

Γλωσσικό μάθημα και διδακτικοί διάλογοι: προθέσεις και πραγματώσεις

MARIANNA KONΔΥΛΗ

ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ που ακολουθεί επιχειρείται μια πρώτη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου στη διδακτική πράξη. Τα αναλυτικά αυτά προγράμματα, που τέθηκαν σε ισχύ σταδιακά από το 1982, προέβλεπαν ορισμένες σημαντικές καινοτομίες: (α) νέες προϋποθέσεις και προσδοκίες όσον αφορά τους στόχους των σχολικών μαθημάτων και, ιδιαιτέρως, του μαθήματος της μητρικής γλώσσας· (β) σαφείς προδιαγραφές τόσο του περιεχομένου όσο –το σημαντικότερο– και του τρόπου διδακτικής πραγμάτωσης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, μέσω της εκ των προτέρων ρύθμισης των «γεγονότων» της διδασκαλίας· καινοτομία που εισάγεται στην ελληνική εκπαίδευση με τα πολυσυζητημένα *Βιβλία του δασκάλου*, συνοδευτικά των βιβλίων των μαθητών. Είναι εύλογο, λοιπόν, ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη ενεργοποιείται στο εξής ένα επικοινωνιακό πρότυπο το οποίο, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, απηχεί τις προγραμματικές εξαγγελίες των αναλυτικών προγραμμάτων.¹

Η τομή που εμφανίζεται στους στόχους και τα περιεχόμενα του δημοτικού σχολείου με τα προγράμματα του 1982 χαρακτηρίστηκε από τους ίδιους τους εμπνευστές της «αθόρυβη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» που διαπερνά τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα περιεχόμενα της γνώσης και την οργάνωση της διδακτικής πράξης.

Μέσα από τους γενικούς σκοπούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα προγράμματα του 1982 –που κινούνται «σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού»– εμφανίζονται ήδη κάποιες τάσεις αυτονομίας από το νόμο 309/76, καθώς οι συντάκτες αποφεύγουν να παραπέμπουν άμεσα στο σκοπό του δημοτικού σχολείου, όπως αναφέρεται (σε γλώσσα καθαρεύουσα) στον παραπάνω νόμο, και προτιμούν να αναδιατυπώσουν αναλυτικά τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος για το δημοτικό σχολείο.²

Σε ό,τι αφορά το γλωσσικό μάθημα, τα πράγματα έχουν μεγάλη σαφήνεια. Στα προγράμματα του '77, «σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τον ορθό μηχανισμό και τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας, ώστε η αλληλεπίδραση γλώσσας και νοήσεως να είναι αποτελε-

σματική και να εξασφαλιστεί, έτσι, η σωστή, γραπτή και προφορική, επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του». Αλεξανδρίας, στα προγράμματα του '82, ο λειτουργικός εκσυγχρονισμός των περιεχομένων της δημοτικής εκπαίδευσης διαφαίνεται ήδη στη διατύπωση του σκοπού του γλωσσικού μαθήματος. Βλέπουμε ότι, σε σύγκριση με τα μέχρι τότε ισχύοντα, τα προγράμματα του '82 προχωρούν σε αρκετές αντικαταστάσεις και απαλείψεις: «σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής), ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον».³

Προχωρώντας στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος, οι παραπάνω διαφορές αποσαφηνίζονται. Στο πρόγραμμα του '77 διευκρινίζεται ότι η αξιολόγηση της προφορικής έκφρασης ως ιδιαίτερου σκοπού του γλωσσικού μαθήματος οφείλεται «στη σημασία του προφορικού λόγου για τη ζωή και την προκοπή», εφόσον «ο προφορικός λόγος αποτελεί την πηγή της γλωσσικής έκφρασης που είναι μία από τις κύριες επιδιώξεις του σχολείου».

Στα προγράμματα του '82, η αναγκαία διευκρίνιση περί φυσικής προτεραιότητας του προφορικού λόγου παραχωρεί τη θέση της στη σαφή θεματική ιεράρχηση των περιεχομένων και των επιδιώξεων του γλωσσικού μαθήματος για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: οι τομείς της επικοινωνίας, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές, ξεκινούν από την ακρόαση και την προφορική έκφραση και κλιμακώνονται έως την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση μαζί με το λεξιλόγιο και τη γραμματική.

Οι διευκρινίσεις που παρέχονται από τους εμπνευστές των προγραμμάτων του '82 είναι διαφωτιστικές ως προς τη σύνδεση του προσχολικού αυθόρμητου λόγου των παιδιών με τη θεσμική γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Πρώτος ειδικός σκοπός των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι «να συνεχιστεί ο προσχολικός φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας». Πάντως, η παιδική γλώσσα, που εκφράζει «την παιδική ψυχρόσυν-



θεση», τοποθετείται στο στάδιο της εξέλιξης στο οποίο ανήκει, εφόσον η βασική παιδαγωγική αρχή είναι ότι δεν πρέπει να εκβιάζεται ο παιδικός λόγος ώστε να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά, δηλαδή το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, το ύψος της γλώσσας των ενηλίκων.

