έρευνα έγινε, όπως αναφέρει ο ίδιος ο ερευνητής, σε «συνθήκες τυπικής σχολικής κατάστασης» κατά τις οποίες «οι μαθητές ήταν φυσικό να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο»

Συνοπτικά τα πορίσματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα συμφωνούν εν μέρει με τα συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών. Υπάρχουν γλωσσικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τριών ομάδων. Υπερέχει η ομάδα με μεσοαστική προέλευση, οι διαφορές όμως είναι μεγαλύτερες μεταξύ αυτής της ομάδας και εκείνης που προέρχεται από την επαρχία παρά μεταξύ της ίδιας (μεσοαστικής προέλευσης) και εκείνης με εργατική προέλευση, δεδομένο το οποίο είναι συμβατό με την αρχική υπόθεση για την ιδιαιτερότητα της ελληνικής κοινωνίας σε σχέση με άλλες βιομηχανικές χώρες.

Οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ των τριών κοινωνικών ομάδων παρουσιάστηκαν μεγαλύτερες, όταν οι γλωσσικές συνθήκες απαιτούσαν τη χρήση της σχολικής γλώσσας, όπως συνέβη στην περίπτωση παραγωγής γραπτού λόγου.

Στη συνέντευξη αντίθετα, κατά την οποία έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή να εξοικειωθεί με τον μαθητή ώστε να νιώσει πιο άνετα, οι τρεις κοινωνικές ομάδες δεν διαφοροποιούνται στον ίδιο βαθμό, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά κατέβαλαν φανερή προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν μια γλώσσα περισσότερο αποδεκτή κατά τη γνώμη τους από τον ερευνητή, δεδομένο το οποίο συμφωνεί σε ένα βαθμό με τα συμπεράσματα του Labov.

Τέλος, οι μαθητές με προέλευση από την εργατική τάξη υστερούν βαθμολογικά συγκρινόμενοι με τους μαθητές της μεσοαστικής τάξης και από τους απορριπτόμενους το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στους πρώτους.

Άλλη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, η οποία μελέτησε τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Labov και εκτός από την κοινωνική προέλευση ανέδειξε σε κύριο παράγοντα που επηρεάζει την γλωσσική δραστηριότητα των μαθητών τις συνθήκες εκφοράς του λόγου, είναι η έρευνα της Ιορδανίδου (1996) για τη «λεξιπενία» των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν η ποσότητα και η ποιότητα του παραγόμενου λόγου εξαρτώνται τελικά από την κοινωνική προέλευση του μαθητή ή από το είδος του λόγου (γραπτός-προφορικός) και τις συνθήκες εκφοράς του (συνθήκες σχολικού μαθήματος – συναναστροφή συνομηλίκων εκτός σχολικής τάξης). Γι' αυτό και η συλλογή των δειγμάτων έγινε όχι μόνο μέσα από το σχολικό χώρο αλλά και έξω από αυτόν (μαγνητοφώνηση συνομιλιών μεταξύ μαθητών).

Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν τα γλωσσικά δείγματα των μαθητών ήταν τα ίδια με εκείνα που έλαβε υπόψη του και ο Μπασλής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν ισχυρές ενδείξεις ότι για όλους τους μαθητές ο βασικός ενεργοποιητικός παράγοντας για την παραγωγή λόγου είναι η φυσικότητα των συνθηκών προφορικής επικοινωνίας. Ο φυσικός προφορικός λόγος (συνομιλία μεταξύ φίλων) φάνηκε να ενεργοποιεί πολύ περισσότερο τις λεκτικές δυνατότητες των μαθητών σε σχέση με τον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος, όσο και με την παραγωγή του «Σκέφτομαι και γράφω»: «Η πλέον “λεξιπενική” παραγωγή λόγου παρατηρείται σε συνθήκες σχολικού μαθήματος».

Το τελικό συμπέρασμα της ερευνήτριας είναι ότι η ποσότητα και η ποιότητα του παραγόμενου λόγου δεν εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή αλλά από το είδος του λόγου και τις συνθήκες εκφοράς του, δεδομένο το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών του Labov και των ερευνητών που προσπάθησαν να ενισχύσουν τις απόψεις του.

Το γεγονός ότι οι λιγότεροι μέσα στην τάξη μαθητές γίνονται λαλίστατοι σε φυσικές συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας οδηγεί την ερευνήτρια στο

συμπέρασμα ότι υπεύθυνες για τη φτωχή παραγωγή λόγου μέσα στο σχολείο είναι οι επικοινωνιακά ουδέτερες και αποκομμένες από τα ενδιαφέροντα των μαθητών συνθήκες του γλωσσικού μαθήματος.

Επίσης η Τοκατλίδου (1986), σε παλαιότερη έρευνα που διενεργήθηκε με ευθύνη της το 1978 με μαθητές της περιοχής της Ορεστιάδας, καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα.

Διαπιστώνει ότι τα παιδιά που έχουν «πρόβλημα διατύπωσης» και «φτωχό λεξιλόγιο» μέσα στο σχολείο δεν έχουν το ίδιο πρόβλημα και έξω από αυτό. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις φάνηκε ότι διέθεταν ένα πλουσιότερο λεξιλόγιο, το οποίο όμως «παρέπεμπε σε άλλες πραγματικότητες, πράγματα και τρόπους ζωής της δικής τους αντίληψης της πραγματικότητας» (Τοκατλίδου, 1986: 14).

Η ερευνήτρια καταλήγει ότι τα περί «ψηλού» και «χαμηλού» επιπέδου των μαθητών είναι μύθος. Το επίπεδο είναι απλώς διαφορετικό. Στις περιπτώσεις που οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών είναι περιορισμένες, αποτελεί ευθύνη του σχολείου να τις πολλαπλασιάσει, κάτι που, απ' ό,τι φαίνεται, δεν πραγματοποιείται, όπως διατείνεται η ερευνήτρια.

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την έννοια του ύφους όπως τη διατύπωσε ο Labov, δηλαδή με τις λειτουργικές παραλλαγές (patterns of repertoire) μέσα σε μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα.

Μεταξύ αυτών οι **Canale** και **Swain** (1980) προσδιορίζουν τέσσερα επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων στη διευρυμένη γλωσσική ικανότητα (καθαρά γλωσσική ικανότητα και επικοινωνιακή ικανότητα): τη *γραμματική* ικανότητα (grammatical competence), την *κοινωνιογλωσσική* ικανότητα (sociolinguistic competence), την *κειμενική* ικανότητα (discourse competence) και τη *στρατηγική* ικανότητα (strategic competence).

Ως **γραμματική ικανότητα** περιγράφουν τη γνώση που κατέχει το άτομο του λεξιλογίου και των κανόνων (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών) της γλώσσας του, δηλαδή τη γνώση του

κώδικα και των μηχανισμών της γλώσσας και θεωρούν αυτή τη γνώση εξαιρετικά σημαντική.

Ως **κοινωνιογλωσσική ικανότητα** αναφέρεται η ικανότητα να κατανοεί και να παράγει το άτομο «κατάλληλες προτάσεις» (appropriately). Η καταλληλότητα σχετίζεται με την ικανότητα να προσαρμόζει κανείς το λόγο του ανάλογα με τον αποδέκτη και να επιτυγχάνει το ανάλογο ύφος που αρμόζει σε περιστάσεις οικειότητας, τυπικότητας, ευγένειας κτλ. Κυρίως όμως σχετίζεται με τη γνώση των λεκτικών πράξεων που επιτυγχάνονται με τη γλώσσα.

Η **κειμενική ικανότητα** περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει σημασίες και γραμματικούς τύπους έτσι ώστε να παράγει οργανωμένο λόγο (κείμενο) ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας.

Ειδικότερα στο γραπτό λόγο η κειμενική ικανότητα περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει σημασίες και γραμματικούς τύπους, έτσι ώστε να παράγει ένα οργανωμένο κείμενο που να ανταποκρίνεται σε διάφορα γένη: π.χ., αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό, επιστημονικό, επιστολή κτλ. Δηλαδή ένα κείμενο το οποίο να ανταποκρίνεται στις αρχές της συνοχής και της συνεκτικότητας.

Τέλος, ως **στρατηγική ικανότητα** αναφέρεται η ικανότητα του ομιλητή να εμφανίζεται καλύτερος κάτοχος της γλώσσας από όσο πραγματικά είναι. Υποστηρίζουν ότι αυτό επιτυγχάνεται όταν ο ομιλητής έχει αναπτύξει ιδιαίτερα τις επικοινωνιακές του στρατηγικές π.χ., χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας, χρήση παραπλήσιων σε σημασία λέξεων κτλ. Επισημαίνεται ότι η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για όσους μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα.

Σχετικά με την επικοινωνιακή ικανότητα όσον αφορά το γραπτό λόγο, πολύ σημαντικός είναι ο προσδιορισμός της έννοιας από τους **Halliday** και **Hasan** (1976). Προκειμένου να περιγράψουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει γραπτό λόγο, εισάγουν δύο νέους όρους: τη *συνοχή* (cohesion) και τη *συνεκτικότητα* (coherence).

Χρησιμοποιούν τον όρο «**συνοχή**» για να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους εδραιώνονται σε ένα κείμενο σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ ενός στοιχείου του κειμένου και κάποιου άλλου στοιχείου, το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για την ερμηνεία του προηγούμενου.

Παραδείγματα αποτελούν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους (σύνδεσμοι, προσωπικές αντωνυμίες όπως «αυτός», «αυτή» (αναφορά), συνδετικά όπως «πρώτον», «δεύτερον» κτλ.)

Περιέγραψαν πέντε γλωσσικούς μηχανισμούς τους οποίους οι γράφοντες ενεργοποιούν για να γράφουν με συνοχή. Πρόκειται για την αναφορά (reference), την υποκατάσταση (substitution), την έλλειψη (ellipsis), τη σύνδεση (conjunction) και τη λεκτική συνοχή (lexical cohesion).

Σύμφωνα με πιο σύγχρονες αντιλήψεις, η συνοχή καθορίζεται από το πόσο κατάλληλη είναι μια φράση για ένα περικείμενο. Ένα κείμενο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αν όλες οι φράσεις που περιέχει είναι αποδεκτές ως πιθανή συνέχεια του περικειμένου που προηγείται. Επίσης η μελέτη της συνοχής αντιστοιχεί στη μελέτη των στοιχείων μέσα από τα οποία δηλώνεται η σχέση διαδοχικών κειμενικών προτάσεων.

Με τον όρο «**συνεκτικότητα**» περιγράφεται η καταλληλότητα του περιεχομένου του κειμένου σε σχέση με την περιβάλλουσα περίσταση επικοινωνίας (situational context).

Ως περίσταση επικοινωνίας ορίζεται το μέσο (κανάλι) της επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός λόγος), το είδος του κειμένου (ποίημα, αφηγηματικός λόγος, δοκιμιακός λόγος κτλ.), το θέμα για το οποίο γράφουμε, ο σκοπός που επιδιώκουμε με το κείμενό μας, η σχέση μεταξύ γράφοντος και αναγνώστη, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του γράφοντος και του αναγνώστη κτλ.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Halliday και Hasan, ένα κείμενο έχει συνοχή ως προς τον εαυτό του και συνεκτικότητα όταν ως ενότητα και οργάνωση είναι κατάλληλο για τον αναγνώστη και το σκοπό για τον οποίο γράφτηκε.

v. Η πράξη της εκφώνησης

Ένα άλλο ρεύμα που ενδιαφέρεται για μια γλωσσολογική θεώρηση όχι αποκλειστικά του εκφωνήματος (énoncé),¹² αλλά της ίδιας της πράξης της εκφώνησης (énonciation), είναι η **θεωρία της εκφώνησης** (ή της εκφοράς ή του εκφερόμενου λόγου), η οποία βασίστηκε στις μελέτες του **Emil Benveniste** (1966, 1974).

¹² Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο αντίστοιχος όρος που χρησιμοποιείται είναι «utterance».

Ο Benveniste πρότεινε ως αντικείμενο της γλωσσολογίας τη μελέτη της γλώσσας εν ενεργεία σε όλη της την πολυπλοκότητα. Υπάρχει ανάγκη ενός γλωσσολογικού μοντέλου που να παρατηρεί, να εξετάζει και να ερμηνεύει όχι μόνο την εσωτερική λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, αλλά και την εξωτερική του, δηλαδή τους παράγοντες που συντελούν στην ίδια την πράξη παραγωγής μιας φράσης από το συγκεκριμένο ομιλητή. Εκφώνηση κατά τον Benveniste είναι η ατομική πράξη χρησιμοποίησης της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, το εκφώνημα δεν είναι παρά το αποτύπωμα, η εγγραφή ή το αποτέλεσμα μιας λεκτικής πράξης. Ο όρος *εκφώνημα* αντιτέθηκε στον όρο *πρόταση*. Η σημασία της πρότασης προκύπτει από το σωστό συνδυασμό των μονάδων του γλωσσικού συστήματος που την αποτελούν και δεν αποτελεί παρά θεωρητικό κατασκεύασμα για τις ανάγκες μελέτης του συστήματος. Το εκφώνημα απέχει πολύ λοιπόν από το να είναι απλώς μια γραμματικά και σημασιολογικά αποδεκτή πρόταση που προσδιορίζεται από τις δομές του συστήματος μιας γλώσσας. Αντίθετα, είναι η συγκεκριμένη κάθε φορά χαρακτηριστική χρήση από ένα συγκεκριμένο ομιλητή που απευθύνεται προς το συνομιλητή του μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις χώρου και χρόνου. Είναι δηλαδή πάντα χωροχρονικά καθορισμένο και αποκτά νόημα μόνο από το δεδομένο περιβάλλον – περικείμενο.

γ. Επίλογος

Κοινό σημείο όλων των παραπάνω θεωρήσεων αποτελεί η μελέτη του κοινωνικού ρόλου της γλώσσας. Ο ρόλος αυτός συνδέεται με τη χρήση της γλώσσας μέσω της οποίας σημαίνονται και συμβολίζονται κοινωνικά δεδομένα (κατηγορίες ομιλητών, ποικίλες περιστάσεις, είδη λόγου). Βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της αυτόνομης γλωσσολογίας επεκτείνονται στο πεδίο της κοινωνικής πραγμάτωσης της γλώσσας. Η έρευνα του συστήματος γίνεται όχι πια με βάση τα δεδομένα μιας ιδανικής γλώσσας, αλλά με βάση την πραγματική παραγωγή των ομιλητών μέσα σε κοινωνικές καταστάσεις, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία.

Με αυτό τον τρόπο προβάλλεται το ομιλούν υποκείμενο και, αντί για εκφωνήματα, εξετάζονται εκφωνήσεις. Το εκφώνημα αναφέρεται στο γλωσσικό σύστημα και εξετάζεται από τη γλωσσολογία προκειμένου να περιγραφεί η δομή του και να διαπιστωθεί η γραμματικότητά του. Σύμφωνα όμως με τη διεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας, προκύπτει από πολλές άλλες συνιστώσες: τις κοινωνικές συνθήκες εμφάνισής του και τις χωροχρονικές παραμέτρους. Σηματοδοτείται από την επικοινωνιακή περίσταση.

Βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου αποτελεί η λεκτική πράξη που πρέπει να επιτελεστεί και ακολουθεί η εξεύρεση της γλωσσικής μορφής με την οποία θα επενδυθεί η λεκτική πράξη. Εξετάζεται δηλαδή ως διαδικασία επικοινωνιακής πράξης, ως πολύπλοκη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Το γλωσσικό φαινόμενο εντάσσεται στο σχήμα της επικοινωνίας και τονίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα. Δίνεται έμφαση στην έννοια του περιβάλλοντος, τόσο του γλωσσικού όσο και του εξωγλωσσικού.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν φανερό ότι κάθε φυσικός ομιλητής, εκτός από τη γνώση του συστήματος που συνιστά τη γλωσσική του ικανότητα, διαθέτει ταυτόχρονα και ικανότητα για προσαρμογή του λόγου του στο περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή την επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία είναι διαφορετική ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και η οποία είναι δυνατόν να καλλιεργείται και να διευρύνεται εφ' όρου ζωής.

Η γλώσσα είναι γνώση αλλά είναι και χρήση. Είναι σύστημα αλλά και εφαρμογή του συστήματος στην πράξη. Είναι ικανότητα αλλά είναι παράλληλα και αξιοποίηση της ικανότητας αυτής για επικοινωνία. Συνεπώς το γλωσσικό φαινόμενο ως επικοινωνία, ως εφαρμογή των αρχών ενός συστήματος δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από τους επικοινωνιακούς κανόνες και η γλωσσική πράξη διαπλέκεται πάντα με τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες εντάσσεται κάθε φορά το παραγόμενο μήνυμα. Η γνώση του συστήματος μιας συγκεκριμένης γλώσσας δεν έχει κάποια αυτονόητη σημασία αν δε συμπληρώνεται από τη γλωσσική χρήση, από την πραγμάτωση των επικοινωνιακών κανόνων που καθιστούν τη γλώσσα λειτουργικό εργαλείο. Όσο πιο καλά κατέχει κανείς τους επικοινωνιακούς κανόνες της γλώσσας του

σε συνδυασμό με το σύστημά της, τόσο αποτελεσματικότερα επικοινωνεί με το περιβάλλον του.

Η ευρεία διάδοση των παραπάνω απόψεων και η έντονη κριτική που ασκήθηκε στο δομικό μοντέλο διδασκαλίας ενίσχυσαν τις θέσεις πολλών θεωρητικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και συνέδεσαν τη διδασκαλία της με τα δεδομένα του εξωγλωσσικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα την ανάδειξη της ανάπτυξης και της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας σε σημείο προσανατολισμού/αναφοράς των επιμέρους ενεργειών και στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας.

Με αυτό τον τρόπο η διδακτική της γλώσσας αξιοποίησε τα πορίσματα της διεπιστημονικής θεώρησης της γλώσσας. Έτσι, ενώ κατά την περίοδο της δομικής προσέγγισης η διδασκαλία της γλώσσας περιοριζόταν στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος, τώρα, με διευρυμένο θεωρητικό υπόβαθρο, φιλοδοξεί να διευρύνει τη διδασκαλία του συστήματος, συμπεριλαμβάνοντας στους στόχους και τις πρακτικές της και τη διδασκαλία πραγμάτωσής του.

Η πραγμάτωση συντελείται μέσω μιας θεμελιακής λειτουργίας της γλώσσας, της επικοινωνίας. Η επικοινωνία δεν είναι στόχος αλλά ιδιότητα της γλώσσας. Κάθε χρήση της γλώσσας έχει να κάνει με την ιδιότητα της επικοινωνίας (Hymes, 1972). Ο όρος «επικοινωνία» όμως χρησιμοποιήθηκε και με την έννοια του αντικειμένου αναφοράς των στόχων του γλωσσικού μαθήματος, όπου εντάσσεται και η προαγωγή της αντίστοιχης ικανότητας. Γι' αυτό και η διδακτική προσέγγιση που έθεσε ως άξονα αναφοράς του γλωσσικού μαθήματος την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή ονομάστηκε επικοινωνιακή (communicative approach).¹³

¹³ Κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν επίσης και οι όροι: *λειτουργική* (functional) προσέγγιση, *λειτουργική-εννοιολογική* (functional-notional) προσέγγιση, *σημασιολογική* (semantic) προσέγγιση, *κοινωνιογλωσσολογική* (sociolinguistic) προσέγγιση.

