

ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Τριανταφυλλιά Κωστούλη

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια η γλωσσολογική έρευνα, με τη διαμόρφωση νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων, χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή αποδοχή ενός συστήματος παραδοχών για την υφή της γλώσσας και για το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες τις οποίες υποστήριζε η θεωρητική γλωσσολογία. Έτσι, ενώ αρχικά η γλωσσική διδασκαλία με τα λεγόμενα **γραμματικά εγχειρίδια** [1] είχε συνδεθεί αποκλειστικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, η σύγχρονη έρευνα έχει επικεντρωθεί μέσα από τα **επικοινωνιακά εγχειρίδια** [1] στην καλλιέργεια της **επικοινωνιακής ικανότητας** [1], δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου. Η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου σημαντικού κλάδου –του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, οι βασικές θέσεις της επιστήμης αυτής που έχουν σημαντικές διδακτικές εφαρμογές και σχετίζονται με την έννοια του κειμένου, την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου και τη διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής (του τρόπου, δηλαδή με τον οποίο τα γραμματικά φαινόμενα μπορούν να διδαχθούν μέσα από το κείμενο) είναι ελάχιστα γνωστές. Για τον λόγο αυτό, η αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο (βάσει του οποίου διαμορφώνονται συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές) κρίνεται αναγκαία.

Η σχέση πρότασης – κειμένου

Η βασική ιδιότητα που χαρακτηρίζει την πρόταση είναι αυτή της γραμματικότητας. Η πρόταση (1), λόγου χάρη, η οποία συνιστά μια γραμματικώς ορθή πρόταση, διαφέρει από την αντιγραμματική πρόταση (2) στην οποία παραβιάζονται τόσο συμβάσεις συντακτικής υφής (που αφορούν στη συμφωνία υποκειμένου και ρήματος) όσο και συμβάσεις σημασιολογικής υφής (μία και το ρήμα *διαβάζω* δεν δέχεται το συγκεκριμένο αντικείμενο).

- (1) Ο Γιάννης διαβάζει το βιβλίο
- (2) * Ο Γιάννης διαβάζουν το κίτρινο νερό

Επεκτείνοντας την παραπάνω λογική στο κειμενικό επίπεδο, οι παλαιότερες απόψεις υποστήριζαν ότι ένα κείμενο (προφορικό και γραπτό) διαφοροποιείται μόνο ποσοτικά (και όχι ποιοτικά) από μια πρόταση. Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών θεωρούνταν ότι συναρτάται άμεσα με τη **διδασκαλία των γραμματικών κανόνων** [2]. Σύμφωνα με την κειμενογλωσσολογία, ωστόσο, ένα κείμενο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σωστό ή λάθος αλλά ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία που μετατρέπουν ένα σύνολο προτάσεων σε αποτελεσματικό κείμενο: Πρώτον: η ύπαρξη **γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης** [3] ανάμεσα στις προτάσεις που συγκροτούν το κείμενο αυτό. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της κειμενικής πρότασης *Δεν τον είδε εκείνη την περίοδο*. Η κειμενική αυτή πρόταση βρίσκεται σε στενή αλληλεξάρτηση με τις προηγούμενες της προτάσεις/ εκφωνήματα. Επειδή όμως εμείς ως αναγνώστες δεν μπορούμε να ανατρέξουμε στις προτάσεις αυτές, δεν μπορούμε κατά συνέπεια να ερμηνεύσουμε την κειμενική αυτή πρόταση. Δεν γνωρίζουμε, δηλαδή, σε ποιους αναφέρονται τα γλωσσικά στοιχεία *τον* και το υποκείμενο του ρήματος ή ποια είναι η χρονική αναφορά της φράσης *εκείνη την περίοδο*. Δεύτερον: ένα κείμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί (και κατά συνέπεια να θεωρηθεί αποτελεσματικό), εάν δεν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας που μας δίνει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, για τον συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, τον χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας. Έτσι, ένα προφορικό κείμενο όπως το (3)

- A: Κάνει ζέστη εδώ μέσα.
B: Μόλις άνοιξα το παράθυρο.