Με την ιδιαίτερη έμφαση η οποία δίνεται στην πρωτοκαθεδρία της προφορικής επικοινωνίας (ιδιαίτερα για την άσκηση στη γλώσσα των μικρών ηλικιών) με τη χρήση όλων των μορφών μονολόγου, διαλόγου, συζήτησης και δραματοποίησης, και όχι μόνο της παθητικής ακρόασης, υπονοείται ότι ο σκοπός του μαθήματος είναι να ασκήσει τους μαθητές στις διαφορετικές «πειθαρχίες» του προφορικού λόγου και να μεσολαβήσει για τις περισσότερες προωθημένες δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και την οργάνωσή του – με δυο λόγια, με την καθοδηγημένη και ελεύθερη γραπτή έκφραση.

Κατ' αυτό τον τρόπο, η γραμματική τοποθετείται στο επίπεδο της «γνώσης» στην οποία θα φτάσουν οι μαθητές όχι μέσα από την ενασχόληση με την εκμάθηση των τυπικών κανόνων, αλλά μέσα από τη διαισθητική σύλληψη, η οποία με τη σειρά της θ' αποτελεί προϊόν της χρήσης της γλώσσας, δηλαδή των δεξιοτήτων που μαθαίνονται με την πρακτική άσκηση.⁴

Τη σημαντικότερη θεσμική καινοτομία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων συνιστά η έκδοση και η σταδιακή εφαρμογή, από το 1984, των *Βιβλίων του δασκάλου*, απαραίτητων βοηθημάτων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σύμφωνα με τις νέες προδιαγραφές. Κατ' αυτό τον τρόπο σηματοδοτείται μία στροφή από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στη διδακτική πράξη, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα με τη μορφή των οδηγιών που περιέχονται στα βιβλία του δασκάλου αποτελούν ένα σώμα προς καθημερινή χρήση των εκπαιδευτικών.⁵ Σε πλήρη αντιστοιχία με τα σχολικά εγχειρίδια *Η Γλώσσα μου*, τα βιβλία των δασκάλων μεταγλωττίζουν όλα όσα πρόκειται και οφείλουν να συμβούν στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Οι εξαντλητικές οδηγίες για κάθε κεφάλαιο των εγχειριδίων χαρακτηρίζονται από τους συντάκτες των βιβλίων ως ενδεικτικό περίγραμμα των φάσεων και των περιεχομένων των διδακτικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με την ιδιαίτερη έμφαση που πρέπει να δοθεί, σε κάθε θεματική ενότητα των μαθημάτων.

Έτσι, οι οδηγίες ξεκινούν με βασικές πληροφορίες που ερμηνεύουν τον θεματικό πυρήνα του κειμένου, τα χαρακτηριστικά και τα μηνύματα που περιλαμβάνει, τα οποία θ' αποτελέσουν τον καμβά πάνω στον οποίο οφείλει να εξελιχθεί ο σχολικός διάλογος. Στις περισσότερες περι-

πτώσεις προσφέρεται ένα διάγραμμα ερωτήσεων με αντικείμενο τον προσδιορισμό προσώπων, χρόνου και τόπου, συνθηκών, σχέσεων και αιτιών που θα στηρίξουν τη νοηματική διερεύνηση του κειμένου. Είτε άμεσα, με την παράθεση αυτούσιων των ερωτήσεων που πρέπει να γίνουν, είτε έμμεσα, με δηλωτικές αναφορές στο τι θα πρέπει να έρθει στην επιφάνεια με αφορμή τις απορίες και τις παρατηρή-



σεις των μαθητών ή και με ερωτήσεις του δασκάλου, προκαθορίζονται οι δυνατότητες πραγμάτωσης ενός διαλόγου ο οποίος αποκλείει εξυπαρχής την «αρηνητική αξιολόγηση» και τη «λογοκρισία».⁶ Οι ορθές απαντήσεις βρίσκονται στο κείμενο που χρησιμοποιείται ως πηγή άντλησης των ορθών πληροφοριών, και ο ίδιος ο στόχος της κατανόησής τους δεσμεύει την οποιαδήποτε παρέκβαση ή αμφισβήτηση του κειμένου. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να δούμε ότι το ειδικό βάρος πέφτει στην αναπαραγωγή των προτάσεων που διαρθρώνουν το περιεχόμενο, τις σχέσεις και τα μηνύματα, μέσα από τη γλωσσική μορφή η οποία δεσμεύεται από τα προαπαιτούμενα του κειμένου και από το είδος της ερώτησης που επιχειρεί να «μεσολαβήσει» ανάμεσα στο κείμενο και την ορθή αναπαράστασή του.