Η γλωσσολογική ταυτότητα της επικοινωνίας που περιγράφηκε στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό από τους ειδικούς των τηλεπικοινωνιών και ήταν αποτέλεσμα ερευνών στην κυβερνητική, με άξονα το πρόβλημα της μετάδοσης μηνυμάτων με τη διαρκή βελτίωση των τεχνικών μέσων.

Αντίθετα, η διεπιστημονική ταυτότητα της επικοινωνίας που περιγράφεται στο δεύτερο κεφάλαιο προέρχεται από ανθρωποκεντρικές επιστήμες, με την ιδιαίτερη συμβολή ειδικών της διδακτικής της γλώσσας, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων που συνδέονται με το λόγο και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

2. Κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

α. Εισαγωγή

Το θέμα της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικού άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε καταρχήν ως αίτημα από τη διδακτική των ξένων γλωσσών κατά τη δεκαετία του 1960 ως δευτερογενής συνέπεια των ανακατατάξεων που επέφερε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος. Η εισαγωγή τεχνολογίας από τις ΗΠΑ καθώς και το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα που προκάλεσε η μη ισόρροπη βιομηχανική ανάπτυξη της Ευρώπης είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σημαντικών προβλημάτων επικοινωνίας αλλά και μιας νέας προβληματικής στους διδακτικούς. Η προβληματική αυτή κατέληξε, κατά τη δεκαετία του 1970, σε νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι οποίες εφαρμόστηκαν προσαρμοσμένες κατάλληλα και στη διδακτική της μητρικής γλώσσας. Τα βασικά στοιχεία δηλαδή της επικοινωνιακής προσέγγισης εισήχθησαν και επαναπροσδιορίστηκαν στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ποικιλοτρόπως από τις μελέτες για τη διδασκαλία της δεύτερης και της ξένης γλώσσας. Ενώ υιοθετήθηκαν τα

κεντρικά σημεία της προσέγγισης ως άξονες αναφοράς, τέθηκαν παράλληλα και νέες συνιστώσες¹⁴.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα ευαισθητοποίησης γύρω από κοινωνικά προβλήματα και συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων και των ορίων της τεχνολογίας για τη διευθέτησή τους. Επικεντρώνεται στο μαθητή ενταγμένο στο κοινωνικό του πλαίσιο και στρέφεται προς την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του.

β. Αρχές και στόχοι γλωσσικής διδασκαλίας

Ως κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου (Cazden, John and Hymes, 1972· Coste, 1981· Coste et al., 1976· van Ek, 1981· Galisson, 1980· Johnson and Morrow, 1981· Littlewood, 1981· Long, 1976· Savignon, 1983· Widdowson, 1981· Wilkins, 1976), που έγιναν ευρύτερα αποδεκτές και στη διδακτική της μητρικής γλώσσας κατά τη δεκαετία του 1970, μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

- Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας θεωρούνται η πολυμορφία, η ποικιλία και η διαφοροποίηση. Η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά γλωσσικής μορφής αποτελεί συνάρτηση των συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας. Η γλωσσική διδασκαλία δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας και ευνοεί στρατηγικές διδασκαλίας που θα επιτρέψουν στο παιδί να αποκτήσει ένα ποικίλο γλωσσικό ρεπερτόριο προκειμένου να προσαρμόζει το λόγο του στις συνθήκες της περίπτωσης.

- Ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα εκλαμβάνεται η λεκτική πράξη η οποία σημαίνεται στο επίπεδο του φυσικά παραγόμενου λόγου από το εκφώνημα κατά τη διαδικασία παραγωγής του (εκφώνηση), μέσω της οποίας κάθε γλωσσικό στοιχείο ενεργοποιείται και αποκτά συγκεκριμένο νόημα και αξία στα πλαίσια συγκεκριμένων περικείμενων συνθηκών επικοινωνίας.

- Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει, παράλληλα με τη διδασκαλία του συστήματος, να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να επιλέγουν κάθε φορά και

¹⁴ Στη βιβλιογραφία τονίζεται η αναγκαιότητα ανάδειξης των στενών δεσμών ανάμεσα στη διδασκαλία της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας, επιμένοντας ιδιαίτερα στο ρόλο της διδασκαλίας της μητρικής στην κατάκτηση της ικανότητας για επικοινωνία.

ανάλογα με τις συνθήκες τους ορθούς, από γραμματική άποψη, συνδυασμούς δομών που κρίνονται απαραίτητοι για μια πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Πέρα, δηλαδή, από την κατοχή των μορφοσυντακτικών δομών και του λεξιλογίου (γλωσσική ικανότητα), απαιτείται, ως απαραίτητη προϋπόθεση, η γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας. Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να συνδυάζει αυτές τις δύο μορφές γνώσης σύμφωνα με τη φυσιολογική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, κατά την οποία, στους φυσικούς ομιλητές, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας βαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Ως επικοινωνιακή νοείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χώρος, χρόνος).

- Η γνώση του συστήματος της γλώσσας (δηλαδή της γραμματικής) θεωρείται βασικός όχι όμως και επαρκής παράγοντας για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Το σύστημα της γλώσσας διδάσκεται στους μαθητές όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσο που θα ενισχύσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Η γραμματική γνώση νοείται ως συστηματοποίηση, ομαδοποίηση, ταξινόμηση και γενικότερα δόμηση των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, ώστε να καθίστανται περισσότερο λειτουργικά και αξιοποιήσιμα. Θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, αλλά δεν αντιμετωπίζεται μεμονωμένα ούτε διδάσκεται ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους. Αντίθετα, τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα μελετώνται στο φυσικό περιβάλλον των κειμένων στα οποία λειτουργούν χωρίς να αποσπάται ο λόγος από τις συνθήκες εκφοράς του.

- Ο γενικός σκοπός της διεύρυνσης της επικοινωνιακής ικανότητας αναλύεται σε πολλούς ειδικότερους επικοινωνιακούς στόχους που διατυπώνονται με μορφές συνειδητής συμπεριφοράς, προσδιορίζουν δηλαδή τις λεκτικές πράξεις και τις γλωσσικές λειτουργίες τις οποίες θα πρέπει οι μαθητές να είναι ικανοί να πραγματώσουν.

- Υιοθετείται η θέση ότι η γλώσσα δε διδάσκεται αλλά κατακτάται· συνεπώς, για να καταστεί η γλωσσική διδασκαλία αποτελεσματική, οφείλει να έχει το χαρακτήρα μιας φυσιολογικής δραστηριότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές δε θα αποκτήσουν απλώς γνώση γλωσσικών τύπων και δομών,

αλλά θα ανακαλύψουν τη σχέση πραγματικότητας και γλώσσας, μορφής και είδους λόγου σε αναφορά με τις συνθήκες που τον προκαλούν, με το σκοπό στον οποίο κατατείνει, με την κοινωνική ταυτότητα αυτού που παράγει το λόγο και αυτού ή αυτών στους οποίους απευθύνεται. Συνεπώς η γλώσσα αντιμετωπίζεται σφαιρικά, όπως λειτουργεί σε φυσιολογικές συνθήκες. Μελετάται ταυτόχρονα η λειτουργία των στοιχείων όλων των γλωσσικών επιπέδων σε συνδυασμό με τη συγκεκριμένη κάθε φορά εξωγλωσσική εμπειρία που εκφράζουν, η φύση της οποίας προσδιορίζει την τελική επιλογή και διευθέτηση αυτών των στοιχείων.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω, θεωρείται αναγκαία η συναίνεση του μαθητή, ώστε να εξασφαλίζονται εσωτερικά και μακροπρόθεσμα κίνητρα μάθησης. Γενικότερα, δίνεται έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ζωής του μαθητή και στην ανάπτυξη αυτονομίας, και για το σχεδιασμό του περιεχομένου των διδακτικών προγραμμάτων λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητικού κοινού.

Ο μαθητής αντιμετωπίζεται σε τέσσερις διαστάσεις όσον αφορά τη μαθησιακή αυτοδυναμία του:

- ως άτομο που επικοινωνεί (ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας)
- ως άτομο που μαθαίνει (ανάπτυξη προσωπικών στρατηγικών μάθησης)
- ως κοινωνικό ον (διευκόλυνση της κοινωνικής του ένταξης)
- ως πρόσωπο (ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικότητάς του)

γ. Περιεχόμενο γλωσσικής διδασκαλίας και μεθοδολογικές αρχές

Μια τέτοια διατύπωση αρχών και στόχων οδηγεί σε αντίστοιχα κριτήρια επιλογής ύλης, μεθόδων διδασκαλίας και τρόπων αξιολόγησης.

Η οργάνωση του περιεχομένου και η ταξινόμηση της ύλης γίνεται κατά λεκτικές πράξεις και έννοιες και όχι σύμφωνα με τις ομοιότητες μορφής των γλωσσικών τύπων. Οι έννοιες προέρχονται από τις περιστάσεις επικοινωνίας και οι τελευταίες υπαγορεύουν τις γλωσσικές μορφές. Καταρχήν γίνεται διερεύνηση των περιστάσεων και των αντίστοιχων λεκτικών πράξεων, στις οποίες μπορούν να εμπλακούν τα παιδιά. Ακολουθεί σπειροειδής διαβάθμιση

κάθε λεκτικής πράξης, από την πιο απλή έως την πιο περίπλοκη μορφή της κατά περίσταση και ηλικία και, τέλος, ανάλογη σπειροειδής διαβάθμιση των αντίστοιχων γλωσσικών μορφών, ώστε να πραγματοποιηθούν η προοδευτικότητα και η κάλυψη της γραμματικής ύλης. (Η επιλογή των περιστάσεων και των αντίστοιχων λεκτικών πράξεων είναι θέμα διαγνωστικών ερευνών που προηγούνται του σχεδιασμού των προγραμμάτων διδασκαλίας.) Στην κατηγορία έννοιες ταξινομούνται λεξιλόγιο και εκφράσεις κατά θεματική ενότητα.

Η διαβάθμιση της ύλης, χωρίς να είναι αυστηρά καθορισμένη, σχετίζεται με τον αριθμό των νέων περιστάσεων επικοινωνίας. Η διάταξη της ύλης δηλαδή υπαγορεύεται από τη διάταξη των στόχων και δεν είναι γραμμική αλλά κυκλική· ο ίδιος στόχος επανέρχεται και προστίθεται ύλη. Στο χαμηλότερο επίπεδο, ο μαθητής θα επεξεργαστεί λεκτικές πράξεις και έννοιες με τον πιο απλό και το λιγότερο διαφοροποιημένο τρόπο. Όταν θα φτάσει σε πιο προωθημένα επίπεδα κατάκτησης δεξιοτήτων, θα διαθέτει την ικανότητα να διαπραγματευτεί με πολυπλοκότερο τρόπο τις ίδιες έννοιες.

Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών έχει ως συνέπεια να αποφεύγεται συχνά η χρήση συγκεκριμένου εγχειριδίου καθώς και ο καθορισμός συγκεκριμένης διδακτέας ύλης. Εφαρμόζονται ανοιχτά προγράμματα (curricula) προσαρμόσιμα στις ανάγκες του μαθητικού κοινού. Ευνοούνται όχι τα προκατασκευασμένα, όμοια για όλους τους μαθητές ογκώδη βιβλία, αλλά συλλογές υλικού με εύκαμπτη παρουσίαση (τεύχη, ενότητες σε ντοσιέ), που συχνά εκπονούνται ή τροποποιούνται από τους διδάσκοντες με τη συμβολή των μαθητών. Το υλικό αυτό οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων κάθε φορά μαθητών και να είναι αυθεντικό. Αυθεντικά θεωρούνται τα κείμενα που δεν έχουν κατασκευαστεί ειδικά για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, αλλά έχουν προκύψει από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας του κοινωνικού χώρου.

Είναι αποδεκτά όλα τα είδη λόγου και κειμένων με κριτήριο την καταλληλότητά τους για τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές και νομιμοποιούνται όλες οι μορφές και οι ποικιλίες της γλώσσας. Υλικό για διδασκαλία μπορούν να αποτελέσουν λογοτεχνικά κείμενα κάθε είδους

(αφηγηματικά είδη, ποιήματα, θεατρικά έργα, παραμύθια κτλ.), επιστημονικά κείμενα αλλά και κάθε είδους χρηστικά κείμενα, όπως εφημερίδες, περιοδικά, δελτία, διαφημιστικά έντυπα, επιστολές διαφόρων χαρακτήρων και γενικά κάθε υλικό πάνω στο οποίο έχει αποτυπωθεί γλωσσική ύλη (δίσκοι οποιασδήποτε μορφής, φωτοτυπίες, κασέτες μαγνητοφώνου και βίντεο, κόμικς κτλ). Χρησιμοποιούνται όλων των ειδών τα οπτικοακουστικά μέσα που κρίνονται απαραίτητα, και συνολικά γίνεται αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, με την προϋπόθεση να αποτελεί ερέθισμα για φυσιολογική παραγωγή λόγου. Οποιοδήποτε κείμενο όμως πρέπει να διατίθεται στους μαθητές με τη μορφή που του έχει δώσει ο συντάκτης του, γιατί στη φυσική του μορφή αποτελεί το ίδιο μια εικόνα που δίνει πολλές πληροφορίες, πριν ακόμα διαβαστεί.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα βασικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης στη μητρική γλώσσα περιλαμβάνεται και μια νέα «αποκατάσταση» του γραπτού λόγου, μετά την αδιαφιλονίκητη προτεραιότητα που έδινε η δομική προσέγγιση στον προφορικό.

Ο μαθητής θεωρείται ήδη χρήστης της μητρικής του γλώσσας πριν από την προσέλευσή του στο σχολείο και κατέχει την επικοινωνιακή ικανότητα που του είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί στις περιστάσεις της ηλικίας του, οι οποίες συνδέονται κυρίως με τη χρήση του άτυπου (ανεπίσημου) προφορικού λόγου. Όπως αναφέρει ο Coste (1981), μαθαίνει να επικοινωνεί κανείς δε σημαίνει ότι κάνει κάτι που δεν ήξερε καθόλου να κάνει. Ο μαθητής είναι ήδη ένας «επικοινωνητής». Σκοπός είναι να μάθει να επικοινωνεί διαφορετικά και με άλλους. Άρα πρόκειται να διευρυνθεί μια δεξιότητα που υπάρχει και όχι να δημιουργηθεί «μία από το τίποτα» (Coste, 1981: 37). Σκοπός του σχολείου, συνεπώς δεν είναι να του μάθει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, αλλά να του διευρύνει την υπάρχουσα επικοινωνιακή ικανότητα σε απαιτητικότερες χρήσεις της, όπως η περίπτωση του γραπτού λόγου.

Η επανεκτίμηση της λειτουργικής και δομικής ιδιαιτερότητας προφορικού και γραπτού λόγου, η συνειδητοποίηση του διαφορετικού επικοινωνιακού τους ρόλου και της αδιαμφισβήτητης σημασίας του γραπτού λόγου για τις επικοινωνιακές ανάγκες των μελών της σύγχρονης κοινωνίας ευνοούν τη διδασκαλία του στο σχολείο και της δίνουν ιδιαίτερη έμφαση.

δ. Τεχνικές αξιοποίησης του διδακτικού υλικού

Οι τεχνικές αξιοποίησης των παραπάνω υλικών για κατανόηση ή παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου στηρίζονται στη σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή και έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τον σαφή ορισμό των παραμέτρων της περίπτωσης επικοινωνίας. Η βασική προϋπόθεση για την επιλογή τους είναι να αποτελούν ερεθίσματα για τη φυσιολογική παραγωγή λόγου.

Βασική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για την παραγωγή οποιουδήποτε είδους λόγου είναι η αξιοποίηση κάθε περίπτωσης επικοινωνίας, πραγματικής ή υποθετικής, η οποία εμπλέκει το μαθητή σε κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα στο οποίο πρέπει να δοθεί λύση. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να προκαλεί ο ίδιος περιστάσεις, να εντοπίζει και να καθορίζει ο ίδιος τις παραμέτρους τους. Γίνεται χρήση διαφόρων τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού (π.χ., δραματοποίηση διαλόγων, παιχνίδια ρόλων κτλ.), με την προϋπόθεση να έχουν οριστεί σαφώς οι παράμετροι επικοινωνίας, ώστε να ασκούνται οι μαθητές στη χρήση διαφορετικών ειδών και επιπέδων λόγου. Επίσης γίνεται χρήση και των παιχνιδιών κοινωνικών συναναστροφών επειδή όλα συνεπάγονται επικοινωνιακή δραστηριότητα.

Θεωρείται ότι οι διάφορες χρήσεις του λόγου κατακτώνται όταν οδηγούμε το παιδί σε γλωσσικές παραγωγές που το τοποθετούν σε θέση ομιλητή και όχι «αναπαραγωγού» του λόγου ενός άλλου. Η οποιαδήποτε παραγωγή λόγου πρέπει να γίνεται μέσα σε κάποιες προσδιορισμένες συνθήκες που αφορούν το σκοπό για τον οποίο γίνεται λόγος, τον αποδέκτη και το χώρο και το χρόνο στους οποίους λαμβάνει χώρα η πράξη του λόγου. Με αυτό τον τρόπο εμπλέκεται ο ίδιος ο μαθητής στην παραγωγή γλωσσικά και κοινωνικά αποδεκτών ειδών και μορφών λόγου, μαθαίνει να προσαρμόζει το ύφος του λόγου του ανάλογα με την περίπτωση και παρεμβαίνει στο επικοινωνιακό γεγονός.

Αυτή η αποδοχή έχει ως αποτέλεσμα οι κλασικές σχολικές ασκήσεις να αντικαθίστανται από δραστηριότητες μάθησης, οι οποίες πολύ συχνά διεξάγονται μέσω εργασιών σε ομάδες. Η γλωσσική διδασκαλία νοείται ως μια

συνεχής συμμετοχή και άσκηση στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου και ολόκληρη η διαδικασία απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση και αυθόρμητη συμμετοχή.

Η διαχείριση του χρόνου για κάθε δραστηριότητα δεν είναι περιοριστική. Δεν καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος αλλά ελαστικά διαστήματα οργάνωσης δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις δυνατότητες ή τις δυσκολίες των εκάστοτε μαθητών.