για να ερμηνευθεί (δηλαδή, για να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πρόταση του A συνιστά προτροπή και όχι απλή διαπίστωση, και ότι η απάντηση του B θα πρέπει να ερμηνευθεί ως υιοθέτηση της προτροπής και, κατά συνέπεια, και ως αποδοχή του κύρους του A), είναι απαραίτητο να έχουμε στη διάθεσή μας στοιχεία που αφορούν στην ταυτότητα των δύο συνομιλητών και στη μεταξύ τους σχέση (πρόκειται για επικοινωνία ανάμεσα σε φίλους ή ανάμεσα σε έναν διευθυντή και στον υπάλληλό του;). Τέλος, σε συνδυασμό με τα παραπάνω δύο κριτήρια, μια σειρά προτάσεων για να καταστεί κείμενο πρέπει να είναι οργανωμένη, δηλαδή να εμφανίζεται με τη μορφή ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Αν και ποικίλες προτάσεις έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως προς τους τύπους των κειμένων βάσει των οποίων η επικοινωνία μπορεί να διαρθρωθεί (βλ. McCarthy & Carter 1994), η διάκριση **σε αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, περιγραφικά και διαδικασιακά κείμενα** [4] συνιστά μια γενικώς αποδεκτή κατηγοριοποίηση της κειμενικής επικοινωνίας. Οι γενικές αυτές κατηγορίες πραγματώνονται με ποικίλες εκφάνσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επικοινωνία (προφορική και γραπτή) καθίσταται αποτελεσματική (και όχι σωστή ή λάθος) όταν μια σειρά προτάσεων απηχεί έναν συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο, τύπο κειμένου μέσα από τον οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματώσει κάποιους στόχους τους οποίους ο ακροατής/αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει (Clark & Ivanic 1997).

Διδακτική πρακτική: Κειμενικά εγχειρίδια

Η θεώρηση του κειμένου, προφορικού και γραπτού, έτσι όπως διαγράφηκε παραπάνω, αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα κειμενογλωσσολογικά προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, παρά τις αξιοσημείωτες έρευνες που έχει γίνει διεθνώς στον χώρο της διδασκαλίας της ελληνικής, εξαιρετικά ασαφή παραμένουν τα ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό υλικό μέσα από το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί ο προφορικός και γραπτός λόγος των παιδιών. Σημαντικές είναι οι προτάσεις (Bhatia 1993· McCarthy & Carter 1994) που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης ενός κειμενικού εγχειριδίου. Οι προτάσεις αυτές ουσιαστικά κινούνται ανάμεσα σε δύο αντίθετες επιλογές, οι οποίες υποστηρίζουν αντίστοιχα την προσκόλληση σε παραδοσιακούς τρόπους διάρθρωσης του υλικού (με εγχειρίδια, δηλαδή, που απαριθμούν συγκεκριμένα κείμενα και προτείνουν ασκήσεις για τους μαθητές/τριες) ή τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αρχών και θέσεων περί κειμένου, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε διδάσκοντα: η επιλογή, δηλαδή, των κειμένων γίνεται ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, κοινή είναι η τάση στη σύγχρονη κειμενογλωσσολογική έρευνα να εντάσσει την παραγωγή και επεξεργασία της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο μέσα **σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες** [5] (βλ. και Cope & Kalantzis 1993). Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα όπου καλούνται να πραγματώσουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο κείμενα (όπως άρθρα από εφημερίδες, διαφημίσεις, κλπ.) επιτυγχάνεται όχι μόνο η διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας αλλά καθίσταται δυνατή και η επιζητούμενη αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/τριών: ελληνική και διεθνής πρακτική

Σε αντίθεση με την προσέγγιση που δεσπόζει στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η οποία εκλαμβάνει την παραγωγή του γραπτού κειμένου ως πεδίο της αυθόρμητης έκφρασης του παιδιού, η τάση που κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο κειμενικά προσανατολισμένη, μια και στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της γλώσσας μέσα από την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου.