Η εμπειριστατωμένη μελέτη των βιβλίων του δασκάλου διαμέσου της θεώρησης των σχολικών προγραμμάτων θα ήταν απαραίτητη για να καταδειχθεί η σχέση αυτών των οδηγιών με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και με την καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Ωστόσο, μπορεί να διατυπωθεί το εξής σχήμα: τα βοηθήματα του δασκάλου συναρθρώνουν ένα προνομιούχο πεδίο που εκφράζει τη διαπλοκή των αναλυτικών προγραμμάτων, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης.⁷

Είναι προφανές ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα ισχύοντα εγχειρίδια για τα γλωσσικά μαθήματα του δημοτικού

σχολείου αποτελούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να κινηθεί η διδακτική πράξη.⁸ Η λεπτομερειακότητα με την οποία ορίζονται οι διαδικασίες διδασκαλίας της ανάγνωσης, της γραφής και του προφορικού λόγου, κυρίως με την εισαγωγή του εγχειριδίου του δασκάλου, καθιστούν αμφίβολη οποιαδήποτε υπόθεση περί ανεξαρτησίας της καθημερινής διδασκαλίας από τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος. Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική εκπαίδευση, οι πηγές της διδακτέας ύλης (γραπτά εγχειρίδια και προφορική διαπραγμάτευση των περιεχομένων), μαζί με τις αναλυτικές οδηγίες, συγκροτούν το πλαίσιο της περίπτωσης μέσα στην οποία εκφράζεται η σχολική αλληλεπίδραση.

Όσο, όμως, κι αν η πρωτοκαθεδρία του σχολικού προγράμματος έναντι της σχολικής πρακτικής προσδιορίζει αυτό που πρόκειται να συμβεί στη σχολική τάξη, ο λόγος που παράγεται κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων είναι δύσκολο να ταξινομηθεί είτε –μόνο– κάτω από την ετικέτα της μηχανικής μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, είτε –μόνο– ως λειτουργία της αξιολόγησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι μέσα από την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη προσανατολίζεται και αναπαράγεται, με τη μορφή «διαπραγμάτευσης των πληροφοριών», το πλέγμα των γνώσεων και δεξιο-

τήτων που προβλέπουν τα βιβλία των δασκάλων και τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, μέσα από ορατές και προδιαγεγραμμένες διδακτικές κινήσεις.

Τα νέα, λοιπόν, προγράμματα του δημοτικού σχολείου εξαγγέλλουν μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία η επιστημονικότητα, η διαφάνεια, η αντικειμενικότητα, η αποτελεσματικότητα, κερδίζουν έδαφος έναντι παλιότερων παιδαγωγικών, διδακτικών και γλωσσικών αντιλήψεων.

Αυτό που γίνεται, πάντως, φανερό είναι ότι η αξιολόγηση με τη μορφή της βαθμολόγησης των μαθητών καταργείται και στη θέση της εισάγεται ένα είδος προκαταβολικής αποτίμησης της εγκυρότητας των γνώσεων και των διδακτικών ενεργειών που θα συναρθρώσουν το πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Κατ' αυτό τον τρόπο, η αξιολογική ισχύς της σχολικής γνώσης και πράξης μετατίθεται στο επίπεδο της επιτυχίας των διδακτικών ενεργειών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στον διδακτικό διάλογο.

Στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου καταγράφονται με σαφείς όρους οι διδακτικές κινήσεις που θα διαμορφώσουν τον διδακτικό διάλογο, προσφέροντας τα κλειδιά για τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε μια περίπτωση κατά την οποία ο σκοπός του επικοινωνιακού διαλόγου είναι η *χρήση της μητρικής γλώσσας*. Έτσι, η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου που προκαλεί συγκεκριμένα αποτελέσματα στους συνομιλητές μέσα στις ιδιαίτερες περιστάσεις επικοινωνίας, απεικονίζει με μεγάλη ακρίβεια τους διαλόγους στις ελληνικές σχολικές τάξεις.

Με αυτές τις προϋποθέσεις, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι άμεση η μελέτη των πραγματικών περιστάσεων διδακτικής επικοινωνίας θα μπορούσε να επιβεβαιώσει τις προθέσεις των αναλυτικών προγραμμάτων: ότι, δηλαδή, η γλωσσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους άμεσα συμμετέχοντες στη διδακτική περίπτωση επικοινωνίας έχει μορφή οργανωμένου διαλόγου όπου, σε αντίθεση με άλλες περιστάσεις κοινωνικής επικοινωνίας, η χρήση της γλώσσας έχει στόχο την προφορικότητα, την άσκηση στη γλωσσική δεξιότητα και την εκμάθηση της χρήσης του λόγου από τους άμεσους αποδέκτες της επικοινωνίας, τους μαθητές.⁹

Στο πλαίσιο σχετικής επιτόπιας έρευνας έγινε καταγραφή και μαγνητοφώνηση μεγάλου αριθμού γλωσσικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο: συγκροτήθηκε ένα σώμα δεδομένων που θα επέτρεπε την εκ των υστέρων ανασύσταση και μελέτη των διδακτικών διαλόγων. Σκοπός της μελέτης ήταν να προσδιοριστούν οι γλωσσικές στρατηγικές που δομούν τον παιδαγωγικό διάλογο, καθώς και η σχέση τους με τους στόχους της επικοινωνίας.¹⁰ Υπόβα-

θρο γι' αυτή την πραγμάτευση αποτέλεσαν οι πολλαπλές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο της εθνογραφίας της επικοινωνίας και της πραγματογλωσσολογίας, με θεμελιικά εργαλεία τα *γλωσσικά ενεργήματα* (speech acts).