Ως προς τον παραγόμενο λόγο, οι ασκήσεις είναι ανοιχτές και απαιτούν ενεργοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όχι μόνο γνώσεων. Οι τεχνικές επεξεργασίας του λόγου διαφοροποιούνται για την κατανόηση και την έκφραση αλλά και για τα διάφορα είδη και μορφές λόγου (εντοπισμός πληροφοριών σε ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο σε σχέση με έναν προκαθορισμένο στόχο, αναδιατύπωση λόγου με βάση την αλλαγή κάποιας παραμέτρου στις συνθήκες της περίπτωσης επικοινωνίας, μετασχηματισμός και αποκατάσταση γραπτών κειμένων, σύνθεση δεδομένων σε αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία κτλ.).

ε. Παιδαγωγικές αρχές

Η άμεση εμπλοκή του μαθητή, ο συνεχής αιφνιδιασμός από διαφορετικά κάθε φορά επικοινωνιακά προβλήματα και η επεξεργασία μιας ιδιαίτερα προσωπικής λύσης θεωρούνται ισχυρά κίνητρα μάθησης. Ο μαθητής δεν ασκείται μόνο σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται και επιβραβεύονται στα όρια του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται και επιβραβεύονται στον κοινωνικό χώρο.

Η τάση αυτή για τη σύνδεση σχολείου και κοινωνικού χώρου και για τον απεγκλωβισμό της γλωσσικής διδασκαλίας από τα στενά όρια ενός μαθήματος συχνά παίρνει επίσης και τη μορφή επέκτασης σε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, τα οποία θεωρούνται μέρος της κοινωνικής ζωής του μαθητή (διαθεματική προσέγγιση). Στο σχολείο υπάρχουν πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας που απαιτούν μια αυθεντική χρήση της γλώσσας. Η τάση αυτή μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή *σχεδίων εργασίας* (projects) που ξεπερνούν το χώρο και το χρόνο του μαθήματος.

Γενικότερα το μεθοδολογικό πλαίσιο της προσέγγισης είναι αρκετά ευρύ και αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στο διδάσκοντα, του οποίου η συνεχής επιμόρφωση και η διεπιστημονική συγκρότηση θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να ανταποκριθεί στο βάρος της ευθύνης που επωμίζεται. Δεν είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά μπορεί να αποφασίζει ελεύθερα και υπεύθυνα για την εφαρμογή στρατηγικών και τεχνικών που απορρέουν από τη διάγνωση των εκάστοτε αναγκών του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητικού κοινού.

Η οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας επηρεάζεται από την επικέντρωση της διδακτικής διαδικασίας στο μαθητή. Προβάλλεται ως μία από τις βασικές αρχές της προσέγγισης η στήριξη στη μαθησιακή αυτοδυναμία του μαθητή ως σκεπτόμενης προσωπικότητας με προτιμήσεις, ικανότητες και επιλογές.

Δε γίνεται αναφορά σε μια συγκεκριμένη θεωρία μάθησης. Έχουν υιοθετηθεί από την προσέγγιση τα σημαντικότερα πορίσματα της επιστήμης της ψυχολογίας και χρησιμοποιούνται επιλεκτικά στοιχεία από οποιαδήποτε σχετική με τη μάθηση επιστήμη, με κριτήριο την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Οι τρόποι εξάσκησης είναι ανοιχτοί για την πρόσκτηση νέων γλωσσικών συμπεριφορών και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη σκέψη και τη δημιουργικότητα παρά στα αντανακλαστικά και τη μνήμη.

Μεταφέρεται ένα σεβαστό μέρος της διαχείρισης της διδακτικής διαδικασίας -που αφορά την προετοιμασία, την επεξεργασία και την αξιολόγηση- στους μαθητές. Πιστεύεται ότι η επικέντρωση στο υποκείμενο που πραγματώνει τη γλώσσα οδηγεί στην εξατομικευμένη διδασκαλία. Σε κύριο μέλημα του διδάσκοντα ανάγεται όχι τόσο η ύλη ή οι μέθοδοι διδασκαλίας όσο η εξασφάλιση συνθηκών με στόχο τη δημιουργική ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων. Ο δικός του ρόλος μειώνεται υπέρ της αυτομόρφωσης των μαθητών, ενώ συμπαρίσταται στην ανακάλυψη και την οικοδόμηση των γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές, ενισχύοντας μ' αυτό τον τρόπο το αυτοσυναίσθημά τους.

στ. Αξιολόγηση (βασικές αρχές)

Σημαντικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής λόγου αποτελεί η αξιολόγηση με διάφορες μορφές. Θεωρούμενη βασικό χαρακτηριστικό μιας μεθοδολογίας μαθητοκεντρικής, δεν εμφανίζεται ως απλή αξιολόγηση του μαθητή από το διδάσκοντα στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας, αλλά ως συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση, εργαλείο για ανάδραση και ανατροφοδότηση.

Οι γλωσσικές παραγωγές των μαθητών αξιολογούνται όχι μόνο ως προς τη γραμματικότητα αλλά και ως προς την κοινωνική αποδεκτότητα. Καθορίζονται τρία επίπεδα αξιολόγησης: η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και, στα πλαίσια των ομάδων και της τάξης, η συλλογική αξιολόγηση. Ο λόγος που παράγεται στην τάξη αξιολογείται ως προς την ορθότητα και την αποτελεσματικότητά του από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι με τη συζήτηση, το σχολιασμό και τον ανάλογο προβληματισμό οδηγούνται στη διόρθωση του παραγόμενου λόγου. Κρίνουν την καταλληλότητά του με βάση τα δεδομένα της περίπτωσης και προτείνουν κάθε φορά την αποτελεσματικότερη γλωσσική διατύπωση. Με αυτό τον τρόπο καθοδηγούνται να ανακαλύψουν μόνοι τους τους κανόνες λειτουργίας της γλώσσας, διορθώνοντας τα παραγόμενα εκφωνήματα, ώσπου να πάρουν την καταλληλότερη τελική μορφή τους.

Οι μορφές αυτές αξιολόγησης θεωρείται ότι επιτρέπουν στο μαθητή να προσδιορίσει την πορεία του σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης αλλά και σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας της τάξης. Σημαντικότερο όμως αποτέλεσμά τους θεωρείται το ότι αποτελούν εσωτερικό κίνητρο για την περαιτέρω κατάκτηση δεξιοτήτων.

Μία από τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης αφορά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (ανάλυση αναγκών, ύλη, υλικό, τεχνικές κτλ.) και όχι μόνο τον τελικό αποδέκτη αυτής της διαδικασίας, δηλαδή το μαθητή.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ένα από τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης αποτελεί η «αποποινικοποίηση» του λάθους, το οποίο γίνεται αποδεκτό, εφόσον δεν αλλοιώνεται η σημασία του μηνύματος. Το λάθος θεωρείται στοιχείο υγιούς συστηματοποίησης της γλώσσας. Προωθείται μάλιστα η διδακτική αξιοποίησή του. Μπορεί να προκαλείται σκόπιμα από το

δάσκαλο προκειμένου να αναζητηθεί η αιτία του (στο μαθητή ή στη διαδικασία), να αποκαλυφθεί το επίπεδο του μαθητή και συνεπώς να χρησιμεύσει για την αναδραστική διαδικασία.

ζ. Επίλογος

Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές, που περιγράφηκαν, οι οποίες άρχισαν να επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική από τη δεκαετία του 1970 και μετά, εξακολουθούν να βρίσκονται υπό διαμόρφωση. Το ίδιο το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της αναζήτησης και του προβληματισμού και υπάρχει αρκετή ρευστότητα στο χώρο αυτό.

Σημαντική στον όλο προβληματισμό για την έννοια της επικοινωνίας και κυρίως για τη λειτουργία της στο γραπτό λόγο (κειμενική ικανότητα) ήταν η συμβολή πρόσφατων κειμενικών θεωρήσεων. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και η διδακτική αξιοποίησή τους. Οι νέες προσεγγίσεις, που στηρίζονται σε κειμενοκεντρικές θεωρητικές βάσεις, δε διαφοροποιούνται από την επικοινωνιακή προσέγγιση ως προς τις βασικές περί της γλώσσας θέσεις, τις σχετικές με την επικοινωνιακή της διάσταση, αλλά στέκονται κριτικά απέναντι σε κάποια σημεία που αφορούν τους τρόπους ανάπτυξης και καλλιέργειας της κειμενικής ικανότητας. Επίσης προβάλλουν κάποιες πλευρές της γλωσσικής διδασκαλίας που συνδέονται με την περικειμενική (contextualized) πλαισίωση του λόγου και τη διδακτική αξιοποίηση της έννοιας του κειμένου και αναδεικνύουν σε βασικό σημείο προβληματισμού την έννοια της διαδικασίας (process) ή στρατηγικής.

Στο επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να αναφερθούν οι παραπάνω θεωρήσεις και να διερευνηθεί η σημασία τους για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας κατά τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολείο.

3. Η κειμενική ικανότητα και η διδασκαλία του γραπτού λόγου

α. Κείμενο και κειμενική ικανότητα

ι. Κειμενικές θεωρήσεις του λόγου και της επικοινωνίας

Στον προβληματισμό για τη διερεύνηση της επικοινωνίας στο γραπτό λόγο σημαντική ήταν η συμβολή της **Ανάλυσης του Λόγου**¹⁵ (Discourse Analysis)¹⁶. Ο λόγος, με την έννοια του αγγλικού discourse, του γαλλικού discours, του γερμανικού Discurs, έχει μετατραπεί σε κεντρικό αντικείμενο σπουδής σε πολλές επιστήμες, όπως η ανθρωπολογία, η ιστορία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η ψυχανάλυση, η παιδαγωγική, η νευρογλωσσολογία, η σημειολογία, η φιλοσοφία και η πληροφορική.

Στην αρχική της μορφή, η ανάλυση του λόγου ορίστηκε ως σύνολο από μεθοδολογικές τεχνικές με τις οποίες οι παραπάνω επιστήμες επιχείρησαν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και τον τρόπο λειτουργίας κειμένων μέσα σε έναν προσδιορισμένο χώρο. Ενδιαφέρονταν όχι τόσο για τον καθημερινό λόγο αλλά για τον τυποποιημένο λόγο που εκφωνείται από θέση εξουσίας (πολιτικός, επιστημονικός, διαφημιστικός, λόγος των ΜΜΕ κτλ.) ή που γενικότερα προϋποθέτει μια σχέση με τους θεσμούς. Ο λόγος ορίστηκε ως σύστημα περιορισμών που διέπουν την παραγωγή ενός απεριόριστου αριθμού εκφωνημάτων με βάση μια συγκεκριμένη κοινωνική ή ιδεολογική θέση.

¹⁵ Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντά ως απόδοση του «discourse analysis» και ο όρος «κειμενογλωσσολογία». Με τον ίδιο τρόπο έχει αποδοθεί και ο όρος «textlinguistics» ο οποίος σχετίζεται κυρίως με εργασίες Γερμανών επιστημόνων που αφορούν το γραπτό λόγο. Σήμερα όμως η συνειδητοποίηση της ρευστότητας στη διάκριση ομιλίας και γραφής (βλ. σελ. ...) έχει οδηγήσει στο να χρησιμοποιούνται παράλληλα οι όροι «ανάλυση λόγου» και «κειμενογλωσσολογία» για να αποδοθεί συνολικά η επιστήμη η οποία ασχολείται με το (προφορικό ή το γραπτό) κείμενο.

¹⁶ Συχνά συγχέεται με τον όρο «ανάλυση της συνομιλίας» (conversation analysis). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ανάλυση της συνομιλίας κατά το εθνομεθοδολογικό πρότυπο, που διατυπώθηκε από κοινωνιολόγους στην Αμερική και δεν ταυτίζεται με την ανάλυση λόγου ούτε στο επίπεδο των θεωρητικών αρχών ούτε στο επίπεδο των μεθοδολογικών εργαλείων. Διατυπώνεται η άποψη ότι η συνεισφορά της συγκεκριμένης θεωρίας στην ανάλυση λόγου έγκειται στο ότι αποκαλύπτει τη σημασία του γεγονότος ότι η γλώσσα στη χρήση της είναι κατά μείζονα λόγο ζήτημα κοινωνικής οργάνωσης.

Στη Γαλλία ο τρόπος ανάλυσης ήταν επηρεασμένος από τις θέσεις του Αμερικανού γλωσσολόγου Zellig Harris, όπως εκφράστηκαν το 1952 στο έργο του *Discourse Analysis*. Στο βρετανικό χώρο ασχολήθηκαν με τα ευρύτερα σχήματα οργάνωσης λόγου, σύμφωνα με την παράδοση της θεωρίας των Halliday και Hasan (1976, 1985).

Στη συνέχεια, το νέο αυτό κλάδο τροφοδότησαν ανεξάρτητα ρεύματα με επιρροές από την εθνολογία, την ανθρωπολογία, τη λογοτεχνική θεωρία, τη σημειολογία, την υφολογία κτλ. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες η συγκεκριμένη επιστήμη έχει ως αντικείμενο τη συστηματική μελέτη της δομής των κειμένων εν γένει, καθώς επίσης και την εξέταση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην παραγωγή ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου.

Το κείμενο ορίζεται, όπως αναφέρθηκε, ως ένα σύνολο περικειμενοποιημένων (contextualized) προτάσεων ή εκφωνημάτων με συγκεκριμένη δομή (Van Dijk, 1980) και δε θεωρείται απλώς το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων. Δε διαφοροποιείται μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά από την πρόταση. Ως κείμενο νοείται κάθε αυτόνομη ενότητα προφορικού ή γραπτού λόγου. Αποτελεί μια γλωσσική μονάδα, δηλαδή τη μικρότερη γλωσσική οντότητα που μπορεί να οριστεί και να διαθέτει ολοκληρωμένο νόημα. Επίσης ως η μικρότερη επικοινωνιακή μονάδα χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες συνθήκες για να επιτελέσει καθορισμένες λειτουργίες. Το κείμενο είναι το θεμελιώδες μέσο της επικοινωνίας. Δεν αποτελεί απλώς ένα προϊόν του λόγου. Είναι το μέσο του λόγου, η υλική πλευρά της επικοινωνίας, η γλωσσική της διάσταση. Χωρίς το κείμενο, ο λόγος μας δε θα αποτελούσε γλωσσική δραστηριότητα Σύμφωνα με τους πρόσφατους ορισμούς για την έννοια του λόγου, ο λόγος αποτελεί την ενεργό χρήση κειμένων στα επικοινωνιακά τους περιβάλλοντα.

Η σύγχρονη αντίληψη περί λόγου περιλαμβάνει τόσο το κείμενο όσο και το περικείμενο. Το νόημα προκύπτει από την αλληλεπίδραση του κειμένου –ως οργάνωσης των κατάλληλων γλωσσικών επιλογών για τις αντίστοιχες λεκτικές πράξεις– με συγκεκριμένα περικείμενα. Επομένως απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι προσέγγισης από αυτές που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της γλώσσας στο επίπεδο της πρότασης.

Σύμφωνα με τις κειμενικές θεωρίες (Clark and Ivanic, 1997), ένα κείμενο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, από επικοινωνιακή άποψη, ως σωστό ή λάθος αλλά ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία που μετατρέπουν ένα σύνολο προτάσεων σε αποτελεσματικό κείμενο:

α) Η ύπαρξη γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις προτάσεις που το συγκροτούν.

β) Η ένταξή του σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας που μας δίνει πληροφορίες για το συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, το χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας.

γ) Η οργάνωσή του και η υπαγωγή του σε ένα συγκεκριμένο είδος κειμένου.

Δηλαδή η επικοινωνία μέσω της δημιουργίας ενός κειμένου καθίσταται αποτελεσματική, όταν μια σειρά προτάσεων συγκροτείται σε ένα συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο είδος κειμένου μέσα από το οποίο ο συγγραφέας προσπαθεί να πραγματοποιήσει κάποιους στόχους, τους οποίους ο αποδέκτης κατορθώνει να αναγνωρίσει.

Σύμφωνα με κειμενικές αναλύσεις, όταν μιλάμε για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, μπορούμε να αναφερόμαστε στην *κειμενική ικανότητα* (discourse competence) του ατόμου, δηλαδή στην «ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας στην παραγωγή, την πρόσληψη και την επεξεργασία διάφορων ειδών κειμένου» (Μπαμπινιώτης, 1990-91: 65), που συνδέεται με τον κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο τρόπο χρήσης της γλώσσας για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Κατά την άποψη του **van Dijk** (1972), η κειμενική ικανότητα αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της γλωσσικής ικανότητας (με τη διευρυμένη της έννοια). Κάθε άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα να επισημαίνει τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο λόγο, έτσι ώστε να αναγνωρίζει διάφορους τύπους κειμένων. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η κατηγοριοποίηση των κειμένων αποτελεί αυθόρμητη γνωστική δραστηριότητα για τον άνθρωπο, χωρίς την οποία η πρόσληψη των εκφωνημάτων θα ήταν αδύνατη, γιατί η ποικιλομορφία του λόγου δε θα μπορούσε να μετριάσει μόνο από τις κανονικότητες της σύνταξης.

Καθοριστική επίδραση σε αυτές τις απόψεις είχε η ανάπτυξη των γνωστικών επιστημών, και κυρίως οι έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας σχετικά με τις ανθρώπινες κατηγοριοποιήσεις. Οι ικανότητες κατανόησης και παραγωγής κειμένων αποδίδονται σε αναπαραστάσεις σχετικές με δομικές ιδιότητες των κειμένων τις οποίες επεξεργάζεται σταδιακά ο άνθρωπος στη διάρκεια της ανάπτυξής του και καθορίζονται από την εκάστοτε πολιτισμική παράδοση. Από γνωστική άποψη δηλαδή, κάποια πρότυπα σχήματα καθοδηγούν και ελέγχουν τις στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής των κειμένων (Kintsch and van Dijk, 1978). Πρόκειται για αφηρημένα γνωστικά σχήματα τα οποία φυλάσσονται στη μνήμη και είναι διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή για ανάκληση, αναθεώρηση και χρήση.

Σε αυτές τις λειτουργίες όμως εμπλέκονται και πολλών ειδών άλλες γνώσεις (πραγματιστικές γνώσεις, γνώση των κόσμων που αναπαρίστανται). Θα πρέπει λοιπόν να ληφθούν υπόψη και διάφορα άλλα συστήματα ή κανόνες που επιδρούν. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο οι ικανότητες αυτές καθορίζονται από πολλούς παράγοντες, έτσι ώστε πολλές φορές τα άτομα να κατέχουν ελάχιστα αυτά τα πρότυπα κειμενικά σχήματα και συνεπώς να εμφανίζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ή να παραγάγουν λόγο (Bereiter and Scardamalia, 1987).