Βασικά ερωτήματα, ωστόσο, που εγείρονται καθημερινά στη διδακτική πράξη δεν φαίνεται να έχουν μελετηθεί κατά τρόπο συστηματικό. Ποια είναι τα προβλήματα [6] που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου; Ποιες οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών; Με βάση την παραπάνω συζήτηση μπορούν να προταθούν τα ακόλουθα. Πρώτον: Η διαμόρφωση ενός κειμένου –τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και σε εκείνο της γλωσσικής του μορφής– δεν συνιστά αυτόματη καταγραφή των θέσεων του παιδιού. Αντίθετα, είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας η οποία χαρακτηρίζεται από τρία αλληλο-επικαλυπτόμενα στάδια: το στάδιο του σχεδιασμού, της παραγωγής διαφόρων εκδοχών ή μορφών ενός κειμένου και της επεξεργασίας των εκδοχών αυτών με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου. Το κέντρο βάρους στη σύγχρονη έρευνα (MacArthur, Harris & Graham 1994) συντείνει στην άποψη ότι η επιτυχής πραγμάτωση των σταδίων αυτών επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό από τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Δεύτερον: Υποστηρίχτηκε παραπάνω ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά παραγωγή ενός συνόλου αλληλοεξαρτώμενων προτάσεων. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλωσσική μορφή κάθε κειμενικής πρότασης επηρεάζεται από τις προηγούμενες, ενώ η ίδια με τη σειρά της ασκεί περιορισμούς ή εγείρει προσδοκίες σχετικά με τον τρόπο (γλωσσικής και νοηματικής) διαμόρφωσης των επόμενων. Καθίσταται, επομένως, φανερό ότι η διδακτική πρακτική πρέπει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στη δυναμική αυτή υφή της κειμενικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η παραγωγή κειμένου δεν μπορεί να διδαχθεί μέσα από την εφαρμογή ενός συνόλου κανόνων ή μέσα από την υιοθέτηση κάποιων γενικών οδηγιών. Αντίθετα, κάθε κείμενο είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας με την οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να βρει την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν πρέπει να δηλωθούν (για να μην εμπεριέχει το κείμενο επαναλήψεις και είναι κουραστικό στον αναγνώστη). Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, πρέπει να είναι σε θέση οι ίδιοι/ες να αναλύουν με κριτικό τρόπο τα κείμενά τους. Με ποιο τρόπο, όμως, μπορεί το παιδί να κατακτήσει τη διπλή αυτή οπτική γωνία –δηλαδή να κατακτήσει και τον ρόλο του δημιουργού αλλά και εκείνου του κριτικού αναγνώστη του κειμένου του; Προφανώς, όλη αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να γίνει βάσει κανόνων αλλά βάσει του **στόχου** που ο παραγωγός επιδιώκει να πραγματώσει (να πληροφορήσει, να διασκεδάσει τον αναγνώστη, να ασκήσει κριτική κλπ.) και του **τύπου του κειμένου** που επιθυμεί να δημιουργήσει (μια και με διαφορετικό τρόπο δομούνται οι πληροφορίες σε ένα αφηγηματικό και σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο). Συνοπτικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα στον προφορικό και τον γραπτό του λόγο δεν μπορεί να καλλιεργηθεί με την ανάπτυξη κάποιων επιμέρους δεξιοτήτων (γραμματικής, λεξιλογίου κλπ.). Αντίθετα, καλλιεργείται μέσα από τις ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να μεταδώσουν μηνύματα, να διαπραγματευθούν κάποιες θέσεις, να εκθέσουν τις απόψεις τους, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις απόψεις των συνομιλητών-συμμαθητών τους. Μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να γίνει κατανοητή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών. Προφανώς, οι θέσεις αυτές συνιστούν γενικές υποδείξεις. Η συγγραφή κατάλληλων κειμενοκεντρικών εγχειριδίων που να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο αρχών και θέσεων περί κειμένου συνιστά ένα βήμα που πρέπει να γίνει και να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- BHATIA, V. K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Λονδίνο: Longman.
- BIBER, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Κέμπριτζ: CUP.
- CLARK, R. & R. IVANIC. 1997. *The Politics of Writing*. Λονδίνο: Longman.
- CONNOR, U. 1987. Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. Στο *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, επιμ. U. Connor & R. B. Kaplan, 57-71. Reading, MA: Addison-Wesley.