Τα γλωσσικά ενεργήματα, δηλαδή οι κατηγορίες λόγου που βρίσκονται στο χώρο μεταξύ νοηματοδότησης και πραγματολογικής λειτουργίας, αποτελούν υποχρεωτική αναφορά για τη μελέτη της γλώσσας ως επικοινωνίας. Ο όρος γλωσσικό ενεργήμα, ξεκινώντας από τη φιλοσοφία της γλώσσας, εμφανίζεται στην κοινωνιογλωσσολογία με την έννοια της ελάχιστης μονάδας που μπορεί να δομήσει μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση λόγου συμπεριλαμβάνει όλες τις απόπειρες να μελετηθεί η οργάνωση του λόγου σε ευρύτερες γλωσσικές ενότητες, όπως οι συνομιλιακές συναλλαγές ή ακόμη και τα γραπτά κείμενα, με κατηγορίες που υπερβαίνουν το επίπεδο των γραμματικών προτάσεων. Με άλλα λόγια, πραγματεύεται τη χρήση της γλώσσας στον κοινωνικό περίγυρο και, ειδικά, την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συνομιλητές: το πώς μιλούν μεταξύ τους οι άνθρωποι σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, πώς εισάγουν ή αλλάζουν θέμα, πώς παίρνουν το λόγο, πώς ρωτούν, απαντούν ή αποφεύγουν την απάντηση, πώς οργανώνεται η συνομιλία και ποια είναι τα στοιχεία που την κάνουν συνεκτική. Κοινό σημείο των εμπειρικών διερευνήσεων είναι η άντληση υλικού από τις περιστάσεις αλληλεπίδρασης έτσι ώστε να υπάρξει μια αποτίμηση του φάσματος των λειτουργιών της γλώσσας, από το εκφώνημα έως το διάλογο. Οι προσπελάσεις που προτείνονται αφορούν μια διαδικασία άντλησης δεδομένων από τον συμφραστικό περίγυρο και την αναγωγή τους σε γενικές ερμηνευτικές κατηγορίες για τη λειτουργία του λόγου.¹¹

Στις αναλύσεις λόγου, οι έννοιες της *εμφραστικής* (illocutionary) ισχύος των γλωσσικών ενεργημάτων και οι τρόποι που έχουν οι ομιλητές για να ερμηνεύουν τις γλωσσικές εκφράσεις μέσα στις επικοινωνιακές περιστάσεις, αντλώντας από τη γνώση που έχουν γύρω από τις εξωγλωσσικές πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις, χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την παραγωγή τυπολογικών αναλύσεων προκειμένου να κατανοηθούν, με τη σειρά τους, οι καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας.¹²

Ας σημειωθεί ότι η ανάλυση διαλόγων και η πρωτογενής κατάταξη των κοινωνικών-γλωσσικών δραστηριοτήτων, δηλαδή των διδακτικών ενεργημάτων, ως ελάχιστων –και ελέγξιμων– κατηγοριών της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί μόνο εφόσον ο scho-

λικός διάλογος αντιμετωπιστεί ως τύπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο θεσμικά και ιστορικά προσδιορισμένο.¹³

Οι ερωταποκρίσεις

Οι κλασικότερες παραδοχές σχετικά με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο τείνουν να συμφωνήσουν ότι σκοπός της είναι η μετάδοση και αξιολόγηση των γνώσεων. Κατά συνέπεια, σύμφωνα μ' αυτόν τον ορισμό, σκοπός των γλωσσικών μαθημάτων είναι η μετάδοση και η αξιολόγηση των γλωσσικών γνώσεων, του συστήματος της γλώσσας, της ενδοκειμενικής οργάνωσής της και της σημασιολογίας σε συνάρτηση με τις εξωκειμενικές πληροφορίες. Ωστόσο, αυτή η ερμηνεία των σκοπών της σχολικής επικοινωνίας ελέγχεται ως απλουστευτική, καθώς οι δηλωμένοι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας δεν επιτρέπουν την αποδοχή του ζεύγους μετάδοση-αξιολόγηση ως θεσμικά κατοχυρωμένου σκοπού του σχολικού μαθήματος.

Η παρατήρηση των σχολικών διαλόγων βεβαιώνει, αφ' ενός, τον κυρίαρχο ρόλο ενός πλέγματος ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης ως σταθερού τύπου γλωσσικής παραγωγής και, αφ' ετέρου, την απουσία παρατεταμένων πληροφοριακών μονολόγων. Η τυπολογία των ερωταποκρίσεων που αναδεικνύεται από τα δεδομένα προδιαγράφει την ανάγκη να εξεταστεί το περιεχόμενο της επικοινωνίας μέσα από τη σκοπιά της διαπραγμάτευσης των πληροφοριών. Ακόμη, λοιπόν, και αν ο «βαθύτερος σκοπός» της σχολικής επικοινωνίας είναι η μετάδοση γνώσεων-πληροφοριών –πράγμα που, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον, δεν επιβεβαιώνεται από την επιφανειακή δομή της αλληλεπίδρασης–, αυτός ο σκοπός εξυπηρετείται από μια τυπολογία που πραγματώνεται μέσα από τη συνεχή γλωσσική παραγωγή των συμμετεχόντων, και όχι μόνο του καθιερωμένου κύριου γνώστη-οργανωτή του διαλόγου.