Οι απόψεις αυτές οδήγησαν σε μια προσέγγιση εθνομεθοδολογικού τύπου (π.χ. Gumperz, 1982· Heath, 1983, 1986· Ochs, 1982, 1988· Snow and Ferguson, 1977), σύμφωνα με την οποία τα διαφορετικά είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά κτλ.) δομούνται με διαφορετική το καθένα οργάνωση και στοχεύουν σε διαφορετικούς σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσα από την αναζήτηση των αιτίων που διαφορετικές κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης κειμένων. Έτσι, η ουσιαστική κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου ως επικοινωνιακής λειτουργίας συντελείται μέσα από μια εθνογραφική μελέτη προφορικών και γραπτών κειμένων νοουμένων ως μέσων επικοινωνίας μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Κατά την άποψη αυτή, τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα είδη κειμένων εσωτερικεύονται από τα άτομα μιας κοινωνίας μέσω μηχανισμών κοινωνικοποίησης. Το πλαίσιο (γλωσσικό και

κοινωνικοπολιτισμικό) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δόμηση του κειμενικού νοήματος. Σχετικές έρευνες (Meyer, Brandt and Bluth, 1980) έχουν δείξει επίσης ότι το κείμενο, ενώ προσλαμβάνει νόημα χάρη στη διασύνδεσή του με το πλαίσιο επικοινωνίας, επαναπροσδιορίζει δυναμικά το πλαίσιο αυτό (βλ. και Duranti and Goodwin, 1992). Ως εκ τούτου το κείμενο θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα. Η δομική του οργάνωση καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό και από εξωγλωσσικές πραγματολογικές αρχές και αποσκοπεί στην πραγμάτωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών.

Τα χαρακτηριστικά οργάνωσης, που διαφέρουν ανάλογα με τα διαφορετικά κείμενα, ερμηνεύονται μέσα από μια θεωρητική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στην επέκταση της παραδοσιακής θεωρίας των λεκτικών πράξεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, θεμελιώδη αρχή της γλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί το ότι δε μιλάμε απλώς αλλά και πράττουμε με τη γλώσσα, επιτελούμε δηλαδή κάποιες λεκτικές πράξεις. Η διαπίστωση αυτών των λεκτικών πράξεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη νοήματος στην επικοινωνία. Όπως μεμονωμένες προτάσεις αποτελούν λεκτικές πράξεις, κατά τον ίδιο τρόπο ολόκληρα κείμενα μπορούν να εκφράσουν επίσης λεκτικές πράξεις. Κάθε κείμενο αποτελεί μια αλληλουχία (άμεσων ή έμμεσων) γλωσσικών πράξεων, δηλαδή εμπεριέχει γλωσσική προθετικότητα. Συγκεκριμένα είδη κειμένου συνδέονται με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους. Έτσι, στη σύγχρονη ανάλυση λόγου η έμφαση έχει στραφεί στις γλωσσικές πράξεις ως συστατικά των κειμένων σε δεδομένα περιεχόμενα (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999).

ii. Τυπολογικές κατατάξεις των κειμένων

Θα πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα με τις κειμενικές θεωρίες, κάθε κείμενο εντάσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο *ειδολογικό πλαίσιο* (ή γενετικό πρότυπο) [speech genre] το οποίο λειτουργεί ως υπερκείμενη δομή (αφήγηση, περιγραφή κτλ.), που καθορίζει τις επιλογές του δημιουργού υπαγορεύοντάς του διάφορες συμβάσεις.

Το σχήμα οργάνωσης κάθε κειμενικού είδους είναι λιγότερο ή περισσότερο ίδιο σε όλα τα κείμενα του είδους (Adam, 1990, 1992/1999).

Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999). Ωστόσο οι επικοινωνιακές προθέσεις του δημιουργού αναγνωρίζονται ακριβώς από τα χαρακτηριστικά του γένους στο οποίο ο ίδιος έχει εντάξει το κείμενό του. Οι συμβάσεις που καθοδηγούν τη συγκεκριμένη έκφραση και τις επιλογές του δημιουργού ορίζονται σε τρία βασικά επίπεδα: στο σημασιολογικό, στο συντακτικό και στο πραγματολογικό.

Όλες οι παραπάνω απόψεις αντιτίθενται στη θέση ότι τα συντακτικά φαινόμενα πρέπει να μελετώνται αυτόνομα και ανεξάρτητα από εξωπροτασιακούς παράγοντες (μετασχηματιστική γραμματική) και, στην ακραία τους μορφή, φτάνουν να μην αναγνωρίζουν την ύπαρξη του συντακτικού επιπέδου, θεωρώντας ότι εντάσσεται πλήρως σε κειμενικούς παράγοντες. Κοινή αναγνώριση αποτελεί, πάντως, το ότι διευκολύνεται η κατανόηση της λειτουργίας διάφορων συντακτικών δομών όταν επιστρατεύονται κειμενικοί παράγοντες και κοινωνιογλωσσολογικές αρχές. Η επικοινωνία είναι χρήση της γλώσσας στο επίπεδο του κειμένου, μέσα από το οποίο είναι δυνατό να ερμηνευτεί η χρήση ειδικότερων λεξιλογικών και συντακτικών δομών. Η εξέταση της κειμενικής λειτουργίας των συντακτικών φαινομένων αφορά άμεσα το τι θεωρείται συνεκτικότητα (coherence) ενός κειμένου, αλλά αφορά επίσης και τον προσδιορισμό του ρόλου που παίζουν οι γλωσσικοί και οι εξωγλωσσικοί παράγοντες για την ερμηνεία του συγκεκριμένου κειμένου. Η διαφοροποίηση όμως της οργάνωσης δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί παρά μέσω της κατάλληλης χρήσης γλωσσικών στοιχείων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το θέμα των τυπολογικών κατατάξεων του λόγου τέθηκε για πρώτη φορά από τον **Bakhtine**. Στο έργο του (Bakhtine [Volochinov], 1929/1977· Bakhtine, 1984 κεφ. «Le problème du texte»: 284-288) προεκτείνονται τα όρια της *λεκτικής ικανότητας* (competence discursive) των υποκειμένων πέρα από τη φράση, προς την κατεύθυνση σταθερών σχετικά τύπων εκφωνημάτων. Ο Bakhtine θεωρεί ότι οι διαφορετικές μορφές του λόγου οργανώνουν τη γλωσσική μας έκφραση με τον ίδιο τρόπο που την οργανώνουν οι γραμματικές (συντακτικές) μορφές. Αν δεν κατείχαμε, έστω και σε χαμηλό επίπεδο, αυτές τις μορφές ως πρότυπα, η λεκτική ανταλλαγή θα ήταν σχεδόν αδύνατη. Αυτά τα πρότυπα περιορίζονται σε έναν ορισμένο

αριθμό βασικών τύπων, τους οποίους δε δημιουργεί ο ίδιος ο άνθρωπος, αλλά προϋπάρχουν, και όσο ευμετάβλητα και εύκαμπτα κι αν είναι, έχουν μια κανονιστική αξία. Για το λόγο αυτό, το εκφώνημα, παρότι έχει μοναδικό χαρακτήρα, δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας απόλυτα ελεύθερος συνδυασμός των μορφών της γλώσσας. Η ιδέα που έχουμε για το είδος του εκφωνήματός μας, δηλαδή για μια συγκεκριμένη μορφή λόγου, μας καθοδηγεί στη διαδικασία του λόγου, είτε πρόκειται για προφορικό ή γραπτό (δε διαχωρίζει τους δύο τομείς) είτε για κατανόηση ή παραγωγή.

Και οι **Halliday** και **Hasan** στο κλασικό τους έργο *Cohesion in English* (1976) δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η λεκτική μας ικανότητα μας επιτρέπει να διακρίνουμε φράσεις που είναι ασύνδετες μεταξύ τους από ένα ενοποιημένο σύνολο. Θεωρούν ότι αυτή η γενική κειμενική ικανότητα συνδυάζεται με μια ειδική ικανότητα αντίληψης της τυπολογίας. Κάνουν λόγο για *μακροδομές* (macrostructures), οι οποίες δίνουν σε κάθε κείμενο ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα, και θεωρούν ότι έτσι ορίζονται διαφορετικά είδη κειμένου, που το καθένα διαθέτει τη δική του λεκτική δομή (διάλογος, αφήγηση, προσευχή, ποίηση, εμπορική αλληλογραφία κτλ.).

Με τον όρο αυτό όμως εννοούν τη συνολική δομή, ενώ ο **van Dijk** (1980), για την ίδια περίπτωση, περιορίζοντας τη σημασία του όρου «μακροδομή» στον τρόπο που αναπτύσσονται τα θέματα ενός συγκεκριμένου κειμένου, αναφέρεται σε *υπερδομές* (superstructures). Κατ' αυτόν, οι υπερδομές είναι καθολικές δομές που μοιάζουν με ένα σχεδιάγραμμα και μέσω κάποιων συμβάσεων καθορίζουν ένα γενικό περιεχόμενο. Οι συμβάσεις αυτές ορίζονται σε σημασιολογικό επίπεδο. Περισσότερο γνωστές είναι οι περιγραφές χαρακτηριστικών τέτοιου είδους που σχετίζονται με τα αφηγηματικά κείμενα και αναφέρονται ως *story grammars* μια και αυτά έχουν μελετηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία περισσότερο από κάθε άλλο είδος κειμένου.

Σε γενικές γραμμές από τη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι τα επίπεδα που χαρακτηρίζουν την κειμενική επικοινωνία είναι τα ακόλουθα:

1) Επίπεδο υπερδομής: εντοπισμός του αριθμού και τρόπου σύνδεσης των σημασιολογικών κατηγοριών μέσω των οποίων διαμορφώνεται ο χαρακτήρας κάθε συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Η υπερδομή καθορίζεται από *γενετικές ή ειδολογικές συμβάσεις* (generic conventions) που προσδιορίζουν την έννοια της επικοινωνίας σε κοινωνικά αποδεκτούς τύπους κειμένου, π.χ. στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων ο *προσανατολισμός* (orientation) - σύνολο εκφωνημάτων που παρέχουν στον αναγνώστη πληροφορίες σχετικά με τους ήρωες, σε συνδυασμό με το τοπικό και χρονικό πλαίσιο δράσης-, η *εξέλιξη της δράσης* (complication action) - παρουσίαση της δράσης των ηρώων - και το *κλείσιμο της ιστορίας* (coda) αποτελούν υπερδομικές κατηγορίες της αφήγησης, οι οποίες απαρτίζονται με τη σειρά τους από επιμέρους συστατικά, τα *κειμενικά θέματα* (discourse topics: πρόκειται για σύνολα εκφωνημάτων που ενώνονται σημασιολογικά και αναφέρονται σε ένα θέμα απαρτίζοντας υπερδομικές κατηγορίες).

2) Επίπεδο μακροδομής: μελέτη του τρόπου ανάπτυξης προτασιακών και κειμενικών θεμάτων (discourse topics).

3) Επίπεδο γλωσσικής μορφής: μελέτη του τρόπου συνδυασμού γλωσσικών στοιχείων για τη διαμόρφωση της κειμενικής διαφοροποίησης.

Ο προβληματισμός σχετικά με την ταξινόμηση των κειμένων έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση διάφορων «τυπολογιών» των κειμένων (π.χ. Adam, 1990, 1999· de Beaugrand and Dressler, 1981· van Dijk, 1972· Georgakopoulou and Goutsos, 1997· McCarthy and Carter, 1994· Swales, 1990). Επικρατέστερη φαίνεται η υπόθεση ότι υπάρχει ένας μικρός μόνο αριθμός βασικών τύπων που αναλύονται σε περισσότερα είδη (για τον ακριβή προσδιορισμό των οποίων δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών): *Ο αφηγηματικός* (narratif), *ο περιγραφικός* (descriptif), *ο αποδεικτικός* (argumentatif), *ο επεξηγηματικός* (explicatif) –μονοσθενείς τύποι (types monogérés)– και *ο διαλογικός* (dialogal) –πολυσθενής τύπος (type polygéré).

Ωστόσο, θεωρείται ότι δεν είναι πάντα δυνατόν να εντάξει κανείς το οποιοδήποτε κείμενο σε ένα συγκεκριμένο τύπο με απόλυτο τρόπο, δεδομένου ότι αποτελεί μια τόσο ετερογενή πραγματικότητα, ώστε είναι πολλές φορές πολύ δύσκολο να περιοριστεί μέσα στα όρια ενός αυστηρού

ορισμού. Σε ένα αφηγηματικό κείμενο, π.χ., μπορεί να εμφανιστεί μια περιγραφική ακολουθία εκφωνημάτων ή το αντίστροφο, και το ίδιο ισχύει και για τους υπόλοιπους τύπους κειμένων. Γι' αυτόν το λόγο έχει προταθεί μια θεωρία της τυπολογίας της ακολουθίας, οπότε μιλάμε για πρότυπα αφηγηματικής ακολουθίας, περιγραφικής, επιχειρηματολογικής, επεξηγηματικής και διαλογικής ακολουθίας (Adam, 1999).

Άλλη διάκριση που αφορά την ταξινόμηση των κειμένων είναι μεταξύ *τύπων ή ειδών κειμένου* και *ειδών λόγου*. Ο καθορισμός ειδών λόγου, όπως τα διάφορα λογοτεχνικά είδη (διήγημα, ποίημα, μυθιστόρημα, θεατρικό έργο κτλ.), ή τα δημοσιογραφικά είδη (είδηση, σχόλιο, κοινωνικό γεγονός, ρεπορτάζ κτλ.) και πάρα πολλά άλλα, όπως οι επιστολές και οι διαφημίσεις, αποτελούν γενικότερες κοινωνικές κωδικοποιήσεις και, σε αντίθεση με τους τύπους κειμένων, δεν απορρέουν από μια αυστηρά γλωσσολογική θεωρία (Adam, 1999). Μια επιστολή, π.χ., μπορεί, από κειμενολογική άποψη, να κατηγοριοποιηθεί ως αφήγηση, επιχείρημα, περιγραφή, επεξήγηση, ενώ αντίστροφα ο τύπος μιας επιστολής, ενός δημοσιογραφικού είδους ή μιας διαφήμισης μπορεί να ορίζεται ως περιγραφή (βλ. και www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno).

β. Παραγωγή γραπτού λόγου

ι. Σύγχρονες αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου

Θα πρέπει να σημειωθεί, όσον αφορά τις διακρίσεις εννοιών στην κειμενολογία, ότι στην αγγλόφωνη παράδοση ο όρος *discourse* περιοριζόταν αρχικά στη μελέτη του προφορικού λόγου. Όμως η συνειδητοποίηση της ρευστότητας στη διάκριση ομιλίας και γραφής έχει οδηγήσει στο να χρησιμοποιείται ο όρος ανάλογα με την έμφαση κάθε σχολής ή προσέγγισης για τη μελέτη τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών κειμένων. Άλλωστε, σύμφωνα με σύγχρονες κειμενολογικές αναλύσεις, η πλήρης αντίθεση προφορικού και γραπτού λόγου είναι υπό αμφισβήτηση.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν τον προφορικό από το γραπτό λόγο, τα οποία δεν αμφισβητούνται (Biber, 1988). Τέτοια είναι η ύπαρξη ή μη εμφανούς καταστασιακού περιβάλλοντος, ο βαθμός πολυπλοκότητας στη σύνταξη, οι βαθμοί αναφορικότητας και αφαίρεσης κτλ.

Αναλυτικότερα, στον προφορικό λόγο, συνεισφέρουν στον προσδιορισμό του μηνύματος το φυσικό πλαίσιο και η χρήση άλλων μέσων επικοινωνίας. Οι συνομιλητές ή ο ομιλητής και το ακροατήριό του μοιράζονται το ίδιο χωροχρονικό περιβάλλον, αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση του λόγου και η επικοινωνία στηρίζεται και υποβοηθείται από παραγλωσσικά μέσα επικοινωνίας (επιτονισμός, ένταση, χειρονομίες, έκφραση προσώπων, άλλες οπτικές ενδείξεις κτλ.).

Αντίθετα, ο γραπτός λόγος στερείται του φυσικού πλαισίου των γεγονότων αναφοράς, πρέπει να μεταδώσει όλες τις πληροφορίες με βάση τη γλώσσα και μόνο, δηλαδή είναι αποπλαισιωμένος (decontextualized) λόγος, με συνέπεια να ενεργοποιεί απαιτητικές γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αναφορική και η αφαιρετική. (Αποπλαισιωμένες, βέβαια, είναι και στον προφορικό λόγο οι αφηγήσεις παρελθοντικών ή φανταστικών γεγονότων.) Σε αντιστάθμισμα, είναι μονιμότερος, προσφέρει χρόνο για σχεδιασμό, διόρθωση και αναθεώρηση, γι' αυτό και δίνει τη δυνατότητα για ακρίβεια και πολυπλοκότητα όσον αφορά τα λεξικά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Ως παραδείγματα αναφέρονται η θεμελίωση λογικών σχέσεων, όπως αιτιακών, χωροχρονικών και τοπικών, μέσω χρήσης συνδέσμων και υποτακτικής σύνταξης, η επιλογή αντωνυμιών, επιθέτων και επιρρημάτων, έτσι ώστε να διαφοροποιούνται οι σημασίες λεπτομερειακά και να εκφράζονται οι σχέσεις στο εσωτερικό των προτάσεων και του κειμένου κτλ.

Ωστόσο, παρότι οι διαφορές είναι αναμφισβήτητες, η αρχική άποψη περί πλήρους αντίθεσης γραπτού και προφορικού λόγου έχει δώσει τη θέση της στην αντίληψη ότι δεν υπάρχουν απόλυτες διαφορές μεταξύ τους αλλά διαβαθμίσεις (Chafe, 1982). Οι κειμενολόγοι δεν έχουν κατορθώσει να συνδέσουν ένα σαφώς διαφοροποιημένο σύνολο κειμενικών και περικειμενικών χαρακτηριστικών με καθέναν από τους δύο (Tannen, 1982^a,

1982β). Τελικά έχει επικρατήσει η παραδοχή ότι δεν υπάρχουν απόλυτες διαφορές μεταξύ τους αλλά διαβαθμίσεις. Τα προφορικά και τα γραπτά είδη αποτελούν ένα συνεχές (continuum) με αντίθετους πόλους, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, ρυθμικότητα, συμμετοχικότητα για τον προφορικό λόγο και εμμεσότητα, ανάπτυξη και αφαίρεση για το γραπτό. Όμως αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βρεθούν σε είδη και των δύο μέσων και επηρεάζονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις χρήσης τους, κυρίως σήμερα που, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, τα κειμενικά είδη αυξάνονται και εισάγουν νέες διαστάσεις (οπτικοακουστικές, εικονικές κτλ.) στα μέσα του λόγου.

Άλλωστε η παραδοσιακή αντίληψη για ταξινόμηση σε είδη που βασίζονται σε μια άκαμπτη διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου ανατρέπεται όταν μελετώνται, για παράδειγμα, κείμενα που χρησιμοποιούνται σε σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα, όπως σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αυτόματους τηλεφωνητές, φαξ κτλ. Πολλά από αυτά συνδέονται και με τα δύο μέσα (Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999: κεφ. 1.6).