- COPE, B. & M. KALANTZIS. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Λονδίνο: Longman.
- HYON, S. 1996. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30 (4): 693-722.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 1997. Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα* 41:43-57.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 1998. Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας: Δευτερεύουσες προτάσεις. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 18^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.
- MACARTHUR, C.A., K. R. HARRIS & St. GRAHAM. 1994. Improving students' planning processes through cognitive strategy instruction. Στο *Advances in Cognition and Educational Practice*, επιμ. E.C. Butterfield, 2^{ος} τόμ., 173-198. Greenwich: JAI.
- MCCARTHY, M. 1991: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- MCCARTHY, M. & R. CARTER. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Λονδίνο: Longman.
- SWALES, J. 1990: *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Κέμπριτζ: CUP.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- van DIJK, T.A. 1980. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

[1] Κείμενο 1: Τ. Κωστούλη. Γραμματικά - επικοινωνιακά εγχειρίδια και γλωσσική διδασκαλία

Οι διάφορες προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν προταθεί δομούνται γύρω από δύο βασικές έννοιες: τη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα. Σύμφωνα με τους Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη (1997), η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με τη «γνώση της γλώσσας ως συστήματος» και αφορά ειδικότερα στη γνώση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα στα διάφορα επίπεδα της (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό). Η γνώση, λόγου χάρι, ότι η πρόταση * *Ο Γιάννης τρέξουν* δεν είναι αποδεκτή στην ελληνική γλώσσα αποτελεί έκφραση της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου που ομιλεί την ελληνική. Η επικοινωνιακή ικανότητα, αντιθέτως, έγκειται στην ικανότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας. Με διαφορετικό τρόπο, π.χ. κάποιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα όταν απευθύνεται σε ένα φίλο του και με διαφορετικό τρόπο στον διευθυντή του. Αρχικά, η σχέση των δύο αυτών εννοιών προσδιοριζόταν με όρους αντιθετικούς. Σήμερα, όμως είναι αποδεκτό ότι η επικοινωνιακή ικανότητα συμπεριλαμβάνει τη γλωσσική (με άλλα λόγια η γνώση της γραμματικής μιας γλώσσας είναι προϋπόθεση για να επικοινωνήσει κανείς στη συγκεκριμένη γλώσσα). Παρ' όλα αυτά, η διδακτική πρακτική που είχε ως στόχο την καλλιέργεια των δύο αυτών εννοιών οδηγήθηκε στη διαμόρφωση διαφορετικών διδακτικών εγχειριδίων που είναι γνωστά ως γραμματικά [grammatical] και επικοινωνιακά [communicative] εγχειρίδια, αντιστοίχως. Τα γραμματικά εγχειρίδια δομούνται ως ενότητες που επικεντρώνονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών), τα οποία συνήθως ιεραρχούνται με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους (τα πιο σύνθετα γλωσσικά στοιχεία εισάγονται μετά από εκείνα που θεωρούνται απλούστερα). Αντίθετα, τα επικοινωνιακά εγχειρίδια προτείνουν ένα πλήθος ασκήσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δηλώνονται γλωσσικά διάφορες λειτουργίες – όπως μια διαταγή, μια υπόσχεση, μια παράκληση κλπ. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση (κυρίως στο δημοτικό και το γυμνάσιο) συνιστούν συνδυασμό των δύο παραπάνω τάσεων. Συνήθως σε μια ενότητα μετά το σχετικό κείμενο ακολουθούν οι ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται

κάποιες ασκήσεις με στόχο την κατανόηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας (που περιορίζονται όμως στο επίπεδο των δύο ή τριών προτάσεων).

Η κριτική που ασκήθηκε στα επικοινωνιακά εγχειρίδια κατέδειξε, μεταξύ άλλων, ότι οι προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις προωθούσαν κατά βάση την κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου, περιορίζοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο. Το ίδιο μπορεί να υποστηριχθεί και για τα ελληνικά επικοινωνιακού τύπου εγχειρίδια. Τα κειμενικά εγχειρίδια που διαμορφώθηκαν ως αντίδραση στα επικοινωνιακά προσπάθησαν επιτυχώς να αντιμετωπίσουν αρκετά από τα προβλήματα αυτά.