Οι διδακτικοί διάλογοι στις ελληνικές σχολικές τάξεις, παρότι την πολύπλοκη επιφανειακή τυπολογία τους, εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη τυπικότητα που επιβεβαιώνει τις παραδοχές όλων των σχετικών διαπιστωτικών μελετών: οργανώνονται στη βάση μιας σταθερής ρουτίνας εμφάνισης του σχήματος ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση, που υλοποιεί τον κορμό της αλληλεπίδρασης δασκάλων-μαθητών.

Η πλειονότητα των ερωταποκρίσεων στην τάξη πραγματώνεται με ερωτήσεις που αποσκοπούν στον προσδιορισμό ορισμένης πληροφορίας η οποία πρέπει να αντληθεί από τη διδακτέα ύλη, δηλαδή

από τα εγχειρίδια της Γλώσσας. Πρόκειται για αιτήματα που απευθύνονται στους μαθητές και αξιώνουν την εκφορά συγκεκριμένων γνώσεων-πληροφοριών. Το γεγονός ότι τα αιτήματα αυτά έχουν σκοπό να αντιλήσουν συγκεκριμένο, σαφές και αντικειμενικό περιεχόμενο που δεν επιτρέπει παρεκβάσεις ή συνωνυμίες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην έκφραση της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Οι στρατηγικές αναδιτύπωσης και κατακερματισμού των αιτημάτων από την πλευρά των δασκάλων αποτελούν το «μηχανισμό» μέσα από τον οποίο ο κύριος γνώστης-ομιλητής καθοδηγεί σταδιακά στην κατάλληλη απόκριση, εξασφαλίζοντας τη «συμφωνία» των συνομιλητών. Δεν μπορεί, λοιπόν, να εκληφθεί ως παράδοξο το γεγονός ότι οι μαθητές συμμορφώνονται με τους όρους του αιτήματος και απαντούν με το κατάλληλο περιεχόμενο. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στο ότι γνωρίζουν την απάντηση, επομένως απαντούν σωστά, αλλά και στο ότι καθοδηγούνται σ' αυτή διαμέσου της στρατηγικής της «σωκρατικής μαιευτικής».¹⁴

Οι αποκρίσεις των μαθητών που δεν συμμορφώνονται με τις συνθήκες του αιτήματος δεν μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω, εφόσον δεν εμφανίζονται ως εκφωνήματα αλλά με την απουσία γλωσσικής πραγμάτωσης, δηλαδή με τη σιωπή. Η εμφάνιση της σιωπής ισοδυναμεί με «απάντηση» των μαθητών που δεν ανταποκρίνεται στα προαπαιτούμενα του αιτήματος. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ρητή άρνηση απόκρισης, που θα αντιστοιχούσε πλήρως στον ορισμό των «επιτελεστικών αποκρίσεων» ως στρατηγικών αποποίησης («δεν απαντάω» ή «δεν θέλω να απαντήσω»), δεν συγκαταλέγονται στο δυναμικό των απαντήσεων που μπορούν να εμφανιστούν στο πλαίσιο του διδακτικού διαλόγου, μιας και βρίσκονται εκτός δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών. Επομένως, η μέγιστη δυνατότητα επιτελεστικών αποκρίσεων του μαθητή είναι η ρητή δήλωση ότι «δεν ξέρει». Εφόσον, όμως, αυτό που ζητείται με το αίτημα του δασκάλου είναι να παραχθεί λεκτικά το περιεχόμενο μιας γνώσης-πληροφορίας, τότε η σιωπή είναι η καταλληλότερη επιτελεστική απόκριση από οποιαδήποτε άλλη άρνηση απάντησης.

Στη διαδοχή του διαλόγου η ανατροφοδότηση αποτελεί φυσική συνέχεια των προηγούμενων απαντήσεων που έχει, πολύ συχνά, αμφίδρομη λειτουργία: ενώ επικυρώνει την προηγούμενη απάντηση, μπορεί συγχρόνως να προκαλεί όσα έπονται. Έτσι, η διόρθωση ή η αναδιτύπωση του περιεχομένου των αποκρίσεων των μαθητών δεν φαίνεται να έχει σκοπό ν' αποτιμήσει τις ατομικές λεκτικές παραγωγές, αλλά και να προκαλέσει νέες απαντήσεις ως την τελική εκπλήρωση του στό-

χου, δηλαδή την παραγωγή των συγκεκριμένων γνώσεων-πληροφοριών.

Η αναίρεση της τυπικής διαδοχής ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση εμφανίζεται με τη μορφή των πληροφοριακών μονολόγων και σχολίων από την πλευρά του δασκάλου. Το μόνο κριτήριο κατάταξής τους στο πλαίσιο του διδακτικού διαλόγου είναι η υπόθεση ότι πρόθεση του ομιλητή είναι να προσφέρει πληρο-



φορίες οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από την ερωταπόκριση και ανατροφοδότηση. Πράγματι, η εμφάνιση μακροσκελών εκφωνημάτων πληροφόρησης στους διδακτικούς διαλόγους σχετίζεται με περιοχές όπου η διαδοχή της αλληλεπίδρασης αποβαίνει σχετικά «άκαρπη» και ο κύριος γνώστης-ομιλητής καταφεύγει στο μονόλογο παρέχοντας πληροφορίες που δεν μπορούν να αντληθούν μέσα από τη μαιευτική στρατηγική.