Συνεπώς θεωρείται ασφαλέστερη μια μέθοδος ταξινόμησης που θα βασίζεται όχι στο μέσο του λόγου αλλά στον τρόπο, δηλαδή σε κειμενολογικές κατατάξεις και τυπολογίες, γιατί έτσι διαπιστώνεται η βαθύτερη λειτουργική συνάφεια των ειδών των κειμένων, ανεξάρτητα από το γλωσσικό μέσο που χρησιμοποιείται. Γι' αυτό το λόγο, οι όροι «προφορικός λόγος» και «γραπτός λόγος» τείνουν να αντικατασταθούν από τους όρους «στρατηγικές προφορικού λόγου» και «στρατηγικές γραπτού λόγου» (oral/literate strategies) [Tannen, 1982]

Ωστόσο, αν και η ριζική διάκριση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου έχει αναθεωρηθεί, ένα από τα βασικά σημεία του σχετικού προβληματισμού, που δεν έχει υποστεί διαφοροποίηση και ασκεί μάλιστα σημαντική επίδραση στη διδακτική πράξη, αφορά στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η μορφή ενός προφορικού και γραπτού κειμένου. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο μη προσχεδιασμένο και προσχεδιασμένο χαρακτήρα της επικοινωνίας, όπως επιτελείται, αντίστοιχα, μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο. Έτσι, ενώ (στις περισσότερες τουλάχιστο περιπτώσεις) στον προφορικό λόγο το μήνυμα παράγεται και διαμορφώνεται γλωσσικά αλλά και

νοηματικά τη στιγμή που εκφωνείται, στη γραπτή επικοινωνία δίνεται ο χρόνος στο γράφοντα να δημιουργήσει πολλαπλές εκδοχές ενός κειμένου και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλωσσική του μορφή.

Προκειμένου να πραγματοποιθούν τα παραπάνω, χρειάζεται να διατεθεί ο απαιτούμενος χρόνος. Οι μαθητές φτάνουν στο σχολείο έχοντας διαμορφώσει συγκεκριμένους μηχανισμούς δόμησης μηνυμάτων, κυρίως στο επίπεδο του ανεπίσημου προφορικού λόγου. Κατά τη διαδικασία παραγωγής προφορικών κειμένων, εκτός από τα κατεξοχήν λεκτικά στοιχεία, φορείς πληροφοριών αποτελούν, όπως αναφέρθηκε, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, η ένταση και ο επιτονισμός της φωνής κτλ. Όταν παράγονται γραπτά κείμενα, καθίσταται αναγκαίο όλοι οι παραπάνω μηχανισμοί να αντικατασταθούν από σαφή δήλωση του καταστασιακού περιβάλλοντος μέσω λεξικών και συντακτικών δομών. Είναι σαφές ότι, αν ο χρόνος παραγωγής γραπτού κειμένου περιορίζεται (όπως συνηθίζεται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση) στο μέγιστο χρονικό διάστημα των δεκαπέντε λεπτών, οι μαθητές οδηγούνται σε στρατηγικές προφορικού λόγου στις οποίες κυριαρχεί η απλή καταγραφή των διαφόρων θέσεων τους (Kostouli, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000). Άλλωστε είναι κοινά αποδεκτό ότι αρκετά από τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου αποδίδονται στο ότι δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Μια άλλη παράμετρος διαφοροποίησης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο είναι αυτή που αφορά τη σχέση παραγωγού και αποδέκτη. Η σχέση αυτή είναι περισσότερο άμεση στον προφορικό λόγο, και η συνεχής αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη μορφή του κειμένου (Clark and Ivanic, 1997). Αντίθετα, επειδή στο γραπτό λόγο η επίδραση του αναγνώστη δεν είναι τόσο άμεση, ένα βασικό πρόβλημα που εγείρεται στη διδακτική πράξη είναι η κατάκτηση από τα παιδιά της ικανότητας να δομούν το κείμενό τους λαμβάνοντας υπόψη κάποιο πιθανό *ακροατήριο* (audience), δηλαδή να προσανατολίζουν τον αναγνώστη δημιουργώντας μια περικείμενη κατάσταση επικοινωνίας. Η πρόβλεψη χρόνου για τα στάδια του

σχεδιασμού και της επεξεργασίας των κειμένων των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία θεωρείται ότι συνιστά το μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών (MacArthur, Harris and Graham, 1994).

Θεωρείται (Clark and Ivanic, 1997) ότι η εισαγωγή και η εξοικείωση των παιδιών με τη δόμηση νέων τύπων κειμένου συντελεί στη διεύρυνση των δύο βασικών συνιστωσών της επικοινωνιακής ικανότητας, της *αλληλεπιδραστικής* (interaction competence) και της *κειμενικής* ικανότητας (textual competence), που αφορούν τη χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, αντίστοιχα.

Στον προφορικό λόγο η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια δυναμικά αναδυόμενη ικανότητα, επειδή ο προφορικός λόγος συνδιαμορφώνεται σταδιακά ως το αποτέλεσμα της ενεργού συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του εκάστοτε ομιλητή και συνομιλητή. Ωστόσο και η ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητας κατά τη διαμόρφωση του γραπτού λόγου δεν προκύπτει από αποπλαισιωμένες διαδικασίες, αλλά καλλιεργείται σε σχέση με ένα σύνολο συμβάσεων που προσδιορίζουν την έννοια της επικοινωνίας σε κάθε συγκεκριμένο τύπο κειμένου (Clark and Ivanic, 1997). Ως εκ τούτου η κειμενική ικανότητα αποτελεί και αυτή μια δυναμική ικανότητα που συνδιαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες σε ποικίλα, κοινωνικά αποδεκτά, επικοινωνιακά πλαίσια. Η παραγωγή γραπτού κειμένου ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαδικασίας κατάκτησης ενός συστήματος μηχανισμών οι οποίοι, συνδυαζόμενοι, συνθέτουν κείμενα τα οποία, στη συγκεκριμένη κοινωνία και στο πλαίσιο επικοινωνίας, εκλαμβάνονται ως αποτελεσματικά. Η δόμησή του απαιτεί την επιστράτευση όχι απλώς γλωσσικών γνώσεων αλλά και τρόπους χρήσης των γνώσεων αυτών στο κειμενικό επίπεδο. Αυτές οι κειμενικές γνώσεις καθιστούν δυνατή την αποτελεσματική οργάνωση ενός γραπτού με όλες τις ιδιαιτερότητές του ως είδους κειμένου. Οι παραπάνω απόψεις, που προσδιορίζουν την ανάπτυξη της δεξιότητας χρήσης των μηχανισμών δόμησης γραπτού κειμένου, αναδεικνύουν έναν κειμενικά προσανατολισμένο τρόπο προσέγγισης της επικοινωνιακής ικανότητας στο γραπτό λόγο.

ii. Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται (Grabe and Carlan, 1996) τέσσερα κυρίαρχα μοντέλα περιγραφής της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου. Καθένα αντικατοπτρίζει διαφορετικές επιστημολογικές θεωρήσεις του γραπτού λόγου και παραπέμπει σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές.

Μέχρι τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '70 φαίνεται ότι επικράτησε το *εκφραστικό μοντέλο* (*expressive movement*). Σύμφωνα με αυτό, η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρήθηκε μια ατομική-μοναχική δραστηριότητα που δίνει στο άτομο την ευκαιρία να εξερευνήσει και να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο, τις απόψεις του και τα συναισθήματά του (Elbow, 1973). Η παραγωγή γραπτού λόγου εμφανίζεται ως αποπλαισιωμένη (*decontextualized*) δραστηριότητα, χωρίς συγκεκριμένο σκοπό και η έμφαση δίνεται στο γραπτό του μαθητή και όχι στη διαδικασία παραγωγής.

Το *γνωστικό μοντέλο* (*cognitive paradigm*) που ακολούθησε έστρεψε την προσοχή κυρίως στις νοητικές διεργασίες κατά τη διάρκεια της γραπτής σύνθεσης (Flower and Hayes, 1994). Η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρήθηκε μια πολύπλοκη και απαιτητική, σκοποθετικά προσανατολισμένη δραστηριότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα μιας εξαιρετικά σύνθετης, αφηρημένης γνωστικής και ψυχολογικής διεργασίας. Όταν κανείς γράφει, θα πρέπει να μετασχηματίζει μάλλον τη γνώση του, την εμπειρία του για τον κόσμο (*knowledge-transforming model of writing*) παρά να την εκθέτει (*knowledge-telling model of writing*) [Bereiter and Scardamalia, 1987] μέσω διαδικασιών, όπως ο προσχεδιασμός και η επεξεργασία διάφορων εκδοχών του κειμένου πριν από την τελική, που θα λαμβάνουν υπόψη τους σκοπούς τους αποδέκτες, τη δομή του λόγου και τις συμβάσεις γραμματικότητας.

Τα δύο τελευταία μοντέλα (*social-contextual approach* και *genre based tradition*) έχουν ενσωματώσει όλες τις αντιλήψεις του γνωστικού, αλλά παράλληλα τονίζουν την κοινωνικά προσδιοριζόμενη χρήση του γραπτού λόγου. Τον θεωρούν, εκτός των άλλων, διαδικασία επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αντανακλά πολιτισμικές αξίες (*social-contextual approach*) και εργαλείο οργάνωσης της εμπειρίας σε σχέση με συγκεκριμένα ειδολογικά πλαίσια ή γενετικά πρότυπα (*genre*) που είναι αποδεκτά από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα και τα οποία οδηγούν στην

παραγωγή μιας ποικιλίας τύπων ή ειδών κειμένου (text type) [genre based tradition ή genre literacy] (Candlin and Hyland, 1999· Swales, 1990).

Η επίδραση των παραπάνω αντιλήψεων είχε ως αποτέλεσμα οι διδακτικές πρακτικές που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου να εστιαστούν όχι πλέον στο γραπτό του μαθητή ως προϊόντος αλλά στις περικειμενικά (contextualized) προσδιοριζόμενες διαδικασίες απόκτησης γνώσεων κειμενικών προτύπων (Gutierrez, 1994). Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ξεχωριστών κοινοτήτων απ' τη μια και συνδέοντας την παραγωγή γραπτού λόγου με ιδιαίτερους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, η έμφαση στη διδακτική δίνεται πλέον στην κατάκτηση του γραμματισμού (literacy) ιδωμένου όχι ως μιας αποπλαισιωμένης δραστηριότητας αλλά ως μιας δυναμικής γνωστικής διαδικασίας κοινωνικά προσδιοριζόμενης -έτσι ώστε η γλώσσα να χρησιμοποιείται με τρόπο κατάλληλο από κάθε ιδιαίτερη γλωσσική κοινότητα- και σύμφωνης με τους κανόνες της κειμενικής επικοινωνίας (Ferdman, 1990).

iii. Παράγοντες που προσδιορίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου

Η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη μελέτη της πρότασης προς τη σπουδή υπερπροτασιακών δομών, οι κειμενοκεντρικές αναλύσεις και οι σύγχρονες θεωρήσεις της παραγωγής γραπτού λόγου πρόσθεσαν νέες παραμέτρους στη διδασκαλία της γλώσσας, δημιουργώντας έτσι μια νέα οπτική θεώρησης των παραγόντων που προσδιορίζουν την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Σχετικές διεθνείς έρευνες (Department of Education and Science. Assessment of Performance Unit (APU), 1988· Gorman, Purves and Degenhart (IAEEA), 1988· Ministère de l'Éducation Nationale, 1997· Purves (IAEEA), 1992· Reading today, 2000· U.S. Department of Education (NAEP), 2000) κατέδειξαν ότι τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου δεν απορρέουν μόνο από την έλλειψη γνώσης των γλωσσικών κανόνων, αλλά από το ότι οι μαθητές αγνοούν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή κάθε συγκεκριμένου είδους

κειμένου. Οι μαθητές δε θα πρέπει να οδηγούνται στην παραγωγή κειμένου μέσα από την άθροιση μικρών προτάσεων, με τη λογική ότι κάθε είδος κειμένου (αφήγηση, επιχείρημα κτλ) παράγεται βάσει ενός ομοιόμορφου συστήματος οδηγιών. Η παραπάνω τακτική οφείλεται σε έλλειψη πληροφόρησης του εκπαιδευτικού σχετικά με τις στρατηγικές καλλιέργειας της κειμενικής επικοινωνίας και, συνακόλουθα, σχετικά με τις στρατηγικές ανάπτυξης της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας. Τόσο η έννοια της πρότασης, όσο και η έννοια της παραγράφου αναδύονται μέσα από το κείμενο. Τα παιδιά ξεκινούν από την προσπάθεια μετάδοσης ενός μηνύματος και οδηγούνται σταδιακά στην κατάτμησή του σε μικρότερες μονάδες (παραγράφους) και τελικά στην πρόταση. Ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η γλωσσική μορφή κάθε κειμενικής πρότασης επηρεάζεται από τις προηγούμενες, ενώ η ίδια με τη σειρά της ασκεί περιορισμούς ή καθορίζει τον τρόπο της γλωσσικής και νοηματικής διαμόρφωσης των επόμενων. Επίσης πρέπει να βρει ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν υπάρχει λόγος να δηλωθούν (McCarthy, 1991).

Παράλληλα ιδιαίτερα σημαντικές προτάσεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με τις κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας.

Σύμφωνα με την αρχική προσέγγιση, όπως διαμορφώθηκε από τις σχετικές έρευνες των Bernstein & Labov, αυτές ερμηνεύονται ως απόρροια χρήσης συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων, τα οποία εντάσσονται ως επί το πλείστον στο λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο γλωσσικής περιγραφής και συνδέονται μεταξύ τους δημιουργώντας διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (περιορισμένος/ διευρυμένος).

Νεότερες μελέτες όμως (π.χ. Gumperz, 1982· Heath, 1983, 1986· Ochs, 1982, 1988· Snow and Ferguson, 1977) κατέδειξαν ότι οι διαφορετικοί τρόποι ζωής εξοικειώνουν τα παιδιά με συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας που αφορούν όχι απλές επιλογές λεξιλογίου και σύνταξης αλλά σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο. Αυτή η κατεύθυνση υποστηρίζει ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας αποκτήσει όχι απλώς ένα διαφορετικό λεξιλογικό και συντακτικό δυναμικό,

αλλά έχοντας διαμορφώσει διαφορετικές κειμενικές δεξιότητες, δηλαδή διαφορετικούς τρόπους ή στρατηγικές παρουσίασης πληροφοριών σε κείμενο. Οι κειμενικοί αυτοί μηχανισμοί, οι οποίοι έχουν κατακτηθεί υπό την επίδραση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή ανεπίσημου προφορικού λόγου, έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς που το σχολείο θεωρεί αποδεκτούς για την παραγωγή ενός αποτελεσματικού γραπτού κειμένου. Υποδεικνύεται λοιπόν ότι οι κατηγορίες του περιορισμένου και του διευρυμένου κώδικα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν ως κατηγορίες ύφους, που συνδέονται αντίστοιχα με τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών δόμησης κειμένου.

Στον ελλαδικό χώρο επίσης, σε έρευνες της Κωστούλη (1997, 1999) καταδεικνύεται ότι τα προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου δεν εντάσσονται στο προτασιακό επίπεδο (δηλαδή δε σχετίζονται με την παραγωγή γραμματικών - αντιγραμματικών προτάσεων νοουμένων ανεξαρτήτως του κειμενικού τους πλαισίου), αλλά απορρέουν από το διαφορετικό τρόπο χρήσης της γλώσσας για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου. Η αποτελεσματικότητα δεν έγκειται στη χρήση ή μη συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων, αλλά αναδύεται από μια δυναμική διαδικασία κατά τη οποία τα παιδιά ενεργοποιούν διαφορετικές κειμενικές στρατηγικές για την πραγμάτωση ενός συστήματος επικοινωνιακών στόχων.

Επίσης υποστηρίζεται ότι η αναγνώριση δύο γενικών και εσωτερικά συμπαγών κατηγοριών ύφους παραγνωρίζει τόσο την αξιοσημείωτη γλωσσική διαφοροποίηση που μπορεί να εντοπιστεί μέσα σε κάθε κοινωνική ομάδα, όσο και τα κοινά προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Στις παραπάνω έρευνες, η κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού αφηγηματικών κειμένων που έχουν γραφεί από μαθητές εργατικής, αγροτικής και μεσοαστικής προέλευσης κατέδειξε ότι οι κατηγορίες του περιορισμένου και του διευρυμένου κώδικα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν ως υφολογικές ποικιλίες που συνδέονται αντίστοιχα με τις έννοιες του μη αποτελεσματικού και του αποτελεσματικού κειμένου και αναδύονται μέσα από τη χρήση τριών βασικών κειμενικών στρατηγικών που αφορούν: α) τον τρόπο οργάνωσης

πληροφοριών, β) τη θεμελίωση κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας, και γ) την παρουσία/απουσία αξιολόγησης ή σχολιασμού.

γ. Κειμενοκεντρικές διδακτικές προτάσεις

ι. Εισαγωγή

Στις διδακτικές εφαρμογές που έχουν εμφανιστεί ως αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής βιβλιογραφίας διαφαίνονται δύο κυρίαρχες τάσεις. Η πρώτη (*text-as-a-product*) [Applebee, 1981· Lamb, 1987] επικεντρώνεται στη μελέτη της μορφής κυρίως του κειμένου ως προϊόντος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (συνοχή, συνεκτικότητα, προθετικότητα). Η δεύτερη (*text-as-a-process*) έχει στραφεί στη διερεύνηση των γνωστικών και επικοινωνιακών εκείνων διαδικασιών μέσω των οποίων τα άτομα αναγνωρίζουν τον τρόπο που τα διάφορα είδη κειμένων λειτουργούν σε διαφορετικές *κειμενικές κοινότητες* (discourse communities). Αξιοποιεί διδακτικά τα συμπεράσματα της γνωστικής ψυχολογίας που αφορούν τη σχέση των φάσεων παραγωγής του γραπτού λόγου με τις γνωστικές λειτουργίες της κριτικής σκέψης στις οποίες αντιστοιχούν (Bereiter and Scardamalia, 1987· Kellogg, 1994· Vygotsky, 1978). Αξιοποιεί επίσης και εργασίες σχετικές με το ρόλο που παίζουν στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στην οργάνωση της δομής του κειμένου αφενός οι αποδέκτες στους οποίους αυτό απευθύνεται και αφετέρου ο επικοινωνιακός σκοπός που επιδιώκει να επιτύχει ο συγγραφέας (εξάρτηση από επικοινωνιακό πλαίσιο).

Σε γενικές γραμμές, στη σύγχρονη έρευνα έχει γίνει αποδεκτό ότι η παραγωγή και η επεξεργασία ενός κειμένου συνιστούν το αποτέλεσμα μιας δυναμικής γνωστικής επικοινωνιακής διαδικασίας (*text-as-a-process*) που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση μιας δομημένης γλωσσικής μορφής (*text-as-a-product*) –προφορικής, γραπτής ή ηλεκτρονικής–, η οποία είναι συμβατή με ένα συγκεκριμένο, κοινωνικοπολιτισμικά αποτελεσματικό τύπο κειμένου.

Σε αυτό το πλαίσιο, τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρείται μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του τρόπου ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας με τη μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και των διδακτικών πρακτικών από την εφαρμογή της επικοινωνιακής προς τη διαμόρφωση της κειμενοκεντρικής ή στρατηγικής κατεύθυνσης, η οποία

αναδεικνύει την έννοια της διαδικασίας (process) ή στρατηγικής σε βασικό σημείο προβληματισμού.

Η προσέγγιση αυτή δε διαφοροποιείται από την επικοινωνιακή ως προς τις βασικές περί της γλώσσας θέσεις, τις σχετικές με την επικοινωνιακή της διάσταση. Προβάλλεται εντούτοις η άποψη (McCarthy and Carter, 1994) ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν καλλιεργείται μόνο μέσω της πραγμάτωσης λειτουργιών και λεκτικών πράξεων, αλλά κυρίως με την ανάπτυξη της ικανότητας επιλογής των στρατηγικών εκείνων δια των οποίων πραγματοποιείται η περικειμενική πλαισίωση των διαφόρων λειτουργιών και λεκτικών πράξεων. Κατά συνέπεια, αναδεικνύονται κάποιες πτυχές της γλωσσικής διδασκαλίας που συνδέονται με το συγκεκριμένο τρόπο θεώρησης του λόγου και τη διδακτική αξιοποίηση της έννοιας του κειμένου, όπως πραγματώνεται σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας, οι οποίες ακόμα και σήμερα δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως. Ωστόσο έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες θέσεις που αναδεικνύουν τη δυναμική υφή της κειμενικής επικοινωνίας και επιχειρούν να διαπραγματευτούν ζητήματα σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων πλαισίων κριτηρίων που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας κάθε είδους κειμένου και συνακόλουθα της επικοινωνιακής του επάρκειας (McCarthy, 1991).

Είναι ευρέως αποδεκτή η θέση ότι η επεξεργασία των χρησιμοποιούμενων αυθεντικών κειμένων δεν περιορίζεται στο επίπεδο της νοηματικής τους ανάλυσης, ούτε συνιστά αυθόρμητη διαδικασία που απορρέει από την ενασχόληση των παιδιών με ποικίλους κειμενικούς τύπους, αλλά πρέπει να συμπεριλαμβάνει και μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαφορετικοί στόχοι πραγματώνονται μέσα από συγκεκριμένες λεξιλογικές, γραμματικές αλλά και κειμενικές επιλογές (λεκτικές πράξεις ή τρόπους οργάνωσης πληροφοριών).

Ως βασικός στόχος τίθεται η διεύρυνση της κοινωνικής *εγγραμματοσύνης* ή *γραμματισμού* (literacy) σε συνάρτηση με τη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας. Η υιοθέτηση του στόχου αυτού νοείται ως μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στην αποτελεσματική χρήση (παραγωγή και κατανόηση) του λόγου, αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (Cope and Kalantzis, 1993 Fairclough, 1992).

Στη διδακτική πράξη τα παραπάνω μεταφράζονται με την προσπάθεια διεύρυνσης της κειμενικής ικανότητας του λόγου μέσα από την υλοποίηση τριών βασικών σταδίων: την επεξεργασία ποικίλων ειδών αυθεντικών κειμένων, όπως πραγματώνονται στα πλαίσια επικοινωνίας τους, την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές και την επεξεργασία των παραχθέντων κειμένων.

Οι παραπάνω θεωρήσεις αποτελούν τη βάση στην οποία στηρίζονται τα κειμενοκεντρικά προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία. Οι σχετικές προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για τον τρόπο συγκρότησής τους (McCarthy and Carter, 1994) υποστηρίζουν τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αρχών και θέσεων περί κειμένου, το οποίο μπορεί να διαμορφωθεί από τον εκάστοτε διδάσκοντα ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε αντίθεση με παραδοσιακούς τρόπους διάρθρωσης υλικού.

Στη σύγχρονη έρευνα είναι σαφής η τάση (Cope and Kalantzis, 1993) να ενταχθούν η παραγωγή και η επεξεργασία του κειμένου μέσα σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο συγκεκριμένους κάθε φορά τύπους κειμένου, επιτυγχάνεται όχι μόνο η διεύρυνση της γλωσσικής και της επικοινωνιακής τους ικανότητας, αλλά καθίσταται δυνατή και η αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η παραγωγή του γραπτού κειμένου ως το πεδίο μιας αυθόρμητης έκφρασης του παιδιού και της αυτόματης καταγραφής των θέσεών του (*knowledge-telling model of writing*) έχει ξεπεραστεί. Η σύγχρονη έρευνα καταλήγει στην άποψη ότι η διαμόρφωση ενός κειμένου –τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, όσο και σε εκείνο της γλωσσικής μορφής– είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας (*knowledge-transforming model of writing*) [Bereiter and Scardamalia, 1987] η οποία χαρακτηρίζεται από τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια (Flower and Hayes, 1994· Hayes, 2000):

α) το στάδιο του σχεδιασμού

β) το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου

γ) το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου (revision).

Η επιτυχία πραγμάτωσης των παραπάνω σταδίων θεωρείται ότι επηρεάζεται καθοριστικά από τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό και η παραγωγή λόγου εκλαμβάνεται ως αλληλεπιδραστική (interactive) κοινωνική διαδικασία. Σύμφωνα με το Swales (1990) η σχολική τάξη δε συνιστά ένα άθροισμα ατόμων αλλά μια κειμενική-επικοινωνιακή κοινότητα ή μια τοπική κουλτούρα, που τα μέλη της διαμορφώνουν συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας και αναπτύσσουν στρατηγικές συμμετοχής μέσω αλληλεπίδρασης.

Υποστηρίζεται (MacArthur, Harris and Graham, 1994) ότι η κειμενική ικανότητα δεν αναπτύσσεται βάσει κανόνων ή μόνο με την ανάπτυξη κάποιων επιμέρους δεξιοτήτων (γραμματικής, λεξιλογίου κτλ.). Αντίθετα, καλλιεργείται μέσα από τις ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν όταν καλούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους, βάσει του στόχου που επιδιώκουν ως παραγωγοί (πληροφόρηση, κριτική, διαφωνία κτλ.) και του είδους του κειμένου που επιθυμούν να δημιουργήσουν (με διαφορετικό τρόπο δομούνται οι πληροφορίες σε ένα περιγραφικό και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο). Αυτό προϋποθέτει τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορούν να διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να γίνει κατανοητή η κειμενική επικοινωνία. Τότε μόνο ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει τη διπλή οπτική γωνία του δημιουργού και του κριτικού αναγνώστη, κάνοντας αρχή από τα ίδια τα κείμενά του, τα οποία μαθαίνει να αναλύει με κριτικό τρόπο.¹⁷

Οι συγκεκριμένες προτάσεις αφορούν τα είδη των κειμένων τα οποία πρέπει να μελετηθούν σε συγκεκριμένους κύκλους σπουδών με κειμενολογικά κριτήρια. Σύμφωνα με αυτές, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέγει συγκεκριμένους τύπους κειμένων και μελετούν την ποικιλία με την

¹⁷ Πρόκειται για τη *μεταπραγματική ικανότητα* (metapragmatic competence) [Baker and Brown, 1984]. Η μεταγνωστική αυτή ικανότητα θεωρείται απαραίτητη για τη χρήση της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο. Ορίζεται ως η ικανότητα να λειτουργεί κανείς όχι απλώς ως παραγωγός κειμένου, αλλά επιπλέον να ελέγχει την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα και τη συνεκτικότητα του κειμένου του, υιοθετώντας παράλληλα τη σκοπιά του δημιουργού και αυτήν του αναγνώστη.

οποία ένας κειμενικός τύπος πραγματώνεται μέσα από αυθεντικά κείμενα (αφηγήσεις, περιγραφές κτλ.).

Η υιοθέτηση του κειμένου, προφορικού και γραπτού –ως δύο μη ριζικά διαφορετικών αλλά εσωτερικά ομοιογενών οντοτήτων–, καθώς επίσης και του ηλεκτρονικού, ως βασικής μονάδας προσδιορισμού της γλωσσικής επικοινωνίας, έχει αναδείξει ένα νέο πλέγμα γλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων για τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας στις σύγχρονες συνθήκες, που απαιτούν την καλλιέργεια των ποικίλων διαστάσεων του κοινωνικού γραμματισμού (Hyon, 1996· Kress, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο εξαιρετικά ενδιαφέρουσες θεωρούνται οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από ερευνητές στην Αυστραλία με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική (multiculturalism) κοινωνία που διαθέτει μέσα πολυγραμματισμού (multiliteracies) [Cope and Kalantzis, 2000· New London Group (1996)].

Κοινό σημείο όλων των σύγχρονων κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων αποτελεί η θεώρηση της επεξεργασίας του παραγόμενου λόγου των μαθητών ως μιας μακράς και απαιτητικής διαδικασίας ιδιαίτερως σημαντικής προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τις συμβάσεις εκείνες που προσδιορίζουν την επικοινωνία στα ποικίλα είδη των κειμένων.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, καθώς είναι σαφής ο κοινωνικός προσανατολισμός που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια η διδακτική προσέγγιση της μητρικής γλώσσας, (παιδαγωγική του γραμματισμού), καθώς και το ενδιαφέρον της προς τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (πολυγραμματισμοί).

ii. Η παιδαγωγική του γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί

1. Η παιδαγωγική του γραμματισμού

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας πραγματεύεται και θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού. Σήμερα ο όρος *γραμματισμός* (literacy) έχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτήν του αλφαριθμητισμού και δεν αναφέρεται απλώς στην

εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Baynham, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στη σύγχρονη, ανεπτυγμένη τεχνολογικά, κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει. Γενικότερα, να μπορεί να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και μη γλωσσικά κείμενα και να είναι σε θέση να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου. Ο γραμματισμός, με αυτή την έννοια, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Οι βασικές θέσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια του γραμματισμού επηρέασαν στη συνέχεια τις παιδαγωγικές πρακτικές, δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο, που είναι γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού (*literacy pedagogy*) [Cope & Kalantzis, 1993]. Σύμφωνα με αυτήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού αναγνωρίζεται **το κειμενικό είδος** (*genre*), όπως αυτό διαμορφώνεται από την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Για την ακρίβεια, ως βασική μονάδα αναγνωρίζονται οι κοινωνικές πρακτικές που κατασκευάζουν το κειμενικό είδος, το οποίο τις αποτυπώνει και αποτελεί το ίχνος τους. Γι' αυτό το λόγο, θεωρείται ότι η εξοικείωση και η τριβή των μαθητών με διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ. αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά) -τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας- και η γνώση των κανόνων και των συμβάσεων σύνταξής τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και έτσι να λειτουργούν αποτελεσματικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας (Martin, 2000).

Πρόκειται για μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία, που προσπαθεί να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της περιεχόμενο (*social context*) με σαφή και συστηματικό τρόπο. Η εφαρμογή αυτής της γλωσσικής ανάλυσης στην εκπαίδευση έχει ως τελικό στόχο να καταστήσει σαφή τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας γενικότερα, από την οποία διαμορφώνεται και με τη σειρά της διαμορφώνει, (Martin, 1991) και, μέσω

αυτής της διαδικασίας, να αναπτύξει την κριτική γλωσσική επίγνωση (*critical language awareness*) [Fairclough, 1992].

Η παραπάνω αντίληψη στηρίζεται στην άποψη ότι για να έχει κανείς πρόσβαση σε οποιουδήποτε είδους γνώση, πρέπει να κατέχει τους σημειωτικούς πόρους που δομούν αυτή τη γνώση (Halliday & Martin, 1993).

Διδασκόμενοι οι μαθητές, και κυρίως οι πιο "αδύναμοι" κοινωνικά και πολιτισμικά, τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικοί σκοποί σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις οδηγούν και σε διαφορετικά είδη κειμένων, δεν εξοικειώνονται μόνο με τους κατάλληλους και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους οργάνωσης του λόγου, αλλά κοινωνικοποιούνται και στις δομές και τα αξιολογικά συστήματα της κοινωνίας στην οποία ζουν, εφόσον αποκαλύπτεται σ' αυτούς το ιδεολογικό και γνωστικό περιεχόμενο των διαφόρων κειμενικών ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Η διαδικασία αυτή τους καθιστά ικανούς να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες (Kress, 1994). Γι' αυτό και υποστηρίζεται ότι αυτού του είδους η γλωσσική αγωγή μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών. Αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών που έρχονται στο σχολείο, ευνοεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων όλων τους για σχολική και κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη (Κέκια, τελευταία προσπάθεια στις 20/11/2008).

Προβάλλεται η αναγκαιότητα παροχής σε όλους τους μαθητές ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε λόγους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, παροχή δηλαδή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία καθώς και κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη. Η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, που, όπως αναφέρθηκε, αυτού του είδους η εκπαίδευση συνεπάγεται, μπορεί να συντελέσει όχι μόνο σε επιτυχή πρόσβαση των μαθητών σε θέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής ισχύος, αλλά και σε δυναμική και ανανεωτική δράση αυτών σε κάθε πεδίο του κοινωνικού γίνεσθαι.

Συνεπώς, ορίζεται ως κύριο μέσο του σχολικού γραμματισμού η επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους τομείς. Συνιστάται ιδιαίτερα η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ

μαθητών και εκπαιδευτικού) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα.

Τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης έχουν ήδη εφαρμοστεί διεθνώς, με αρκετή επιτυχία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Cope & Kalantzis, 1993· Macken-Horarick, 2000).

2 Οι πολυγραμματισμοί

α) Η έννοια των πολυγραμματισμών

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια δημιούργησε μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων αλλά και για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει ο σύγχρονος άνθρωπος.

Οι νέες τεχνολογίες, που αναπτύχθηκαν ραγδαία, και η όλο και μεγαλύτερη πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα στη σύγχρονη κοινωνία μετέβαλαν όχι μόνον την καθημερινότητα αλλά σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο αντίληψης του νέου, πολυπολιτισμικού, περιβάλλοντος κόσμου. Ο συνακόλουθος πολλαπλασιασμός και πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων, οδήγησε στη διαπίστωση ότι η επικοινωνία και οι τρόποι της δεν είναι δυνατόν πλέον να ερμηνεύονται και να ερευνώνται με βάση τα δεδομένα του παρελθόντος. Η νέα κατάσταση καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας, η παιδαγωγική του γραμματισμού συμπληρώνεται με ένα νέο πλαίσιο που ονομάζεται

πολυγραμματισμοί (*multiteracies*) [New London Group, 1996].¹⁸ Με τον όρο αυτό περιγράφονται δύο καταστάσεις που σχετίζονται με τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα: η μία αφορά την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η άλλη αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολυμορφίας στα κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000· Kalantzis & Cope 1999).

Πιο αναλυτικά, δύο βασικές και στενά συνδεδεμένες αλλαγές χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία:

- Η πρώτη αναφέρεται στην όλο και μεγαλύτερη σημασία που αποκτούν η πολιτισμική και η γλωσσική διαφορετικότητα στο σύγχρονο κόσμο, καθώς και στην ανάγκη να είναι κανείς σε θέση να υπερβαίνει τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα.
- Η δεύτερη αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών *τρόπων* (*modes*) που αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο, σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος. Η παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικού τύπου κ.ά. Η πολυτροπικότητα θεωρείται πλέον ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου, ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή νοήματος κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999). Αυτό σημαίνει ότι το νόημα ενός κειμένου δεν προκύπτει αθροιστικά, αλλά είναι απαραίτητη η συνεξέταση των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι συναποτελούν ένα ενιαίο σημείο (Kress & van Leeuwen, 1996, 1998).

¹⁸ Οι *πολυγραμματισμοί*, ως όρος, δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο της κείμενο.

Ανακεφαλαιωτικά, η έννοια των πολυγραμματισμών στέκεται ένα βήμα πιο πέρα από εκείνη της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Δημιουργήθηκε προκειμένου να δοθεί ένα συμπληρωματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των διαφορετικών ειδών λόγου μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό. Προέκυψε από την αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κείμενων (*multimodal texts*), που συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ. γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) για την παραγωγή νοήματος και λόγου μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Kress & van Leeuwen, 1996, 1998, 2001). Δηλαδή, η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων (Kress, 2003) αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

β) Οι πολυγραμματισμοί ως διδακτική προσέγγιση

Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών επεξεργάστηκαν και προτείνουν μία διδακτική προσέγγιση για τη γλώσσα, συμπληρωματική αυτής του γραμματισμού, που δίνει έμφαση στην εξοικείωση των διδασκομένων με την επεξεργασία κειμένων και ειδών λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών που αναδύονται στην ταχύτατα εξελισσόμενη σύγχρονη κοινωνία. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για την κατανόηση και το χειρισμό της κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Η κοινωνική ενδυνάμωση των διδασκομένων όχι μόνο παραμένει ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις αυτής της προσέγγισης αλλά η σημασία της εμφανίζεται πιο ισχυροποιημένη. Αντικείμενο συστηματικής σπουδής αποτελούν πλέον, εκτός από τα κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής, και εκείνα που αναδεικνύουν τις διαφορετικές πολιτισμικές φωνές που συνθέτουν την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία των σύγχρονων κοινωνιών, όπως και πολυτροπικά κείμενα.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα που πρέπει να έχει ένα άτομο να διαπραγματεύεται εξίσου τους διαφορετικούς κόσμους που δημιουργούνται

γύρω του, με βάση τα διαφορετικά κείμενα και τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εντάσσονται (New London Group, 1996). Οι διαφορές χρησιμοποιούνται ως παραγωγικές πηγές και αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών γλωσσών, ειδών λόγου, τρόπων έκφρασης και προσεγγίσεων απέναντι στη γλώσσα, θεωρείται ότι οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες αλλά και την ικανότητα να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε πολύπλοκα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους.

Το σχολείο γίνεται φορέας μιας νέας παιδαγωγικής του γραμματισμού. Μαθητές και δάσκαλοι θεωρούνται ενεργά μέλη των κοινωνικών αλλαγών. Οι μαθητές μπορούν και οφείλουν να συμμετέχουν σε αυτές μέσα από το **Σχέδιο (Design)**. Αυτός είναι ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) και επιχειρεί να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή γραπτού λόγου». Αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου (στην περίπτωση της γλώσσας). Το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που αποτελείται από αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Με την εφαρμογή στην πράξη της διαδικασίας του Σχεδίου θεωρείται ότι εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να εσωτερικεύουν και να χειρίζονται αποτελεσματικά μια ποικιλία γλωσσικών μορφών και νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003).

Το Σχέδιο περιλαμβάνει τρεις όψεις: το **σχεδιασμένο (designed)**, το **σχεδιασμό (designing)** και το **ανασχεδιασμένο (redesigned)**. Όταν κάποιος παράγει λόγο, σχεδιάζει αντλώντας από το σχεδιασμένο, από τις συμβάσεις της ελληνικής γλώσσας για παράδειγμα. Αυτή είναι μία από τις πηγές, από τους πόρους που αντλεί, προκειμένου να δημιουργηθεί νόημα. Ο παραλήπτης του νοήματος, ήδη κατά τη διαδικασία της λήψης, το ανασχεδιάζει. Όταν θα δοκιμάσει να παραγάγει εκ νέου ανάλογα νοήματα δηλαδή, «τα ανασχεδιάζει με βάση όσα θεωρεί ότι κατανόησε και με βάση τις συμβάσεις που κατέχει για την προσωπική του ερμηνεία πάνω στα νοήματα των οποίων υπήρξε παραλήπτης» (Καλαντζή, 1997, σ. 12).

Επίσης, η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη μέσω τεσσάρων φάσεων, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει κατά τη

διδασκαλία: **τοποθετημένη πρακτική** (*situated practice*), **ανοιχτή διδασκαλία** (*overt instruction*), **κριτική πλαισίωση** (*critical framing*) και **μετασχηματισμένη πρακτική** (*transformed practice*)¹⁹ [για διδακτικές εφαρμογές βλ. www.newlearningonline.com και στα ελληνικά www.neamathisi.com].

Η τοποθετημένη πρακτική, αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από κείμενα της καθημερινής τους ζωής και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, που εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση τη συμμετοχή τους στη μάθηση.

Η ανοιχτή διδασκαλία, αφορά την προσπάθεια μέσα από τις δραστηριότητες να εξηγηθεί και να γίνει κατανοητή η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμενικού είδους με χρήση μεταγλώσσας.

Η κριτική πλαισίωση, αφορά την προσπάθεια κριτικής θεώρησης-ερμηνείας ενός κειμένου με βάση την ένταξή του στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί.

Σύμφωνα με τη μετασχηματισμένη πρακτική, ενθαρρύνεται κατά την παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού, η μεταφορά, προσαρμογή και ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε ανάλογο ή διαφορετικό -από εκείνο του αρχικού προς επεξεργασία κειμένου που προηγήθηκε- επικοινωνιακό, άρα και κοινωνικοπολιτισμικό, πλαίσιο.

γ) Τα Πολυτροπικά Κείμενα

Όπως αναφέρθηκε, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η συνακόλουθη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο και έχουν διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα όσον αφορά τα κείμενα. Η πληροφορία αντλείται από κείμενα κάθε είδους που χρησιμοποιούν εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και άλλα σημειωτικά μέσα. Η γλώσσα, ως γραπτός ή ως προφορικός λόγος, που αποτελούσε στο παρελθόν τον κυριότερο ή και το μοναδικό τρόπο μετάδοσης

¹⁹ Σε πιο πρόσφατο έργο μελών του New London Group παρουσιάζονται οι ακόλουθοι όροι με παρόμοιο περιεχόμενο με τους παραπάνω σε διευρυμένο διδακτικό πλαίσιο: *experiencing, conceptualising, analysing, applying* (Kalantzis, Cope & the Learning by Design Project Group, 2005) [για διδακτικές εφαρμογές βλ. www.newlearningonline.com και στα ελληνικά www.neamathisi.com].

του νοήματος ενός κειμένου, στη νέα αυτή πραγματικότητα χάνει συχνά την κεντρική της θέση και συνδιαμορφώνει το κειμενικό νόημα μαζί με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Λειτουργεί τώρα σε ένα *πολυτροπικό* (multimodal) τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι αναπαράστασης (Kress, 2000, 2003). Αυτοί οι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες, αλλά συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπική σύνθεση του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε ανάλογη πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη. Η εστίαση αποκλειστικά στη γλώσσα δεν μπορεί πλέον να μας αποκαλύψει τι είναι το κείμενο ή τι κάνει η γλώσσα σε σχέση με τα υπόλοιπα συστατικά μέρη του κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου συνεπάγεται κατανόηση του γλωσσικού και ταυτόχρονα του οπτικού ή άλλου σημειωτικού συστήματος, ως πηγής νοήματος (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001).

Με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών, όπως αναφέρθηκε, επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τις οποίες απαιτείται ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, που παρουσιάζουν πολυτροπικότητα, επειδή στην παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος σήμερα περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (modes). Συνεπώς, ως πολυτροπικά κείμενα νοούνται όσα κείμενα συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, και που σήμερα εκφράζονται όλο και περισσότερο με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας, π.χ. εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κτλ. (Kress, 2000· Kress & van Leeuwen, 1996, 2001).

δ) Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Διδασκαλία τους

Οι παραπάνω εξελίξεις δεν πρέπει να αγνοηθούν από το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο, αν αυτό θέλει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου ατόμου. Σκοπός του σχολείου σήμερα είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής. Προτείνονται λοιπόν διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών και στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να εξοικειωθούν με τους νέους τρόπους

παρουσίασης του γραπτού λόγου μαζικής επικοινωνίας. Εάν η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι πλέον μία πραγματικότητα, τότε ο κάθε ένας οφείλει να κατακτήσει τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να είναι σε θέση να ερμηνεύει τέτοιου είδους κείμενα, δηλαδή να αναπτύξει ικανότητα αντίληψης της μορφικής ποικιλίας που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Με τον τρόπο αυτό θα είναι κανείς σε θέση να αποκωδικοποιεί το πλήθος των επικοινωνιακών μηνυμάτων που εκπέμπονται καθημερινά αναζητώντας δέκτες και ανάλογα να τα αξιολογεί και ενδεχομένως να τα αξιοποιεί.

Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά. και έχει σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών, δηλαδή με βιώματα από την καθημερινή ζωή και γενικότερα από τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο (Core & Kalantzis, 2000). Η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές κάποια βασικά χαρακτηριστικά των συνεχώς μεταβαλλόμενων σύγχρονων τρόπων επικοινωνίας επιβάλλει να προσεγγιστούν στο σχολείο πραγματικά σύγχρονα δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου από τα παραπάνω είδη, που συχνά έχουν ελάχιστα ή καθόλου μελετηθεί ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς. Για να γίνουν προσπελάσιμα τα δείγματα αυτά στην τάξη είναι σκόπιμο να προηγηθεί μια ανάλυσή τους, που θα επιτρέψει να αναδειχτούν τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Είναι λοιπόν απαραίτητο να προσεγγίζονται διάφορες μορφές λόγου διαμέσου πολυτροπικών κειμένων, να κατανοείται η λειτουργία των κειμένων αυτών μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και οι μαθητές να παράγουν λόγο μέσα σε ανάλογα επικοινωνιακά πλαίσια (Χατζησαββίδης, 2003, 2007· Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2006).

Το σχολείο συνεπώς επιφορτίζεται με νέους ρόλους. Οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να παρέχει στους μαθητές τα εφόδια ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτήν (Χατζησαββίδης, 2003, 2007). Το νέο πολιτισμικό τοπίο που διαμορφώνεται στις κοινωνίες δυτικού τύπου, με την αντικατάσταση μέρους του προφορικού και του γραπτού λόγου με εικόνες (Kress & Van Leeuwen, 1996), προτάσσει την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό

σύστημα που θα δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των γραπτών, οπτικών ή ηχητικών μηνυμάτων. Άλλωστε, οι προσλαμβάνουσες των μαθητών είναι ούτως ή άλλως πολυτροπικές, είτε προέρχονται μέσα από το σχολείο, είτε κυρίως έξω από αυτό, από την καθημερινή επαφή τους με υπολογιστές, αφίσες, video-clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων (Χοντολίδου, 2005).

Αυτό σημαίνει ότι τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών θα πρέπει με τη φιλοσοφία τους και τις προτάσεις τους για το γλωσσικό μάθημα να απαντούν σε σημαντικά πλέον ερωτήματα σε σχέση με την κυριαρχία και τη μοναδικότητα ή όχι της γλώσσας στο σημειωτικό τοπίο και με το ποια αντίληψη του κειμένου υιοθετούν (Kress, 2000). Σύμφωνα με την πρόταση της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1996), όπως αναφέρθηκε, σκοπός του σχολείου είναι, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής, να τους καλλιεργεί δεξιότητες χρήσης κι εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους και να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Τα πολυτροπικά κείμενα, άλλωστε, όπως και τα γλωσσικά κείμενα, σχετίζονται πάντα με την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία συμμετέχουν και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της, επιτελώντας και αυτά λειτουργίες *αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές* (Halliday & Hasan, 1989· Kress & Van Leeuwen, 1996), και γι αυτό η ικανότητα των μαθητών να τα αποκωδικοποιούν είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γλωσσικών κειμένων (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001).

δ. Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με την κειμενική ικανότητα των παιδιών

Στις σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο (Κωστούλη, 1997, 1999· Μπλέκα και Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2000α· Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη και Μπλέκα, 2000· Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004· Fterniati & Spinthourakis, 2004· Fterniati & Spinthourakis, 2005-6) που οι περισσότερες αφορούν κυρίως τα αφηγηματικά κείμενα (Κωστούλη, 1996, 1997, 1999· Μπλέκα και Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Παπούλια-Τζελέπη και Μπλέκα, 2000) προβλήθηκαν τόσο τα κοινά προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου όσο και οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών συμφωνούν μεταξύ τους, όσον αφορά τις κειμενικές επιδόσεις των μαθητών στο γραπτό λόγο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, αλλά και με κάποια από τα αποτελέσματα που έδωσαν αντίστοιχες έρευνες στην Αμερική (U.S. Dept of Education, 2000· Reading today, 2000).

Στις παραπάνω έρευνες, η κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού διαφόρων ειδών κειμένου που έχουν γραφεί από μαθητές διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής καταγωγής κατέδειξε ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών συγκεντρώνεται στις μεσαίες και χαμηλές κυρίως κατηγορίες και η επιτυχία τους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους. Όσο υψηλότερη είναι αυτή, τόσο οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή έκφραση είναι μεγαλύτερες.

Η συνάρτηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών με την κοινωνική προέλευση έχει διαπιστωθεί, όπως αναφέρθηκε, σε πολλές διεθνείς έρευνες και έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους. Κοινό σημείο μεταξύ τους αποτελεί η παραδοχή ότι η κατάκτηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται.

Η βασική κατεύθυνση στον τρόπο μελέτης των κοινωνικών διαφορών στη χρήση της γλώσσας που διαμορφώθηκε μέσα από τις σχετικές έρευνες του Bernstein (1971, 1972) ερμηνεύει τις διαφορές στη γλώσσα παιδιών εργατικής και μεσοαστικής τάξης ως απόρροια χρήσης διαφορετικών γλωσσικών (κυρίως λεξιλογικών και συντακτικών) στοιχείων τα οποία συνδεόμενα μεταξύ τους, απαρτίζουν τους δύο γλωσσικούς κώδικες (περιορισμένο και διευρυμένο).

Η μεταγενέστερη έρευνα (Labov, 1972), αξιοποιώντας τη διάκριση μεταξύ γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, τόνισε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των δύο αυτών κωδίκων ως κατηγοριών ύφους κατάλληλων για χρήση σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Σύμφωνα με τις σχετικές αντιλήψεις, τα παιδιά δεν έχουν διαφορές ως προς τη γλωσσική αλλά ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή στο να μπορούν να προσαρμόζουν το λόγο τους στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες επικοινωνίας, άρα να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο κάθε φορά κώδικα. Κάθε μέλος μιας κοινότητας όμως δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει όλα τα συστήματα που αυτή διαθέτει. Δηλαδή τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων, ενώ διαθέτουν ικανότητα κατανόησης διπλού κώδικα (επίσημης γλώσσας και ανεπίσημων ιδιωμάτων), διαθέτουν συνήθως ικανότητα παραγωγής του ενός μόνο κώδικα (του ιδιωματικού). Αντίθετα, τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων διαθέτουν διπλή ικανότητα εισόδου και διπλή ικανότητα εξόδου. (Πρόκειται για τη διαφορά μεταξύ παθητικής και ενεργητικής γνώσης της επίσημης γλώσσας.)

Νεότερες ακόμα μελέτες (π.χ. Gumperz, 1982· Heath, 1983, 1986· Ochs, 1982, 1988· Snow and Ferguson, 1977) κατέδειξαν ότι οι κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας αντικατοπτρίζουν διαφορές στους ορισμούς ή τις προσδοκίες που παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν διαμορφώσει υπό την επίδραση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους που προσπαθούν να πραγματοποιήσουν. Οι μελέτες αυτές δημιούργησαν μια νέα οπτική σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Σύμφωνα με αυτήν, οι χρήσεις της γλώσσας, οι οποίες διαμορφώνονται από διαφορετικούς τρόπους ζωής, δεν αφορούν απλώς

διαφορετικό δυναμικό και ανάλογες επιλογές στο λεξιλογικό και το συντακτικό επίπεδο, αλλά έχουν άμεση σχέση με διαφορετικές επικοινωνιακές-κειμενικές δεξιότητες. Αφορούν δηλαδή τις διαφορετικές προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά σχετικά με το τι συνιστά την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη διαφορετικών στρατηγικών δόμησης κειμένου.

Επειδή η συστηματική διδασκαλία του γραπτού λόγου επιτελείται από το σχολείο, οι κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι για τη δόμηση γραπτών κειμένων σχετίζονται άμεσα με σχολικούς μηχανισμούς. Αυτοί συνιστούν ουσιαστικά τρόπους εκφραστικούς που το σχολείο ως κοινωνικός μηχανισμός θεωρεί αποδεκτούς για τη δόμηση γραπτού κειμένου. Οι κειμενικοί μηχανισμοί (text strategies) που τα παιδιά έχουν κατακτήσει υπό την επίδραση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος και αφορούν κυρίως τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή ανεπίσημου προφορικού κειμένου συγκρούονται σε κάποια παιδιά, ενώ σε άλλα βρίσκονται σε αρμονική σχέση με αυτούς τους μηχανισμούς που το σχολείο θεωρεί αποδεκτούς για την παραγωγή ενός αποτελεσματικού γραπτού κειμένου.

Τα προβλήματα που τα παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν σε κειμενικό-επικοινωνιακό επίπεδο οφείλονται στο ότι πρέπει να διαμορφώσουν μια διαφορετική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο διάφορα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για τη δόμηση ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου (και όχι μόνο να αποκτήσουν ένα νέο σύστημα λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών στρατηγικών). Καθίσταται φανερό ότι τα παιδιά αυτά καλούνται ουσιαστικά να αποκρυπτογραφήσουν τους ορισμούς που το σχολείο προβάλλει ως αποδεκτούς, να διαπιστώσουν τη διάσταση ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο η δική τους κοινωνία, σε αντίθεση με εκείνη του σχολείου, ορίζει και προσδιορίζει το συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο και επιπλέον να αποκτήσουν τις στρατηγικές εκείνες που το σχολείο θεωρεί αποδεκτές για τη δόμηση ενός κειμένου.

Στις έρευνες της Κωστούλη (1997, 1999) σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στις κειμενικές στρατηγικές αφηγηματικών κειμένων –τα αποτελέσματα ερμηνεύονται βάσει των θέσεων της διαδικασιακής ή δυναμικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (writing as a process)– υποστηρίζεται ότι τα παιδιά των υψηλότερων κοινωνικών

στρωμάτων λειτουργούν με ορισμούς συναφείς προς τον ορισμό της αποτελεσματικής αφήγησης που προωθεί το σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων είχαν διαμορφώσει ένα διαφορετικό ορισμό (στόχος τους ήταν η απλή καταγραφή γεγονότων).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν, οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας προτείνουν η διδασκαλία του γραπτού λόγου να γίνεται μέσα από δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές κοινότητες (επικοινωνιακή-κειμενική ικανότητα).

Αντίθετα, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών για την ποιότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Fterniati & Spinthourakis, 2004, 2005-6· Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004· Κωστούλη, 1997β· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000), φαίνεται ότι κυριαρχούσε -τουλάχιστον μέχρι πριν την εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και του ισχύοντος εκπαιδευτικού υλικού- στην Α/βάθμια Εκπαίδευση μια αντίληψη για την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών ως ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της οποίας η ποιότητα δεν εξαρτάται από τα κατάλληλα προγράμματα και διδακτικά υλικά, και την κατάλληλη διδασκαλία και πρακτική, αλλά από κάποιο «χάρισμα» που οι μαθητές κατέχουν ή όχι. Ο γραπτός λόγος δε θεωρείτο καν ένα θέμα για διδασκαλία. Περιστασιακά μόνο δίνονταν κάποιες οδηγίες όμοιες για όλα τα είδη κειμένου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε είδος κειμένου απαιτεί μια ιδιαίτερη οργάνωση και διαφορετικές στρατηγικές.

Όπως υποστηρίζεται, αγνοείτο εντελώς η παραγωγή γραπτού λόγου ως δυναμική γνωστική διαδικασία (writing as a process) που συμπεριλαμβάνει επεξεργασία διάφορων εκδοχών του κειμένου πριν από το στάδιο της τελικής παραγωγής μέσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους επικοινωνιακούς σκοπούς και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι πρακτικές για το γραπτό λόγο περιορίζονταν στην απλή παρουσίαση ενός -συνήθως αφηγηματικού και

συχνά κατασκευασμένου (μη αυθεντικού)- κειμένου και στην παραγωγή γραπτού λόγου βάσει ενός θέματος στο μέγιστο διάστημα των δεκαπέντε λεπτών χωρίς προσχεδιασμό ή μετέπειτα επεξεργασία. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στη συζήτηση λαθών που αφορούσαν τη γραμματικότητα του γραπτού, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωσή του καταλάμβανε ένα πολύ μικρό μέρος της. Άρα δε γινόταν ανατροφοδότηση, με την έννοια της ουσιαστικής καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνειδητοποίηση τυχόν αδυναμιών του και στην προσπάθεια ανεύρεσης λύσεων, αλλά μόνο διόρθωση τυπικών σφαλμάτων.

Εικάζεται ότι η ανεπαρκής αυτή τακτική οφειλόταν στον ορισμό του αποτελεσματικού κειμένου που το ελληνικό σχολείο προωθούσε. Οι διδάσκοντες εμφανίζονταν στις προαναφερθείσες έρευνες να θεωρούν «καλό» κείμενο αυτό που περιέχει ολοκληρωμένες προτάσεις, σαφήνεια έκφρασης και σύνθετη γλωσσική μορφή μέσω της χρήσης μετοχών και δευτερευουσών προτάσεων. Και όπως είναι επόμενο, η επισήμανση μορφοσυντακτικών σφαλμάτων δεν αφορούσε τη λειτουργία τους και την καταλληλότητα της χρήσης τους στο επίπεδο του κειμένου αλλά μόνο σε τοπικό επίπεδο, ως τυχαία επιλεγμένη σύνθεση λέξεων και φράσεων. Άλλωστε η εξάσκηση των μαθητών στις συντακτικές δομές περιοριζόταν στο επίπεδο ασκήσεων απομονωμένων από το περιβάλλον της γλωσσικής επικοινωνίας.

Αυτή η πρακτική στηριζόταν στην επιστημονικά μη τεκμηριωμένη θέση ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά απλώς το αποτέλεσμα παράθεσης γραμματικών και σημασιολογικά αποδεκτών προτάσεων, ενώ είναι εδώ και χρόνια κοινά αποδεκτή η θέση ότι κάθε προσπάθεια αξιολόγησης κειμένων είναι δυνατόν να αποβεί αποτελεσματικότερη όταν στηρίζεται στη γνώση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί σκοποί είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσα από την κατάλληλη χρήση γλωσσικών στοιχείων. Ο εκπαιδευτικός άλλωστε εμφανιζόταν μόνο ως κριτής του γραπτού προϊόντος των μαθητών και όχι ως συνεργάτης και βοηθός, ο ρόλος του ήταν κυρίαρχος (όπως και εκείνος των εγχειριδίων) και αγνοούνταν μορφές και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και των μαθητών μεταξύ τους - δε διαπιστώθηκαν από τις παραπάνω έρευνες δραστηριότητες που να απαιτούσαν συνεργασία και ομαδική εργασία.

Όπως επίσης υποστηρίζεται, κυρίως αγνοήθηκε η κοινωνικοπολιτισμική και επικοινωνιακή διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι διδακτικές πρακτικές δε φαινόταν να υλοποιούν την κοινά αποδεκτή στη σύγχρονη έρευνα θέση ότι ο γραμματισμός, ως μια διαδικασία που αφορά στην παραγωγή κειμενικών δομών με κοινωνικοπολιτισμική απήχηση, στηρίζεται στη διεύρυνση της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας των μαθητών και επιτελείται μέσα από τη διαμόρφωση ποικίλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων οι μαθητές εξοικειώνονται με τις συμβάσεις που προσδιορίζουν την επικοινωνία στα διάφορα είδη κειμένων. Γι' αυτόν το λόγο, όπως παρατήρησε η Κουτσοσίμου (1985) στην έρευνά της για τα εγχειρίδια της σειράς «Η Γλώσσα μου», «ενώ ο μαθητής πληροφορείται από τα κείμενα του γλωσσικού μαθήματος για μέσα και τρόπους γραπτής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν διάφορα πρόσωπα, ο ίδιος μένει θεατής αυτής της επικοινωνίας» (Κουτσοσίμου, 1985: 77).

Πάνω σε αυτό το θέμα, ενδιαφέρουσες υπήρξαν και οι διαπιστώσεις της Τοκατλίδου (1986) από μία παλαιότερη έρευνά της. Αναφέρει ότι κατά τη διαδικασία παραγωγής νέων προγραμμάτων για τις ξένες γλώσσες διενεργήθηκε, σε ένα πρώτο δοκιμαστικό στάδιο, έρευνα για να διερευνηθεί η υποδομή των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα. Έπρεπε να διαπιστωθεί τι μπορούσαν να κάνουν με τη γλώσσα τους, δηλαδή τι επικοινωνιακές δεξιότητες είχαν αναπτύξει, ώστε να συνδυαστούν κατάλληλα οι νέες δεξιότητες που επιβάλλονταν από την ξένη γλώσσα.

Η αρχική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι, παρά το γεγονός ότι το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε παιδιού θα ήταν διαφορετικό, το σχολείο θα είχε εξασφαλίσει για όλα τα παιδιά ένα καινούριο, εμπλουτισμένο με νέες επιλογές για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Στη θέση όμως της κοινής αυτής βάσης που θα έπρεπε να είχε εξασφαλίσει το σχολείο για τα παιδιά οι ερευνητές διαπίστωσαν το κενό.

Η έρευνα έγινε σε τριών κατηγοριών σχολεία: του κέντρου της Θεσσαλονίκης, της περιφέρειας και της επαρχίας. Και στις τρεις περιπτώσεις τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά. Η πρώτη αντίδραση και στις τρεις περιπτώσεις ήταν η αμηχανία. Μετά από περισσότερες εξηγήσεις ορισμένα από τα παιδιά του κέντρου κατόρθωσαν να παραγάγουν τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση λεκτικές πράξεις. Τα υπόλοιπα παιδιά αποδείχτηκε ότι,

ακόμα και στις περιπτώσεις που κατάλαβαν τι τους ζητούσαν οι ερευνητές, δε διέθεταν τις κατάλληλες επιλογές σε ενεργό τουλάχιστον κατάσταση.

Αναζητώντας την αιτία, οι ερευνητές ανέτρεξαν στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν για το μάθημα της γλώσσας και στις διαδικασίες που επιβάλλονταν από αυτά, με βασικό ερώτημα την ποιότητα του αποτελέσματος της διδασκαλίας της γλώσσας. Διαπιστώθηκε ότι η ίδια η γλώσσα και η κοινωνική λειτουργία της διέφευγε τελείως από τις επιδιώξεις της διδακτικής διαδικασίας. Ακόμα κι αν ο μαθητής αποστήθιζε το περιεχόμενο των βιβλίων του, δε θα μάθαινε ότι όλο αυτό το υλικό χρησιμοποιείται στο λόγο με συγκεκριμένους στόχους και συγκεκριμένα αποτελέσματα. Αυτό συνέβαινε γιατί απουσίαζαν τελείως οι διδακτικές διαδικασίες «που θα ασκούσαν το μαθητή στη λήψη του λόγου για να απευθυνθεί σε κάποιους συνομιλητές μέσα σε κάποιες συνθήκες, δηλαδή στην παραγωγή γλωσσικά και κοινωνικά αποδεκτών ειδών και μορφών λόγου» (Τοκατλίδου, 1986; 53).

Η ερευνήτρια κατέληγε ότι, στην περίπτωση που οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών είναι περιορισμένες, αποτελεί ευθύνη του σχολείου να τις πολλαπλασιάσει, κάτι που είναι φανερό ότι δεν πραγματοποιείτο.

Συνεπώς δεν πρέπει να εκπλήσσεται κανείς για το ότι δε διαπιστωνόταν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών σαφής συνειδητοποίηση κανόνων κειμενικής επικοινωνίας, εφόσον η διδασκαλία δεν οδηγούσε τους μαθητές στην οικοδόμηση ενός πλαισίου κριτηρίων βάσει των οποίων θα μπορούσαν να αξιολογήσουν την επικοινωνιακή επάρκεια και αποτελεσματικότητα των κειμένων τους.

Έτσι η επικοινωνιακή-κειμενική ικανότητα εμφανιζόταν να συναρτάται με τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των μαθητών και, όπως διαπίστωσαν οι σχετικές έρευνες (Ιορδανίδου, 1996· Κωστούλη, 1997, 1999· Μπασλής, 1988· Παπούλια-Τζελέπη, 2000α· Τοκατλίδου, 1986· Φτερνιάτη, 2000· Fterniati & Spinthourakis, 2004· Χατζησαββίδης, 1994), να περιορίζεται σημαντικά στην Ελλάδα η συμβολή του σχολείου στην άμβλυνση της ανισότητας των ευκαιριών.

Αποτελεί σημαντική κοινωνιογλωσσολογική αρχή ότι οι μαθητές διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων δε διαφέρουν ως προς τη γλωσσική

αλλά ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα και ότι η ανομοιογένεια των μαθητών ως προς διαφορετικές χρήσεις του λόγου, επειδή κάποιες από αυτές έχουν επενδυθεί με ιδιαίτερη αξία και κύρος, μετατρέπεται σε ανισότητα. Στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν μικρότερες δυνατότητες πρόσβασης στην επίσημη γλώσσα και μάλιστα στην πιο απαιτητική χρήση της, στο γραπτό λόγο. Όταν αγνοείται η ποικιλία των παραγόντων του επικοινωνιακού πλαισίου που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της υφολογικής ποικιλίας και απαιτείται απευθείας από τους μαθητές αυτούς χρήση της επίσημης μορφής της γλώσσας, χωρίς καμία προηγούμενη διδασκαλία της, είναι φυσικό να αποθαρρύνονται.

Αντίθετα, όταν εισάγονται στην απαιτητική αυτή διαδικασία με βάση αυθεντικά κείμενα που το ύφος τους συχνά θυμίζει το λόγο σε καθημερινές και περισσότερο οικείες συνθήκες επικοινωνίας, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους, δεν αισθάνονται πλέον ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται ότι αποτελεί κίνητρο για να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο διαφορετικά είδη κειμένου και να επιτύχουν διεύρυνση της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας.

Προφανώς το σχολείο δεν μπορεί να χρησιμοποιεί πάντα τους τρόπους επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Ορισμένες χρήσεις του λόγου, που είναι και πιο απαιτητικές γνωστικά, οφείλουν να αποτελούν κύριο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (περίπτωση γραπτού λόγου). Η διδασκαλία αυτών των χρήσεων είναι σκόπιμη και επιβεβλημένη γιατί διαθέτουν το απαιτούμενο κύρος, ώστε να συντελέσουν στην αποφυγή της γλωσσικής αποτυχίας και στη μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών και μπορούν να εξυπηρετήσουν κοινές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να εισαχθούν σ' ένα αρκετά ευρύ φάσμα κοινωνικών συνθηκών και να καθοδηγηθούν ώστε να χειρίζονται σε κάθε περίπτωση το λόγο αποτελεσματικά, κυρίως όσοι προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και αντιμετωπίζουν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής.

Το πρώτο βήμα όμως για να επιτευχθούν τα παραπάνω αποτελεί η αναγνώριση της ετερογένειας της γλώσσας και ο σεβασμός της γλωσσικής ποικιλίας ως φυσικής έκφρασης διαφορετικής κάθε φορά πολιτισμικής

οργάνωσης (ειδικά στην περίπτωση περιοχών με γλωσσικές παραλλαγές ή και πληθυσμών για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα).

Επειδή η χρήση της γλώσσας από τους μαθητές προσδιορίζεται και από το είδος των προσδοκιών που έχουν διαμορφώσει στο πλαίσιο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και με δεδομένη την ποικιλία που χαρακτηρίζει τη φύση της γλώσσας ανάλογα με διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες και κοινωνικές ομάδες, βασική καθίσταται, όπως φαίνεται, η υιοθέτηση τεχνικών που αφορούν τη διασύνδεση σχολικών και εξωσχολικών πλαισίων χρήσης της γλώσσας και γενικότερα την αλληλεπίδραση της γλώσσας του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Οι τεχνικές αυτές θα πρέπει να στηρίζονται στη σχέση μεταξύ των στρατηγικών που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων έχουν διαμορφώσει, και αφορούν τη δόμηση ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου, και των μηχανισμών εκείνων που το σχολείο θεωρεί αποδεκτούς. Συνακόλουθα η εκ μέρους των μαθητών οικειοποίηση των κειμενικών αυτών δομών (αλλά και των συναρτώμενων με αυτά λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών δομών), η οποία θεωρείται σημαντική για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς, απαιτεί να ενεργοποιηθούν διαδικασίες με τις οποίες να πραγματοποιηθεί η μετάβαση των παιδιών από την καθημερινή γλώσσα στη γλώσσα της σχολικής γνώσης, όπως αυτή συστηματοποιείται μέσα από εκείνα τα κειμενικά είδη τα οποία χρησιμοποιούνται για τη μετάδοσή της στο σχολικό περιβάλλον.

Στα παραπάνω φιλοδοξούν να ανταποκριθούν οι επικοινωνιακές κειμενοκεντρικές διδακτικές προτάσεις. Σύμφωνα με αυτές, μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που κυκλοφορούν στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, ως βάση για την παραγωγή και επεξεργασία γραπτού λόγου, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, μπορεί να γίνει κατανοητή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί η βελτίωση του γραπτού λόγου όχι μόνο των μη προνομιούχων μαθητών που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες αλλά και όσων θεωρούνται περισσότερο ευνοημένοι και παρ' όλα ταύτα εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό παρόμοια προβλήματα κατά την απαιτητική διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου.

Έρευνες με πειραματική εφαρμογή επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών διδακτικών υλικών οδήγησαν σε παρόμοιες διαπιστώσεις: τα διδακτικά υλικά που στοχεύουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής-κειμενικής ικανότητας αποδείχτηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικά για τη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου με βάση την αξιολόγηση γραπτών προϊόντων μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκαν σε σχολεία της Αυστραλίας (Core and Kalantzis, 1993· αντίστοιχες έρευνες για την Ελλάδα βλ. Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004). Όπως φάνηκε, η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών συνιστούν παραμέτρους καθοριστικής σημασίας για τη διεύρυνση της κειμενικής γνώσης των παιδιών και συνακόλουθα της ικανότητας να χρησιμοποιούν το λόγο αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένου, δηλαδή την επικοινωνιακή-κειμενική ικανότητα.

ε. Επίλογος

Η πρακτική που εφαρμοζόταν στο γλωσσικό μάθημα μέχρι το 2006 (έτος πλήρους εφαρμογής του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και εισαγωγής του ισχύοντος εκπαιδευτικού υλικού για τη Γλώσσα) φαίνεται ότι δεν είχε ενσωματώσει την αντίληψη (και συνακόλουθα δεν είχε υιοθετήσει τρόπους) για τη διδασκαλία της γλώσσας στο επίπεδο της κειμενικής επικοινωνίας. Παρότι ο συγκεκριμένος προβληματισμός είχε ήδη διατυπωθεί πριν από αρκετά χρόνια στον ελληνικό χώρο, οι συγκεκριμένοι τρόποι ανάλυσης της γλώσσας είτε δεν είχαν καταστεί ευρύτερα γνωστοί, είτε παρέμεναν στο επίπεδο γενικών θεωρητικών διακηρύξεων. Βασικά ερωτήματα που εγείρονταν καθημερινά στη διδακτική πράξη, όπως τα παρακάτω, δε φαίνεται να είχαν μελετηθεί κατά τρόπο συστηματικό:

- Πώς λειτουργεί ένα κείμενο και ποιοι παράγοντες καθορίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του;
- Ποια είναι τα προβλήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου;
- Ποιες οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών;

Η ουσιαστική καλλιέργεια του γραπτού λόγου στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής λειτουργούν βάσει μιας πρακτικής η οποία αγνοεί την πολυπλοκότητα της κειμενικής επικοινωνίας, όπως φάνηκε από τις έρευνες που εξέτασαν το γραπτό προϊόν των μαθητών, και εμμένει στην κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου περιορίζοντας έτσι την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο.

Η σχολική πρακτική που εφαρμοζόταν μέχρι το 2006 στο γλωσσικό μάθημα δε φάνηκε ικανή να αντισταθμίσει την αδυναμία του φτωχού σε ερεθίσματα οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος των μαθητών (ο τύπος του σχολείου αντανακλά το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της περιβάλλουσας κοινωνίας). Απέτυχε ως εκ τούτου να άρει τις ανισότητες και να δώσει στους μαθητές κατά το δυνατόν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας.

Τα προηγούμενα χρόνια αρκετές μελέτες δημοσιεύτηκαν (Fterniati & Spinthourakis, 2004, 2005-6· Φτερνιάτη, 2000, 2001, 2004· Κωστούλη, 1997, 1999, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000) και νέες προτάσεις (Αλβανούδη κ.ά., 2000· Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997· Χαραλαμπόπουλος και Κωστούλη, 2000· Ιορδανίδου και Φτερνιάτη, 2000· Μασαγγούρας, 2001) διατυπώθηκαν στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός τους ήταν η συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου που παράγεται στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, σύμφωνα με τα προτεινόμενα, οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές που αφορούν τη δόμηση γραπτού κειμένου θα έπρεπε να επαναπροσδιοριστούν και να κατανοηθούν από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως το αποτέλεσμα μιας δυναμικής διαδικασίας διαπλοκής κειμενικών στρατηγικών για την πραγμάτωση ενός συστήματος επικοινωνιακών σχέσεων.

Οι θέσεις αυτές υποδείκνυαν την εφαρμογή κατάλληλων επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων που να διαμορφώνουν και να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο επικοινωνιακών αρχών και θέσεων. Η

διδασκαλία της γλώσσας όφειλε να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, ειδικότερα, θα έπρεπε να αποκτήσει ως περιεχόμενο την άσκηση σε τρόπους δόμησης διαφορετικών ειδών κειμένου μέσω της κατάλληλης χρήσης μορφοσυντακτικών δομών. (Για να γίνει άλλωστε αποτελεσματικότερη η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών δομών, οφείλει να συνδέεται με τη λειτουργία τους στο επίπεδο του κειμένου.) Μέσα από μια τέτοια οπτική, οι στόχοι προσανατολίζονται όχι απλώς στο να αποκτήσουν οι μαθητές ένα νέο σύστημα λεξιλογικών, συντακτικών ή ακόμα και κειμενικών στρατηγικών κατάλληλων για χρήση στο γραπτό λόγο, αλλά και να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό ορισμό, να συγκροτήσουν μια διαφορετική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Είναι πολύ ελπιδοφόρο το γεγονός ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03 τ. β΄, τόμος α΄) και το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές (Γλώσσα, 2002. Fterniati & Spinthourakis, 2006).

Εδώ θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής: είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προϋποθέτει επαφή και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με νέα πεδία γνώσεων και πληροφοριών, έτσι ώστε να αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση για καινούριες στρατηγικές διδασκαλίας, που δεν είναι συνηθισμένες στη μέχρι σήμερα διδακτική πρακτική. Με βάση αυτή την προϋπόθεση, εκτός από την αρχική επιμόρφωση, είναι απαραίτητη και η συνεχής που θα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανταλλαγή της πολύτιμης εμπειρίας των δασκάλων, έτσι ώστε η εφαρμογή και η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού να εξετάζονται με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικές οπτικές γωνίες που να οδηγούν σε νέες προτάσεις χρήσης του. Επίσης βοηθούν σημαντικά να αποσαφηνιστεί στην πράξη η νέα προσέγγιση που επιχειρείται κάθε φορά.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί, όπως έχει φανεί από τη διεθνή έρευνα, όσο πιο σαφείς είναι οι αλλαγές που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, τόσο μεγαλύτερη είναι η έκταση της πραγμάτωσής τους. Επίσης, όσο πιο πλήρες και κατανοητό είναι το υλικό μέσω του οποίου επιχειρείται μια αλλαγή, τόσο πιο αποτελεσματικό αποβαίνει για την

πραγμάτωση αυτής της αλλαγής. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι, παρά την πρόθεση για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, αυτές ακυρώνονται στην πράξη όταν δεν έχει γίνει καθόλου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή μειώνεται κατά πολύ η καινοτομική δυναμική τους αν αυτή περιορίζεται σε ολιγοήμερες εναρκτήριες ενημερωτικές συναντήσεις χωρίς συνέχεια. Πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή της ισχύουσας προσέγγισης είναι και η συμβολή ενημερωμένων και υποστηρικτικών σχολικών συμβούλων.