[2] Η έννοια της γραμματικότητας και η διδασκαλία του γραπτού λόγου

Οι διδακτικές συνέπειες των προτάσεων που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση πρότασης-κειμένου είναι σημαντικές και αξίζει να αναφερθούν. Σε αντίθεση με την κυρίαρχη στην ελληνική εκπαίδευση προσέγγιση, οι έρευνες στον χώρο της κειμενογλωσσολογίας κατέδειξαν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός κειμένου δεν απορρέουν από την έλλειψη γνώσης των γραμματικών κανόνων αλλά από το ότι οι μαθητές/τριες αγνοούν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή του συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Έτσι, είναι φανερό ότι οι παραδοσιακές οδηγίες (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως) να οδηγούνται τα παιδιά στην παραγωγή κειμένου μέσα από την πρόσθεση μικρών προτάσεων ουσιαστικά στηρίζονται σε ελλιπή πληροφόρηση περί της υφής της κειμενικής επικοινωνίας, όχι μόνο επειδή υποστηρίζουν ότι κάθε είδος κειμένου (αφήγηση, επιχείρημα κλπ.) παράγεται βάσει ενός ομοίμορφου συστήματος οδηγιών αλλά κυρίως επειδή υποθέτουν ότι τα παιδιά ορίζουν την έννοια της πρότασης με τα μεταγλωσσικά κριτήρια που οι ενήλικες χρησιμοποιούν. Παρόμοιες ως προς τη λογική είναι και οι οδηγίες που δίνονται στα παιδιά του γυμνασίου και οι οποίες προσδιορίζουν την έκταση του παραγόμενου κειμένου μέσα από έναν συγκεκριμένο αριθμό παραγράφων που το παιδί πρέπει να χρησιμοποιήσει. Οδηγίες του τύπου «να γράψετε δύο παραγράφους σχετικά με το θέμα Χ» θέτουν το ερώτημα: επικοινωνούμε με παραγράφους ή με κείμενα; Η κειμενογλωσσολογία υποστηρίζει ότι τόσο η έννοια της πρότασης όσο και εκείνη της παραγράφου αναδύονται μέσα από το κείμενο. Τα παιδιά ξεκινούν από την προσπάθεια μετάδοσης ενός μηνύματος (διαδικασία που συναρτάται με την παραγωγή κειμένου) και οδηγούνται σταδιακά στην κατάτμηση αυτού σε μικρότερες μονάδες (τις παραγράφους) και τελικά στην πρόταση.

[3] Κείμενο 2: Τ. Κωστούλη. Οι βασικές ιδιότητες του κειμένου

Οι έννοιες της γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης δηλώνονται στη σχετική βιβλιογραφία με τους όρους *συνοχή* και *συνεκτικότητα* αντίστοιχα –όροι οι οποίοι έχουν εισχωρήσει και στα γλωσσικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη της συνοχής περιλαμβάνει μελέτη των γλωσσικών στοιχείων (συνδέσμων, αντωνυμιών, κλπ.) μέσα από τα οποία δηλώνεται η σχέση διαδοχικών κειμενικών προτάσεων. Αρχικά η έννοια της συνοχής θεωρήθηκε ως η βασική και αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός κειμένου (βλ. και Halliday & Hasan 1976). Γρήγορα όμως διαπιστώθηκε ότι, ενώ η ύπαρξη μηχανισμών συνοχής μπορεί να επηρεάζει τον βαθμό αποτελεσματικότητας ενός κειμένου (βλέπε τις διαφορές στη συνοχή –και ειδικότερα στα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις κειμενικές προτάσεις– στα αφηγηματικά κείμενα (4) και (5) που έχουν γραφεί από παιδιά δημοτικού), η συνοχή δεν συνιστά τη μοναδική ιδιότητα ενός κειμένου.

- (4) Υπάρχει ένα κοριτσάκι που ζωγραφίζει και ένα αγοράκι που παίζει μπάλα. ∅ Το αγοράκι ρίχνει την μπάλα στον πίνακα και το κοριτσάκι κοιτάζει. ∅ Το κοριτσάκι μάλωσε το αγόρι γιατί έριξε τον πίνακα. ∅ Είναι το κορίτσι μέσα στο μπάνιο. ∅ Το κορίτσι κάνει μπάνιο. ∅ Το κορίτσι βάζει την πετσέτα πάνω στο σύρμα. ∅ Το κορίτσι άπλωσε την πετσέτα και μετά έφυγε. ∅ Το αγόρι κάθεται μόνο του στο χορτάρι...