Τα πληροφοριακά σχόλια διακρίνονται, όμως, από τις ερωταποκρίσεις και ως προς το περιεχόμενο των πληροφοριών. Οι γνώσεις-πληροφορίες που αντλούνται και επικυρώνονται μέσα από τις ερωταποκρίσεις μπορούν να εντοπιστούν στις αναλυτικές οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου. Αντίθετα, με τα πληροφοριακά σχόλια μπορούν να παρέχονται και κοινωνικές γνώσεις και πληροφορίες που δεν καταγράφονται στα επιμέρους ζητούμενα της ύλης του κάθε γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, ενώ στην πρώτη περίπτωση μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τη διαδικασία διαπραγμάτευσης και παραγωγής των γνώσεων-πληροφοριών, στη δεύτερη περίπτωση μπορούμε να διακρίνουμε αυτή καθ' εαυτή τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων τις οποίες οι συνομιλητές-μαθητές είναι απλώς υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουν.

Αν, όμως, οι ερωταποκρίσεις και η ανατροφοδότηση ρυθμίζουν το σύστημα



της αλληλεπίδρασης που αφορά τη διαπραγμάτευση των γνώσεων-πληροφοριών (γνωστική πειθαρχία), οι οδηγίες, οι εντολές πειθαρχίας, η κατανόηση της σειράς του λόγου, η εισαγωγή και το κλείσιμο ενός θέματος κ.ο.κ., ορίζουν τις συντεταγμένες της κοινωνικής, λειτουργικής πειθαρχίας. Τηρώντας τη γενική σύμβαση ότι τα γεγονότα της γνωστικής πειθαρχίας ανήκουν στο πεδίο αυτής καθ' εαυτήν της επικοινωνίας, μπορούμε να κατατάξουμε εκείνη της κοινωνικής πειθαρχίας στο πεδίο της μεταεπικοινωνίας. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι μεγαλύτερες διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στις μικρότερες και τις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις (π.χ., Β' και Ε') αφορούν πολύ περισσότερο το πεδίο της μεταεπικοινωνίας. Στις μεγαλύτερες τάξεις, η αλληλεπίδραση τείνει να εμφανίζει πολύ λιγότερες παραγωγές που σχετίζονται με τη διατύπωση και υπενθύμιση των κανόνων του σχολικού διαλόγου, την επαναφορά στο «θέμα» που συζητείται, την αξιολόγηση και το σχολιασμό των απαντήσεων των μαθητών κτλ. Η ίδια τάση παρουσιάζεται και στην περιοχή της επικοινωνίας που αποκαλέσαμε πληροφοριακό σχόλιο των δασκάλων. Είναι προφανές ότι οι μικρότεροι μαθητές δεν έχουν ακόμη κατανοήσει ότι η σχολική επικοινωνία διέπεται από συγκεκριμένες κοινωνιογλωσσικές δεσμεύσεις, οι οποίες κατ' επίφαση μόνο στηρίζονται στην ανταλλαγή πληροφοριών. Ο μεγαλύτερος έλεγχος της επικοινωνίας τον οποίο επιδεικνύουν οι ωριμότεροι μαθητές είναι ενδεικτικός του ότι έχουν αποκτήσει πλέον ικανότητες ερμηνείας των μονοσήμαντων ερωτήσεων και οδηγιών των δασκάλων.

Υλοποιημένος, λοιπόν, σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η χρήση της γλώσσας, η οποία όμως κινείται σ' έναν σαφώς προδιαγεγραμμένο άξονα. Ο γραπτός λόγος τον οποίο έχουν να χειριστούν οι συνομιλητές είναι τα κείμενα της διδασκαλίας. Η εφαρμογή της μαιευτικής, η κύρια μορφή προφορικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, θεμελιώνεται στην υποχρέωση των συνομιλητών να προσδιορίζουν, να αντλούν, ν' ανακαλούν, ν' αναπαράγουν τον γραπτό λόγο των κειμένων και να χρησιμοποιούν το περιεχόμενό τους. Για το λόγο αυτό είναι φυσικό ότι το εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρονται για τη χρήση της γλώσσας είναι περιορισμένο σ' αυτά που προδιαγράφουν οι επιμέρους στόχοι του κάθε γλωσσικού μαθήματος. Οι ελάχιστες ευκαιρίες χρήσης της μητρικής γλώσσας έξω από την τυπολογία της ρουτίνας των ερωταποκρίσεων δεν αφήνουν περιθώρια να δούμε πώς είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο «εμπλουτισμός και η εμβάθυνση» της γλώσσας στην οποία αποσκοπεί το γλωσσικό μάθημα. Εντέλει, ο στόχος της προφορικής επικοινωνίας δεν μπορεί να υπερβεί αυτά τα

πλαίσια, ακριβώς επειδή η επικοινωνία είναι προσανατολισμένη διπλά στο κείμενο: αφ' ενός το υλικό της προέρχεται από αυτό και, αφ' ετέρου, αποσκοπεί στην παραγωγή προτάσεων και νέων γραπτών κειμένων, με το πληροφοριακό περιεχόμενο να γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, σαν να ήταν άγνωστο, και συζητήσιμο, δηλαδή με ερωτήσεις και απαντήσεις. Συνεπώς, η επικύρωση της ορθής προφορικής αναπαράγωγής των γραπτών κειμένων εδραιώνει αυτό που αποκαλούμε έγκυρη σχολική γνώση.

Τέλος, μια παρατήρηση σχετικά με τη «διδασκτική αποτελεσματικότητα» και την «καταλληλότητα των σχολικών γνώσεων», θέματα που δεν απασχόλησαν την παρούσα εργασία, αλλά λανθάνουν σε οποιαδήποτε προσέγγιση της σχολικής πραγματικότητας. Η μορφή και τα περιεχόμενα της επικοινωνίας στη σχολική τάξη δεν επιτρέπουν να φανταστούμε εύκολα πώς θα μπορούσαν να αναιρεθούν αυτοί οι κοινωνιογλωσσικοί περιορισμοί, αποκλειστικά μέσα από την ανανέωση των γενικότερων σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων (πόσο μάλλον του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών). Γιατί κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε τη μεταβολή της παιδαγωγικής, δηλαδή του τρόπου «διαπραγμάτευσης» ή «μετάδοσης» των σχολικών γνώσεων. Μεταβολή που θα επέτρεπε τη διεύρυνση των δυνατοτήτων της γλωσσικής χρήσης, πράγμα που άλλωστε περιλαμβάνεται στους ίδιους τους σκοπούς του σχολείου. ■

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλέπε τη συνέντευξη με τον ειδικό σύμβουλο του ΚΕΜΕ Α. Βουγιούκα, «Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα», στο ΔΟΕ, *Επιστημονικό Βήμα* (ειδική έκδοση), τ. 6, Δεκ. 1984-Φλεβ. 1985, σελ. 9-76, όπου και η αναλυτικότερη παρουσίαση αλλά και υπεράσπιση των περιεχομένων των -τότε νέων- εγχειριδίων και των βιβλίων του δασκάλου.
2. Για την κριτική θεώρηση του νομοσχεδίου για τη δομή και τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης που ονομάστηκε χαρακτηριστικά «αντί-309», βλέπε την ανάλυση του Χαρ. Νούτσου, *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1985, ειδικά το κεφάλαιο «Το νομοσχέδιο για τη γενική εκπαίδευση». Επίσης Γ. Μαυρογιώργου «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνokratία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 21, 1985, σελ. 16-35.
3. Βλέπε αντίστοιχα τα ΠΔ 583/31.9.82 και 1034/12.11.77.

4. Βουγιούκας, ό.π., σελ. 45.
5. Βλέπε Χαρ. Νούτσου, ό.π., σελ. 119. Η διδακτική αντίληψη της προγραμματισμένης και παραγωγικής αξιοποίησης του διαθέσιμου σχολικού χρόνου εισάγει μια σχετικά καινούργια, για τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, λογική των λειτουργικών διδακτικών στόχων, στην πορεία εκσυγχρονισμού του αστικού σχολείου προς την κατεύθυνση του «απόλυτου ελέγχου της αστικής εξουσίας πάνω στο τι (περιεχόμενο), στο πότε (χρόνος) και στο πώς (μέθοδος) της διδασκαλίας». Για την εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο της ιδεολογίας των αντικειμενικών στόχων βλέπε Μπ. Νούτσου, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, Δωδώνη, Αθήνα/Γιάννινα, 1983.
6. Καθώς η ρητή αξιολόγηση έχει διαγραφεί από τον κατάλογο των νόμιμων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος, ο τομέας της διδραχθείς εναποτίθεται για τις μικρές τάξεις στην κρίση του δασκάλου, που καταγράφει τις συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών και επεμβαίνει εκ των υστέρων διορθωτικά. Για τις μεγαλύτερες τάξεις (Γ' έως Στ') προβλέπονται φύλλα αξιολόγησης που ονομάζονται «Επαναληπτικά μαθήματα», με σκοπό να διαπιστωθεί η γενική επίδοση των μαθητών και να φανεί αν έχει υπάρξει εμδω-ση της ήδη διδραχθείς ύλης. Και σ' αυτήν επίσης την περίπτωση, το βιβλίο του δασκάλου περιγράφει αναλυτικά τις επιμέρους ενέργειες που θα στηρίξουν την επαναληπτική ενότητα, παρέχοντας επιπλέον τις σωστές απαντήσεις και τις ενδεχόμενες θεματικές προεκτάσεις στις οποίες θα προχωρήσουν οι «ικανότεροι» μαθητές.
7. Η διάκριση ανάμεσα στα τρία «συστήματα μηνυμάτων» που πραγματοποιούν την επίσημη εκπαιδευτική γνώση, όπως διατυπώνεται από τον Β. Bernstein, αρθρώνεται στο εξής σχήμα: το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης, και η αξιολόγηση ορίζει ό,τι θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση από την πλευρά του μαθητή (Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγ., μεταφρ., σμ., Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989, σελ. 64). Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποιο από τα τρία «συστήματα μηνυμάτων» συγκαταλέγεται το βιβλίο του δασκάλου, το οποίο ορίζει όχι μόνο τις αντικειμενικές γνώσεις αλλά και τις στρατηγικές επικοινωνίας στη σχολική τάξη.
8. Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, εξυπονοείται ότι οι αλλαγές που έχουν επέλθει στο μεταξύ στα εγχειρίδια της γλώσσας και στις επιμέρους οδηγίες δεν έχουν θίξει τον βασικό κορμό της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, η διδακτική πράξη εκτυλίσσεται με τυπική προβλεψιμότητα, πάνω σ' έναν ιδεοτυπο στρατηγικών λόγων δασκάλων-μαθητών, που δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητος από τα αναλυτικά προγράμματα.
9. Η παραπάνω διαδικασία άντλησης κοινωνιογλωσσικών δεδομένων από τους διδα-

- κτικούς διαλόγους μπορεί να αποτελέσει βασικό υπόβαθρο μελέτης που δεν καλύπτεται από τις κλασικότερες προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος. Ξεκινώντας, δηλαδή, από κοινωνιογλωσσικές μελέτες των περιστάσεων επικοινωνίας και προχωρώντας στη γλώσσα των παιδιών και στη συνεπαγόμενη πρόσκτηση των έγκυρων σχολικών γνώσεων, μπορούμε ν' αποκτήσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες για τη σύνδεση της γλώσσας με τη μάθηση, την οποία δεν μας παρέχει η μελέτη του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. (Βλέπε, π.χ., M. Stubbs, *Langage spontané, langage élaboré*, Armand Colin, Paris 1983, σελ. 88-89· D. Barnes, «Language and learning in the classroom», στο Open University Team, *Language in Education*, RKP, London 1972, σελ. 116).
10. Βλέπε Μ. Κονδύλη, «Η γλωσσική αλληλεπίδραση στο δημοτικό σχολείο. Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περίπτωσης επικοινωνίας», αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1990.
 11. Βλέπε πρόχειρα: C.B. Cazden/V.P. John/D. Hymes (eds), *The Functions of Language in the Classroom*, Columbia University, New York, 1972.
M. Coulthard (*An Introduction to Discourse Analysis*, Longman, London-New York, 1977, σελ. 11).
P.P. Giglioli (ed.), *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, 1973.
J.J. Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
J.J. Gumperz/D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Speaking* (1972), Blackwell, New York, 1988.
W. Labov/D. Fanshel, *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*, Academic Press, New York, 1977.
 12. Βλέπε P. Cole/J.L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics. Speech acts*, V. 3, Academic Press, New York/London, 1975. Για την κατατοπιστική περιδιάβαση στις θεωρίες των γλωσσικών ενεργημάτων σε σχέση με την κοινωνική χρήση της γλώσσας και την πραγματολογική προοπτική σημειώνονται ενδεικτικά:
G. Berruto, *La semantica*, Zanichelli, Bologna, 1976.
F. Orletti (ed.), *Comunicare nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 1983.
M. Sbisà (ed.), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano, 1978.
Για την πραγματολογική κοινωνιογλωσσική ανάλυση διαφορετικών διαλόγων παρέχεται εκτεταμένη βιβλιογραφία. Επί του προκειμένου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υποδείξεις τριών ερευνών, στις οποίες προτείνονται πρότυπα για την αναγνώριση, ανάλυση και ταξινόμηση της αλληλεπίδρασης: W. Labov/D. Fanshel, ό.π.· J.M. Sinclair/R.M. Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London, 1975, και A.-B. Stenström, *Questions and Responses in English Conversation*, CWK Gleerup, Malmö, 1984.
 13. Ένα μόνιμο ερμηνευτικό ζήτημα σχετίζεται, βέβαια, με τον «τεχνητό» και «ειδικό» χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης στη σχολική

κή τάξη. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν το «υπόλειμμα» των διαλόγων της τάξης σε σύγκριση με τις καθημερινές συνομιλίες, που έχουν αποτελέσει τη βάση για τις ανάλυσεις λόγου, νομιμοποιεί την εφαρμογή των κατηγοριών της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης. Ωστόσο, οι ερωτήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι έγκυρες ερωτήσεις, με στόχο να διαπιστωθεί αν οι μαθητές κατέχουν το προτασιακό περιεχόμενο των γνώσεων-πληροφοριών.

14. Για την αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών καθοδήγησης στην κατάλληλη απόκριση και τη «σωκρατική μέθοδο», βλέπε Κονδύλη, ό.π. (κεφ. 3.2., 3.3.). Ειδικότερα για τις αρχές της μαιευτικής του Σω-

κράτη ως προτύπου για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους βλέπε, π.χ., την έρευνα του Χ. Φράγκου, «Μοντέλο διδασκαλίας. Βάσεις διαλεκτικής διδασκαλίας. Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά», στο *Παιδαγωγικές Έρευνες και Εφαρμογές*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1983, σελ. 63-127. Βέβαια, η σωκρατική μέθοδος, που εν πολλοίς ισχύει για το ελληνικό σχολείο, στηρίζεται στην υπόθεση του προδιαμορφωμένου ερμηνευτικού προτύπου της γνώσης και της αλήθειας που βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση στο υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας και ενεργοποιείται μέσα από τη σταδιακή αναγνώριση των επιμέρους εμπειρικών, συνεπώς αντικειμενικών δεδομένων.