- (5) Κάποτε σε ένα μικρό σπιτάκι κάπου μακριά υπήρχε μια οικογένεια που είχε τρία παιδιά. Μια καλή και ηλιόλουστη μέρα βγήκαν έξω στην αυλή να παίξουν. Τα δύο μικρότερα παίζαν με τη μπάλα, ενώ η μεγαλύτερη δίπλα τους ζωγράφιζε έναν ωραίο πίνακα.

Έτσι όπως έπαιζαν τα δύο παιδιά η μπάλα έφυγε από την πορεία της και έπεσε πάνω στον ωραίο πίνακα του μεγαλύτερου κοριτσιού. Τα χρώματα έπεσαν στα ρούχα της. Ο πίνακας καταστράφηκε. Τα παιδιά ξαφνιάστηκαν και ντράπηκαν λίγο που ήταν απρόσεχτοι. Είχαν χαλάσει ένα τόσο ωραίο πίνακα. Αλλά δεν ήταν μόνο αυτό: είχαν λερώσει και το κορίτσι με τις μπογιές ζωγραφικής. Τότε το κορίτσι μουτζουρωμένο όπως ήταν έφυγε. Πήγε στο σπίτι της για να κάνει μπάνιο και να καθαρίσει τις βρωμιές. Τα ρούχα της είχαν λερωθεί πολύ. Μπήκε στο σπίτι κι αφού γέμισε τη μπανιέρα με ζεστό νερό έκανε ένα ωραίο μπάνιο. Τα δύο άλλα παιδιά εν τω μεταξύ μάζεψαν τη μπάλα, έστησαν τον πίνακα στη θέση του και σκούπισαν την αυλή. Τα παιδιά ήθελαν να επανορθώσουν γιατί θεωρούσαν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αναστάτωση που προκάλεσαν. Το άλλο το κοριτσάκι βγήκε από το μπάνιο και αφού πέταξε τα λερωμένα της ρούχα έβαλε ένα καθαρό φόρεμα. Μετά πήγε στην αυλή όπου είχε αφήσει τον πίνακά της. Μόλις είδε το κοριτσάκι να βγαίνει έξω το αγοράκι έτρεξε και έκοψε λίγα λουλούδια από τον κήπο της αυλής. Σε λίγο πήγε κοντά της κι αφού της ζήτησε συγγνώμη της πρόσφερε τα όμορφα λουλούδια. Αγκαλιαστήκανε και το κορίτσι συγχώρεσε τα δύο παιδιά. Τα παιδιά έγιναν πάλι φίλοι αγαπημένοι και συνέχισαν το παιχνίδι τους.

Σημ.: Τα κείμενα των παιδιών παρατίθενται αυτούσια χωρίς διορθώσεις.

Εκτός όμως από τη συνοχή και άλλοι παράγοντες πρέπει να συντρέχουν για να μετατρέψουν ένα σύνολο προτάσεων σε κείμενο. Βασική είναι η ύπαρξη νοηματικής συνάφειας που πρέπει να διέπει όχι μόνο τη μια κειμενική πρόταση με τις προηγούμενες και τις επόμενες αλλά και τις θεματικές ενότητες του κειμένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κειμένου με χαλαρή νοηματική συνέχεια είναι το απόσπασμα στο (6). Το κείμενο έχει γραφεί από ένα παιδί Β΄ Γυμνασίου πάνω στο θέμα: Η σχέση νόμων και ελευθερίας: Οι νόμοι κατοχυρώνουν ή περιορίζουν την ελευθερία του ατόμου;

- (6) Οι νόμοι δεσμεύουν την ελευθερία μας, το δίκαιο είναι απαραίτητο γιατί εξασφαλίζει τους πολίτες. Ο άνθρωπος πρέπει να είναι κύριος των επιθυμιών του. Ακόμα όταν κάποιος έχει φυσική ελευθερία δεν μπορεί να υπάρχει για καθένα μας. Αλλά εφόσον οι νόμοι αυτοί είναι για όλους δεν μπορούν να δεσμεύσουν και να περιορίσουν την ελευθερία των ανθρώπων. Οι νόμοι που καταπατούν το δίκαιο δεν είναι πραγματικοί νόμοι...

[4] Τύποι κειμένων

Ο προσδιορισμός των διαφόρων τύπων κειμένου γίνεται μέσα από το συνδυασμό πολλαπλών κριτηρίων (βλ. ενδεικτικά Swales 1990). Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα αφηγηματικό κείμενο είναι ένα σύνολο κειμενικών προτάσεων οι οποίες δηλώνουν γεγονότα σε χρονική και αιτιακή ακολουθία (το ένα οδηγεί και είναι η αιτία για την εμφάνιση των επόμενων). Τα γεγονότα αυτά πραγματώνονται από ήρωες (πρωταγωνιστές και δευτερευονιστές). Αντίθετα, σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προέχει η διατύπωση των λόγων για την αποδοχή ή μη αποδοχή μιας συγκεκριμένης θέσης (βλ. και van Dijk 1980). Η έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τα προβλήματα που τα παιδιά (ήδη από την προσχολική τους ηλικία) αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός προφορικού ή γραπτού αφηγηματικού κειμένου και της επίδρασης που οι γονείς και το σχολικό περιβάλλον ασκούν στη διαδικασία αυτή (για την ελληνική κοινωνία βλ. Κωστούλη 1997· 1998). Λιγότερο αναπτυγμένη είναι η έρευνα σχετικά με τον τρόπο δόμησης ενός επιχειρήματος από παιδιά διαφορετικών ηλικιών (αλλά βλ. Connor 1987). Τα περιγραφικά (περιγραφή ενός

προσώπου ή αντικειμένου: Ο δάσκαλός μου, Το σπίτι μου) και τα διαδικασιακά κείμενα (πώς να κάνει κανείς κάτι) είναι δύο τύποι κειμένων που δεν έχουν μελετηθεί στην ίδια έκταση μέχρι στιγμής στη διεθνή βιβλιογραφία.

[5] Κείμενο 3: Τ. Κωστούλη. Η καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες

Ιδιαίτερως σημαντική για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας χωρίς την παραδοσιακή προσκόλληση σε ένα εγχειρίδιο είναι η πρόταση των Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη (1997) η οποία εισηγείται τα ακόλουθα: Κατά τη διάρκεια ενός ή δύο (αλλά και περισσότερων, αν απαιτείται) δώρων μαθημάτων, οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται ποικίλα αυθεντικά κείμενα (άρθρα από εφημερίδες, παιδικά περιοδικά κλπ.), τα οποία συλλέγουν τα παιδιά ή ο δάσκαλος σε συνεργασία μαζί τους. Τα κείμενα αυτά διαπραγματεύονται θέματα που εντάσσονται στον κύκλο των ενδιαφερόντων των παιδιών. Η επεξεργασία στοχεύει στο να εντοπιστεί η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, δηλαδή να κατανοηθεί ότι η γλωσσική μορφή κάθε κειμένου επηρεάζεται καθοριστικά από ποικίλους εξωγλωσσικούς παράγοντες που συνθέτουν το λεγόμενο πλαίσιο επικοινωνίας. Ακολουθεί σε ένα επόμενο δώρο η παραγωγή κειμένων από τα παιδιά. Τα κείμενα –οι τύποι των οποίων επιλέγονται από τα παιδιά (όπως παραμύθια, επιστολές)– απευθύνονται σε πραγματικούς αποδέκτες. Μια και τα παραγόμενα κείμενα μπορεί να διαφέρουν ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, σε επόμενες συναντήσεις πραγματοποιείται επεξεργασία των κειμένων αυτών με στόχο τη βελτίωσή τους. Κατά το στάδιο αυτό, ο δάσκαλος παύει να λειτουργεί ως ο μοναδικός κριτής και αποδέκτης των κειμένων. Ο ρόλος του είναι αυτός του συν-δημιουργού του τελικού κειμένου, το οποίο είτε ανακοινώνεται είτε αποστέλλεται στον τελικό του αποδέκτη.

Παρόμοιες (αν και με κάποιες διαφοροποιήσεις) είναι και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από ερευνητές στην Αυστραλία με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τους Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη που δεν φαίνεται να προτείνουν κάποια κριτήρια για την επιλογή των κειμένων, στη σχολή της Αυστραλίας τα κριτήρια είναι κριμενογλωσσολογικά, ενώ συγκεκριμένες προτάσεις διατυπώνονται σχετικά με τους τύπους των κειμένων που πρέπει να μελετηθούν σε συγκεκριμένους κύκλους σπουδών (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Έτσι, ο δάσκαλος και οι μαθητές/τριες, αφού έχουν επιλέξει συγκεκριμένους τύπους κειμένων (αφήγηση, περιγραφή, κλπ.), μελετούν την ποικιλία με την οποία ένας κειμενικός τύπος πραγματώνεται μέσα από πραγματικά κείμενα (συγκεκριμένες αφηγήσεις, περιγραφές, κλπ.) (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Cope & Kalantzis 1993· Hyon 1996).

[6] Κείμενο 4: Τ. Κωστούλη. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός κειμένου

Ποικίλες προτάσεις έχουν διατυπωθεί σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου (McCarthy 1991· McCarthy & Carter 1994). Αρκετά από αυτά οφείλονται στο ότι τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Αν και κάποιες από τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί περί της σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου (για μια κριτική αναφορά βλ. Biber 1988) έχουν σήμερα αναθεωρηθεί, ένα από τα βασικά σημεία του σχετικού προβληματισμού που δεν έχει υποστεί διαφοροποίηση και ασκεί μάλιστα σημαντική επίδραση στη διδακτική πράξη αφορά στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η μορφή ενός προφορικού και γραπτού κειμένου. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στον μη προσχεδιασμένο και προσχεδιασμένο χαρακτήρα της επικοινωνίας, όπως επιτελείται αντίστοιχα μέσα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Έτσι, ενώ (στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις) στον προφορικό λόγο το μήνυμα παράγεται και διαμορφώνεται γλωσσικά αλλά και νοηματικά τη στιγμή που εκφωνείται, στη γραπτή επικοινωνία ο συγγραφέας έχει την άνεση του χρόνου να δημιουργήσει πολλαπλές εκδοχές ενός μηνύματος και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλωσσική του μορφή. Παρά το γεγονός αυτό, είναι αξιοσημείωτο ότι τα

εγχειρίδια (όπως αυτά του δημοτικού) μέσω των σχετικών οδηγιών τους δεν βοηθούν στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών του προσχεδιασμένου χαρακτήρα του γραπτού λόγου. Αντίθετα, με το να περιορίζουν την παραγωγή κειμένου στο μέγιστο χρονικό διάστημα των 15' οδηγούν τα παιδιά σε στρατηγικές προφορικού λόγου στις οποίες κυριαρχεί η απλή καταγραφή των διαφόρων θέσεών τους.

Μια δεύτερη παράμετρος διαφοροποίησης ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο είναι αυτή που αφορά στη σχέση παραγωγού και αποδέκτη. Σε γενικές γραμμές, θεωρείται ότι η σχέση πομπού και δέκτη είναι περισσότερο άμεση στον προφορικό λόγο –και αυτό το σημείο έχει επιπτώσεις στη μορφή ενός κειμένου. Στις ελεύθερες συνομιλίες, π.χ., η διαμόρφωση του μηνύματος τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και σε εκείνο της γλωσσικής του μορφής γίνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ομιλητή και ακροατή. Ο ακροατής, δηλαδή, μπορεί να διακόψει τον ομιλητή και με τις ερωτήσεις ή τα σχόλιά του να οδηγήσει τη συζήτηση σε άλλο δρόμο. Αντίθετα, η συνεργασία αυτή δεν παρατηρείται με τόσο έντονο τρόπο στον γραπτό λόγο. Επειδή ακριβώς η επίδραση του αναγνώστη δεν είναι τόσο άμεση, ένα βασικό πρόβλημα που εγείρεται στη διδακτική πράξη είναι η ενσωμάτωση της έννοιας του ακροατηρίου –η κατάκτηση από τα παιδιά της ικανότητας να δομούν το κείμενό τους λαμβάνοντας υπόψη κάποιο πιθανό ακροατήριο με μη γνωστά σε αυτούς χαρακτηριστικά (που μπορεί να αφορούν στον βαθμό γνώσης που το ακροατήριο αυτό μπορεί να έχει για το θέμα που το παιδί-συγγραφέας διαπραγματεύεται). Η πρόβλεψη χρόνου στη διδακτική πράξη για να εφαρμοστούν τα στάδια του σχεδιασμού και της επεξεργασίας των κειμένων των παιδιών συνιστά τον μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών.