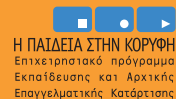
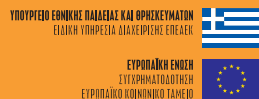


Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα

Ελένη Χοντολίδου



Κλειδιά και Αντικείμενα



Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Διδακτική Μεθοδολογία

**Η επανατροφοδότηση των μαθητών
στα γραπτά τους κείμενα**

Ελένη Χοντολίδου

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Ελένη Χοντολίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα

Σκηνή 1η

Κλήθηκα κάποτε να χειριστώ, με την ιδιότητά μου της παιδαγωγού, ένα πολύ λεπτό ζήτημα, αυτό της άχαρης «διαχείρισης» της κρίσης και αξιολόγησης του δασκάλου σε γραπτό μαθητή. Από την άλλη, είχαμε την απογοήτευση ή την απορία του παιδιού που καταθέτει ένα γραπτό κείμενο με κέφι και μεράκι και εισπράττει μία αρνητική κρίση, φράση-καταπέλτη («Γράφεις πράγματα τα οποία ήταν αδύνατο να γίνουνε»), χωρίς να καταλαβαίνει γιατί, χωρίς να μπορεί να αποκωδικοποιήσει το νόημα της παρατήρησης του δασκάλου του και χωρίς (όπως θα συζητήσουμε παρακάτω) να έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί περαιτέρω το κείμενό του, προκειμένου να το κάνει καλύτερο.

Παραθέτω την έκθεση του μαθητή και τα σχόλια του δασκάλου του:

<p>Θέμα:</p> <p>μικρή ζωγραφιά σπηλιάς με δύο άτομα και φωτιά</p> <p>(υπογραφή του μαθητή)</p>	<p>5/12/96</p> <p>«Μια προϊστορική μέρα»</p> <p>Μια μέρα άντρας απ' την οικογένεια Ξύπνησε από την πρωινή περίπολο: τουμ, ταπ τουμ, τουμ, τουμπ τουμπ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Χαλαής κουραφέξαλα: δηλαδή ωχ¹ η περιπολο. - Τρλέει ρότσ²: δηλαδή αμάν ρε αντρα³ σιγάπια. - Αγιου άγκα αγκε: μορίσια⁴ γλώσσα. - Σοραλέει: δηλαδή οχ μιλαν και τα μωρά. <p>Μετά ο άντρας πήγε να⁵ κυνήγι. Σλουρπ χουλα μακούλα μπουλα: δηλαδή τι ωραίο ελάφι!</p> <p>Ύστερα το σκοτώνει και το πάει στη σπηλιά.</p> <p>Σλαρπ σλούρπ το καταβρόχθισαν. Ντριιιν.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Χούλα τρέλφε; = ποιος είναι; - Τσπρκερε = ο ταχυδρόμος - Τρέμπε λούτρι = περάστε μέσα - Ρελομπούσκα = όχι ευχαριστώ - Ολερε = γεια - Τρομπασκέρο τρίμπολο = για να δούμε το γράμμα. <p>Μετά λοιπόν διάβασαν το γράμμα. Ο άντρας λυποθήμησε. Το γράμμα ήταν δωρεάν εισπίριο⁶ για την αμερική⁷.</p> <p style="text-align: center;">ΤΕΛΟΣ</p> <p>(το όνομα του μαθητή)</p>
--	---

Σχόλιο δασκάλου: *Γράφεις πράγματα τα οποία ήταν αδύνατο να γίνουνε.*

Διορθώσεις δασκάλου

- | | |
|----------|--------------|
| 1. οχ | 4. μωρίσια |
| 2. ρώτσ | 5. για |
| 3. άντρα | 6. εισιτήριο |
| | 7. Αμερική |

Στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου διδασκαλίας της γλώσσας Η γλώσσα μου της Δ' Δημοτικού, υπάρχει στην ενότητα «Μέσα στη σπηλιά»¹ ένα ανυπόγραφο κείμενο, προφανώς φτιαγμένο από τους συντάκτες του τόμου. Εάν ήθελε να εντάξει κανείς το κείμενο αυτό σε κάποιο κειμενικό είδος, φαντάζομαι πως με ευκολία θα το ενέτασσε σε εκείνη την κατηγορία των ψευδο-λογοτεχνικών και ψευδο-επιστημονικών ή πληροφορικών κειμένων τα οποία, για κάποιο λόγο, το σχολείο θεωρεί πως συνιστούν ένα καλό υπόδειγμα (και όχι παράδειγμα²) κειμένου για σχολική χρήση. Τα κείμενα αυτά δεν είναι

¹ «Οι ανταύγειες από τη φωτιά...», ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 1987⁴, σ. 49

² Η υποδειγματική χρήση διαφέρει από την παραδειγματική στο εξής: για την παραδειγματική χρήση δίνουμε στους μαθητές πολλά εναλλακτικά κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Όταν δίνουμε ένα μόνο κείμενο και με βάση αυτό ζητούμε ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές μας, η χρήση του κειμένου είναι υποδειγματική.

λογοτεχνικά κείμενα (συνήθως όμως —και το συγκεκριμένο δεν αποτελεί εξαίρεση— έχουν κάποιες λογοτεχνικές αξιώσεις, καθώς η μυθοπλασία είναι παρούσα και τα «καλλολογικά» στοιχεία έντονα) αλλά ούτε και επιστημονικά και, υπ’ αυτή την έννοια, δεν προάγουν και δεν υπηρετούν κανένα κειμενικό είδος με συνέπεια. Ας υποθέσουμε ότι δίνουν κάποιες πληροφορίες στα παιδιά για το θέμα που πραγματεύονται.

Αφού κάνουν οι μαθητές τις γραμματικές ασκήσεις του κεφαλαίου... φτάνουμε στην τέταρτη εργασία, που μας ενδιαφέρει:

«4. Με τη φαντασία μου περιγράψω μια μέρα από τη ζωή μιας πρωτόγονης οικογένειας».

Οι αντίστοιχες οδηγίες στο βιβλίο του δασκάλου είναι: «Στην άσκηση 4 τα παιδιά περιγράφουν ελεύθερα (sic!) μια μέρα από τη ζωή μιας πρωτόγονης οικογένειας...».

Σκηνή 2η

Η μικρή Εμινέ είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου σε Γυμνάσιο της ορεινής περιοχής της Ξάνθης. Δεν είναι καλή μαθήτρια, δε συμμετέχει στο μάθημα της γλώσσας σχεδόν καθόλου και τα γραπτά της είναι πολύ αδύναμα. Παρόλο που είναι ευγενικό και πρόθυμο παιδί, δε δείχνει μεγάλη προθυμία να κάνει τις γραπτές της ασκήσεις, και

τα μικρά της κείμενα (γεμάτα λάθη και ασυνταξίες) είναι «ανόρεχτα» και «διεκπεραιωτικά». Η φιλόλογος της τάξης έχει αποθαρρυνθεί πάρα πολύ, καθώς έχει εξαντλήσει όλα τα αποθέματα ευγένειας, ορθής παιδαγωγικής συμπεριφοράς (ενθάρρυνσης, επιβράβευσης για τα μικρά βήματα της Εμινέ...). Ώσπου, στο πλαίσιο του διευρυμένου ωραρίου³, η ίδια φιλόλογος ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν το οικογενειακό τους δέντρο, να καταγράψουν τα ονόματα και τα επίθετα των μελών της οικογένειάς τους και να γράψουν δίπλα τον τόπο διαμονής τους. Με έκπληξη η φιλόλογος διαπιστώνει πως πολλά μέλη της οικογένειας της Εμινέ (μεταξύ άλλων ο πατέρας και ο μεγαλύτερος αδελφός της) είναι οικονομικοί μετανάστες στη Γερμανία, σχεδόν από τότε που η Εμινέ θυμάται τον εαυτό της. Ζητά τότε από κάθε παιδί χωρι-

³ Το διευρυμένο ωράριο είναι ένα «πρόγραμμα επιμήκυνσης του σχολικού χρόνου» στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». Χρησιμοποιεί καινοτόμα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν παραχθεί για τη συγκεκριμένη ομάδα μειονοτικών μαθητών. Τα υλικά αυτά αφενός σέβονται την ταυτότητα των μαθητών και αφετέρου προσπαθούν να κινητοποιήσουν τους μειονοτικούς μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατακτώντας έτσι και την ελληνική γλώσσα αλλά και τις απαραίτητες γνώσεις για να αποφοιτήσουν κανονικά από το Γυμνάσιο και να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

στά να γράψει γράμμα σε κάποιο μέλος της οικογένειάς του που είναι μακριά. Η Εμινέ στρώνεται με τα μούτρα στη δουλειά με μεγάλη όρεξη και στο τέλος του προκαθορισμένου χρόνου έχει γράψει δύο γράμματα, ένα προς τον πατέρα και ένα προς τον αδελφό της. Προς μεγάλη έκπληξη της φιλόλογου το γράμμα της Εμινέ προς τον αδελφό της είναι γραμμένο στα γερμανικά, που διδάσκεται η Εμινέ στο σχολείο⁴. Τα δύο κείμενα είναι κάπως μεγαλύτερα από τα γραπτά κείμενα που παραδίδει η Εμινέ στο καθημερινό μάθημα. Το ελληνικό κείμενο είναι κατά πολύ καλύτερο από αυτά που παραδίδει συνήθως. Έχει βεβαίως πολλά λάθη και αδυναμίες, αλλά είναι ένα επικοινωνιακό κείμενο, με πληροφορίες για τη ζωή της Εμινέ, με τα συναισθήματά της προς τον πατέρα της και τις μικρές κοριτσιίστικες διεκδικήσεις της: «Φέρε μου αυτό, φέρε μου το άλλο...».

Για το γράμμα στα γερμανικά η φιλόλογος δεν μπορεί να εκφέρει γνώμη, καθώς δε γνωρίζει η ίδια γερμανικά, και απευθύνεται στην καθηγήτρια των γερμανικών, η οποία,

⁴ Η Εμινέ είναι πομακικής καταγωγής, μιλά και διδάχθηκε τουρκικά και ελληνικά στο μειονοτικό Δημοτικό, γνωρίζει λίγα αραβικά για να διαβάσει το Κοράνι, και τώρα στο Γυμνάσιο διδάσκεται επιπλέον αγγλικά και γερμανικά. Αν επιπλέον προσθέσουμε και τα αρχαία ελληνικά, μιλάμε τελικά για την εκμάθηση επτά γλωσσών.

σημειωτέον, είναι Γερμανίδα. Μα ναι, η Εμινέ έχει τον καλύτερο βαθμό στην τάξη στα γερμανικά, διαβάζει και γράφει πολύ καλά. Εξάλλου, ο αδελφός της της στέλνει γερμανικά τραγούδια και βιβλία και τα διαβάζει με πολύ μεράκι και κέφι. Μάλιστα, αλληλογραφεί με τον αδελφό της στα γερμανικά για να μην καταλαβαίνει η μητέρα και τα αδέρφια της τι λένε και ζήτησε κάποιες φορές τη βοήθεια της φιλόλογου των γερμανικών στα γράμματα που έγραφε: «Πώς λέμε αυτό στα γερμανικά, κυρία, πώς κλείνω το γράμμα...». Εξάλλου, τα γερμανικά διδάσκονται με την επικοινωνιακή μέθοδο και το γράμμα ως κειμενικό είδος επανέρχεται πολλές φορές στο προσκήνιο. Η φιλόλογος των ελληνικών μένει κατάπληκτη και αποσβολωμένη. Αισθάνεται ενοχές που η μαθήτριά της αποδίδει καλύτερα στα γερμανικά από ό,τι στα ελληνικά και κάνει το λάθος που κάνουν όλοι οι ευσυνείδητοι δάσκαλοι, να ενοχοποιούν τη μέθοδό τους, τις ανεπάρκειές τους και να ρίχνουν το σφάλμα αποκλειστικά στον εαυτό τους.

Τι συνέβη στις περιπτώσεις αυτές;

Περίπτωση πρώτη

Αφήνω κατά μέρος το ότι το συγκεκριμένο κείμενο που ζητά η άσκηση δεν αφορά στην καθημερινότητα των παιδιών και δεν μπορεί ο μαθητής να έχει βιωματική σχέση με το θέμα. Αυτό δεν είναι πάντοτε κακό, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται πως είναι. Δεν υπάρχει καμία οδηγία σχετικά με το τι συνιστά ορθό ή επιτυχημένο κείμενο. Περιγράφω σε ποιον, για ποιο λόγο, με ποιον τρόπο και, γιατί όχι, ποιος είμαι εγώ που περιγράφω; Γιατί περιγράφω μια μέρα από τη ζωή μιας προϊστορικής οικογένειας; Για κάποιον που θέλει να μάθει; Για το δάσκαλό μου που ήδη γνωρίζει και που θέλει να διαπιστώσει εάν κατάλαβα και έμαθα απέξω αυτά που λέει το κείμενο του βιβλίου; Δεν είναι αυτονόητο ότι πάντοτε πρέπει το σχολείο να μας ζητά να γράφουμε ως μαθητές με παραλήπτη το δάσκαλο. Μπορούμε να γράφουμε —προκειμένου να ασκηθούμε— ως δημοσιογράφοι, ως επιστήμονες, ως εκκολαπτόμενοι θεατρικοί συγγραφείς, ως προϊστορικοί άνθρωποι, ως άνθρωποι που έρχονται από το μέλλον...

Οι οδηγίες της εκφώνησης δεν είναι επαρκείς, ούτε όσον αφορά στο κειμενικό είδος ούτε όσον αφορά στη χρήση της φαντασίας. Εάν η άσκηση ζητά την απλή αναπαραγωγή των πληροφοριών τις οποίες προσφέρει το κείμενο του βιβλίου, η διατύπωση της εργασίας είναι λανθασμένη. Εάν πάλι ζητά όντως τη χρήση της φαντασίας, είναι άραγε έτοιμο το ελληνικό σχολείο και έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί μας (με την εκπαίδευση που λαμβάνουν) να δεχθούν εργασίες των μαθητών που όντως χρησιμοποιούν τη φαντασία τους;

Ο μαθητής του παραδείγματός μας ανταποκρίθηκε στο έργο που του ζητήθηκε με τον εξής τρόπο: έγραψε για μια προϊστορική μέρα, ζωγράφησε κιόλας τη σπηλιά της οικογένειας και έφτιαξε, κατά το πρότυπο του βιβλίου του, μια ιστορία που φαντάστηκε ότι έγινε σε μια οικογένεια μια προϊστορική μέρα, σπάζοντας όμως τη σοβαρότητα του κειμένου του με τον απροσδόκητο τρόπο που εδώ και αιώνες χρησιμοποιούν οι συγγραφείς των χιουμοριστικών κειμένων: υπερβάλλει, παρεμβάλλει στο κείμενό του στοιχεία που γνωρίζει ότι είναι αδύνατο να έχουν γίνει, προκειμένου να προκαλέσει το γέλιο στον άγνωστο παραλήπτη της έκθεσής του⁵, με τον οποίο δεν

⁵ Έχουν άραγε οι μαθητές αυτής της ηλικίας σαφή αίσθηση του παραλήπτη των κειμένων τους; Γράφουν συνειδητά για το δά-

έχουν προφανώς την ίδια αίσθηση χιούμορ. Ο μαθητής υπέγραψε το κείμενό του προφανώς διότι το αισθάνθηκε ως προσωπική δημιουργία!

Γίνεται και κάτι άλλο ενδιαφέρον στην έκθεση του μαθητή: φτιάχνεται μια φανταστική γλώσσα (ως η υποτιθέμενη γλώσσα των προϊστορικών ανθρώπων) και μάλιστα μεταφράζεται από τον ίδιο το μαθητή. Είναι πολύ πιθανό το εύρημα να μην είναι αυθεντικό, αλλά να προέρχεται από μια σειρά της τηλεόρασης⁶ πολύ δημοφιλή μεταξύ των μαθητών αυτής της ηλικίας: παρά ταύτα η προσπάθεια αυτή δε χάνει καθόλου την αξία της. Ασχέτως της αυθεντικότητας, όμως, το κείμενο του μαθητή είναι ένα προσωπικό επίτευγμα με χιούμορ, δομή και νόημα. Ο μαθητής, δηλαδή, παρά την ασάφεια του καθήκοντος, ανταποκρίθηκε με πρωτότυπο τρόπο, χωρίς να μιμηθεί το κείμενο του βιβλίου του.

Το κείμενο, ωστόσο, παρουσιάζει αρκετά λάθη και αδυναμίες. Θα μπορούσε, λ.χ., να είναι ορθότερη και πλουσιότερη η στίξη, θα μπορούσε να είναι πλουσιότερη και

σκαλο ή τη δασκάλα τους ή γράφουν για κάποιον άγνωστο και ανύπαρκτο παραλήπτη;

⁶ Πιθανότατα η σειρά *Flintstones*.

συνθετότερη η δράση, λείπουν αρκετοί τόνοι, κάποιες φράσεις είναι πολύ κοφτές, σχεδόν λανθασμένες, υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, το τέλος είναι αρκετά βεβιασμένο. Ως προς αυτό το κειμενικό είδος που επιχειρεί να γράψει ο μαθητής (όχι ο δάσκαλος ή η ασαφής εκφώνηση της άσκησης), δηλαδή μια αστεία ιστορία για την προϊστορική εποχή, το κείμενό του έχει σαφώς περιθώρια βελτίωσης και διόρθωσης, ακόμη και πλουσιότερης και τολμηρότερης εικονογράφησης.

Από παιδαγωγική άποψη, ποια αξία και χρησιμότητα μπορεί να έχει η παρατήρηση του δασκάλου: «Γράφεις πράγματα τα οποία ήταν αδύνατο να γίνουν»; Μήπως το παιδί δε γνωρίζει ότι γράφει πράγματα τα οποία ήταν αδύνατο να γίνουν; Είναι δυνατόν να φανταστεί κανείς πως μαθητής της Δ' Δημοτικού δε γνωρίζει, στην πραγματικότητα, ότι στην προϊστορική εποχή δεν υπήρχαν ταχυδρόμοι και δεν είχε ανακαλυφθεί η Αμερική; Ούτως ή άλλως, εφόσον δεν υπάρχει συγκεκριμένη προδιαγραφή για το κειμενικό είδος που απαιτείται και η εργασία είναι ελεύθερη, δε νομιμοποιείται η παρατήρηση του δασκάλου. Τι νόημα λοιπόν έχει στην εκφώνηση η φράση: «Με τη φαντασία μου»; Δε σημαίνει να χρησιμοποιήσω τη *φαντασία μου* προκειμένου να γράψω κάτι δημιουργικά, κάτι που εγώ έχω φανταστεί; Αυτό που

σαφώς λανθάνει σε αυτού του είδους τη λανθασμένη, από παιδαγωγική άποψη, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή⁷ είναι ένα αίσθημα περί δικαίου στρεβλό και ανάπηρο. Το παιχνίδι δεν παίζεται με «ανοικτά χαρτιά»: ο μαθητής βάζει τα δυνατά του ή έστω μετρίως προσπαθεί να παραγάγει αυθεντικό λόγο και αξιολογείται στη βάση της αληθοφάνειας των γραφομένων του. Οφείλει να συμμορφωθεί με κανόνες που δεν του είναι ούτε και του καθίστανται γνωστοί. Η διαδικασία γραφής με τον τρόπο αυτό ούτε δίνει κίνητρα για μάθηση ούτε βελτιώνει τα κείμενα των μαθητών.

Πώς αξιολογείται το κείμενο που παρήγαγε ο μαθητής και με ποια αδιαφανή κριτήρια; Τι του ζητήθηκε και δεν το έπραξε; «Με τη φαντασία μου περιγράψω μια μέρα από τη ζωή μιας πρωτόγονης οικογένειας» δεν ήταν η εκφώνηση της άσκησης; Μήπως ήταν ξεκάθαρο ότι δεν μπορεί το κείμενο των μαθητών να κινηθεί εντός του χιουμοριστικού κειμενικού είδους; Μήπως απαγορεύεται από κάποιον άγραφο κανόνα στα κείμενα που παράγονται εντός του σχολείου να παραβιάζουμε τους κανόνες της σοβαροφάνειας και να παράγουμε κείμενα πρωτό-

⁷ Δεν αποδίδουμε στον εκπαιδευτικό την «ευθύνη» για την επικοινωνία αυτή, αλλά στο δομικό πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνουν όσα συμβαίνουν.

τυπα και αντισυμβατικά; Ή μήπως, εμμέσως και άρρητα —πλην σαφώς—, υπάρχουν κάποια επιτρεπόμενα και κάποια απαγορευμένα κείμενα με τα οποία το κείμενο του μαθητή «συνομιλεί» και τα φέρνει στη σχολική αίθουσα; Στην περίπτωση του γραπτού που παρουσιάσαμε υπάρχει παραπομπή σε ένα τηλεοπτικό σίριαλ και τα κόμικς που ο μαθητής μιμείται με την παράλληλη εικονογράφηση του κειμένου του.

Περίπτωση δεύτερη

Η Εμινέ αισθάνεται ήδη αρκετά πολύπλοκα με τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες στους οποίους εκτίθεται από παιδί. Η ούτως ή άλλως πολυσυλλεκτική και σύνθετη ταυτότητά της εκφράζεται μέσα από πολλούς κώδικες. Πομακικά στον προφορικό λόγο, τουρκικά και ελληνικά προφορικά και γραπτά. Μόλις φεύγει ο πατέρας της στη Γερμανία αισθάνεται την ανάγκη να επικοινωνήσει με τον αγαπημένο της αδελφό στα γερμανικά, να ταυτιστεί με τη γερμανική γλώσσα και τη νεανική γερμανική κουλτούρα. Η συναισθηματική αξία και το βάρος της μουσικής της επικοινωνίας με τον αδελφό της επισκιάζει τη δυσκολία της γερμανικής γλώσσας. Εξάλλου, ο αδελφός της της έχει στείλει και κάτι ωραία εφηβικά μυθιστορήματα σε απλά γερμανικά, με θέματα

εφηβικά που πολύ ενδιαφέρουν την Εμινέ. Στα βιβλία αυτά πολλές φορές πρωταγωνιστούν κορίτσια που είναι τολμηρά, ριψοκίνδυνα, εφευρετικά και έξυπνα, που καταφέρνουν να είναι καλές μαθήτριες — αυτό που δεν έχει καταφέρει η Εμινέ. Από την άλλη, ο αδελφός της, χρόνια στη Γερμανία, της διορθώνει με πολύ γλυκό τρόπο τα γερμανικά της. Έχουν ένα σχέδιο: να πάει και η Εμινέ στη Γερμανία και να σπουδάσει εκεί... Ο κώδικας με τον αδελφό, διανθισμένος με στοιχεία της νεανικής γερμανικής κουλτούρας (δίσκοι, αφίσες, η μαγεία των ξένων και κατ' αρχήν ακατάληπτων λέξεων...), καθίσταται αίφνης ο σημαντικότερος για τη μικρή Εμινέ, που αισθάνεται μοναξιά στο χωριό της χωρίς τον αγαπημένο της αδελφό και μια δυσκολία με τα ελληνικά της από το Δημοτικό. Οι γονείς της δε μιλούν καλά τα ελληνικά (βεβαίως δεν τα γράφουν καθόλου) και είχαν από το Δημοτικό δυσκολία να τη βοηθούν στο σπίτι με τις σχολικές της εργασίες. Η Εμινέ φρόντιζε τα μικρά της αδελφια όσο η μητέρα της ήταν στα χωράφια, με αποτέλεσμα να πηγαίνει στο σχολείο «αδιάβαστη και άγραφτη». Και ο δάσκαλος δεν την πολυσυμπαθούσε (ή έτσι νόμιζε η ίδια). Τώρα στο Γυμνάσιο η φιλόλογος είναι πολύ γλυκιά και συμπαθητική, αλλά η Εμινέ αισθάνεται ότι στο μάθημα των ελληνικών «έχει χάσει το τρένο». Δε μιλάει με κανέναν ελληνικά έξω από το σχολείο και στο σχολείο

μιλά μόνο με τους καθηγητές της, καθώς ο κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας στην καθημερινή της ζωή είναι τα τουρκικά. Στο σπίτι βλέπει συνήθως τουρκική τηλεόραση και, μόνο όταν η μητέρα της κοιμάται, καμία ταινία μεταγλωττισμένη, που την καταλαβαίνει πολύ δύσκολα. Τα κείμενα στα βιβλία των ελληνικών τής φαίνονται δύσκολα και ξένα. Μιλούν για πράγματα που δεν την αφορούν, η γλώσσα είναι δύσκολη και οι γραπτές εργασίες ακόμη δυσκολότερες. Δεν την κινητοποιούν, δεν έχει κανέναν να τη βοηθήσει και, κυρίως, δεν ξέρει πώς και για ποιο λόγο να τις γράψει. Με τα γερμανικά τους (τα δικά της και του αδελφού της) είναι διαφορετικά. Στα γερμανικά δεν αισθάνεται ξένη, η ούτως ή άλλως ξένη καθηγήτρια των γερμανικών την πρόσεξε εξαρχής, δεν της ζήτησε κανείς να γνωρίζει τίποτε για τη γλώσσα, ούτε να τη βοηθά κανείς στο σπίτι ή όπου αλλού (φροντιστήρια...). Όταν η καθηγήτρια έμαθε πως έχει οικογένεια στη Γερμανία, της έφερε υλικό για την πόλη όπου ζουν οι δικοί της, της διορθώνει τα γράμματα που γράφει και της έδωσε ένα βιβλίο με γράμματα διάφορων τύπων, δηλαδή της έδωσε παραδειγματικά κείμενα να τη βοηθούν στην αλληλογραφία της.

Λόγος περι κειμενικών ειδών

Είναι καιρός να αναρωτηθούμε τι είδους κείμενα παράγουν οι μαθητές στις γραπτές τους εργασίες και ποια είναι η σχέση των κειμένων αυτών ως *κειμενικού είδους* με το *σχολικό πρόγραμμα* (school curriculum) αλλά και με τα άρρητα στοιχεία που διέπουν πολλές φορές τη σχολική ζωή. Ακόμη και τα τελευταία χρόνια που η κατάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας έχει βελτιωθεί σημαντικά με τα νέα σχολικά βιβλία, δεν μπορούμε παρά να διαπιστώσουμε ότι δε ζητείται συχνά από τους μαθητές να παράγουν κείμενα σε μία ποικιλία κειμενικών ειδών. Συνήθως το ζητούμενο είναι να μιμηθούν οι μαθητές το ύφος και το λόγο του βιβλίου, χωρίς μάλιστα αυτό να διατυπώνεται ρητά (κρυφό πρόγραμμα).

Ο ρόλος της οικογένειας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, ένα από τα σημαντικότερα ίσως στοιχεία του γλωσσικού μαθήματος, είναι υποτιμημένη και παραμελημένη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι έλληνες μαθητές δε διδάσκονται

συστηματικά το γραπτό λόγο, δηλαδή δε μαθαίνουν να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί το κάθε κείμενο που γράφουν, ούτε ασκούνται στην παραγωγή λόγου για διαφορετικά ακροατήρια/παραλήπτες. Καθώς ο παραλήπτης, μάλιστα, κατά κανόνα είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, αυτό προξενεί μια αλυσίδα παρανοήσεων και παρεξηγήσεων.

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία κατανοούν τη συμβατικότητα του σχολικού λόγου και προσαρμόζονται σε αυτήν με τις επακόλουθες συνέπειες, βεβαίως, της συρρίκνωσης της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας τους. Στη συμμόρφωση αυτή σημαντικό ρόλο παίζει το σπίτι, γιατί το σχολικό πρόγραμμα προσλαμβάνεται σε δύο τόπους: στο σχολείο και στο σπίτι. Τα σχολικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να διεκπεραιώνονται κατά το ήμισυ στο σχολείο και κατά το υπόλοιπο ήμισυ στο σπίτι. Ο ρυθμός πρόσληψης της ύλης από τους μαθητές (*βηματισμός* κατά τον κοινωνιολόγο της Εκπαίδευσης Basil Bernstein) είναι με τέτοιο τρόπο καθορισμένος, ώστε η δουλειά του σχολείου να στηρίζεται κατά πολύ από το χρόνο που καταναλώνουν τα παιδιά στο σπίτι για τη διεκπεραίωση των εργασιών τους. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες των μαθητών οφείλουν —κατά το σχολικό πρόγραμμα— να διασφαλίζουν στους

μαθητές χώρο, χρόνο και καθοδήγηση, προκειμένου να εκτελέσουν τα σχολικά τους καθήκοντα⁸. Γνωρίζουμε όμως πολύ καλά πως τα φτωχά παιδιά δεν έχουν σχεδόν ποτέ δικό τους χώρο για διάβασμα, ακόμη περισσότερες φορές δε διαθέτουν χρόνο για την εργασία στο σπίτι, γιατί απλούστατα ο χρόνος αυτός διατίθεται για τη φύλαξη των μικρότερων αδελφών, το νοικοκυριό ή ακόμη και την παράνομη —λόγω ηλικίας— εργασιακή υποαμβόμενη απασχόληση. Όσο για την αναμενόμενη βοήθεια από τους γονείς και την κουλτούρα του σπιτιού, αυτή είναι από φτωχή έως ανύπαρκτη, καθώς οι γονείς λείπουν συνεχώς, δουλεύοντας σε μία ή και παραπάνω εργασίες (πολλές φορές λείπουν και ως οικονομικοί μετανάστες). Αλλά και όταν δε λείπουν, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας δε βοηθά και πολύ τους μαθητές στην εργασία τους για το σχολείο, καθώς η κουλτούρα του σπιτιού εκτιμάται ως υποδεέστερη από αυτήν του σχολείου.

Το σχολείο, λοιπόν, επεκτείνοντας τη σχολική εργασία στο σπίτι, κάνει για μία ακόμη φορά την παραδοχή ότι στη σχολική επιτυχία συμμετέχει ολόκληρο το σπίτι του μαθητή. Δεν πρόκειται απλώς για την επίδοση των μα-

⁸ Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989, σ. 131-132

θητών η οποία θα αξιολογηθεί με ουδέτερο τρόπο, πρόκειται για τη συμβολή και την προσπάθεια ολόκληρης της οικογένειας, του μορφωτικού της επιπέδου, της βιβλιοθήκης της, των γνώσεών της, των στάσεων και του «γούστου» της, της καλλιέργειάς της. Αδυνατεί, με άλλα λόγια, το σχολείο να ολοκληρώσει την εργασία του στον ορισμένο χρόνο που δίνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για εργασία στο σχολείο και αναθέτει την ευθύνη και το καθήκον αυτό στην οικογένεια.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου⁹

Στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο δε δίνεται έμφαση στα πολύ βασικά στάδια άσκησης: στον τρόπο σχεδιασμού και προετοιμασίας του κειμένου των μαθητών (για διαφορετικούς σκοπούς και ακροατήρια με τις αναμενόμενες προσδοκίες σε μορφή, γλώσσα και ύφος), στο πρόχειρο γράψιμο (draft), στη διόρθωση (redraft) και επαναγραφή (revision) του κειμένου και στην τελική του αναθεώρηση¹⁰.

⁹ Smith F., *Writing and the writer*, Heinemann, London, 1982

¹⁰ Dawes L., *Writing the drafting process: an examination of drafting in pupils' writing*, NATE, 1995 και Hunter-Carsch M.,

Επειδή η βελτίωση της ικανότητάς μας να γράφουμε αποτελεσματικά προκύπτει από τη δυνατότητα να αναθεωρήσουμε το κείμενό μας, γιατί κάποιος (ο εκπαιδευτικός ή κάποιος συμμαθητής) μας υποδεικνύει τα λάθη και τις αδυναμίες του, η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα από πλευράς του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διδασκαλίας της γλώσσας¹¹.

Η διαδικασία ανάπτυξης του γραπτού λόγου των ελληνικών μαθητών στο πλαίσιο του *σκέφτομαι και γράφω* είναι ασαφής ως προς το κειμενικό είδος που ζητείται και ως προς τον παραλήπτη του κειμένου. Η αδιαφάνεια, από την άλλη πλευρά, των κριτηρίων αξιολόγησης των γραπτών καθιστά το έργο της διόρθωσης, εν πολλοίς, «μυστηριώδες». Ακόμη, η έλλειψη δυνατότητας του παιδιού να επιχειρήσει οποιαδήποτε βελτίωση στο κείμενό του αχρηστεύει τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και τις κάνει αντιπαιδαγωγικές. Συστηματική κριτική έχει γίνει στο παρελθόν για το είδος αυτό γραφής που είναι

Binns R. & Sobey J., "Creating Young Writers: Getting into redrafting", *Language and Learning*, 5, 1991, σ. 9-12

¹¹ Kress G., *Learning to write*, RKP, London, 1994²

εκτός συγκεκριμένου επιπέδου ύψους, χωρίς σκοπό, χωρίς συγκεκριμένους αναγνώστες-παραλήπτες¹².

Το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει τη διδασκαλία του γραπτού λόγου με παραδοσιακό και λανθασμένο τρόπο. Τα γραπτά κείμενα των μαθητών γράφονται άπαξ και αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να επέμβει στο κείμενό του, να το βελτιώσει και να το παρουσιάσει εκ νέου για αξιολόγηση. Εάν σκεφτούμε τα απαιτητικότερα κείμενα που γράψαμε όλοι μας κάποτε ως ενήλικες (διατριβές, υφηγεσίες, επιστημονικά άρθρα, βιογραφικά σημειώματα, αλλά ακόμη και αιτήσεις για ζητήματα στα οποία διακυβεύεται κάτι σημαντικό), η διαδικασία παραγωγής τους ήταν εντελώς αντίθετη από αυτήν του σχολείου. Το κείμενό μας γράφτηκε, το είδαν και το συζήτησαν φίλοι, συνάδελφοι, ο επόπτης της διατριβής, ξαναγράφηκε, σβήστηκε, ξαναδιαβάστηκε, ξαναδιορθώθηκε και τότε μόνο πήρε το δρόμο του για να «αξιολογηθούμε». Κάτι άλλο που είναι σαφώς διαφορετικό στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων είναι το γεγονός ότι ο ενήλικας γράφει πάντοτε για συγκεκριμένο ακροατήριο και εντός κά-

¹² Χαραλαμπίδης Αγ. & Χατζησαββίδης Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1997

ποιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής συνθήκης. Απευθυνόμαστε στο φίλο μας, στο γονιό μας, στον υποψήφιο εργοδότη μας, στον ερωτικό μας σύντροφο, στην επισημονική μας κοινότητα, στον τραπεζίτη μας, στον ασφαλιστή μας κ.ο.κ.¹³

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που τίθεται προς διερεύνηση είναι: τι είδους κείμενα παράγουν οι μαθητές στις γραπτές τους εργασίες; Πόσο έτοιμο είναι το σχολείο να αποδεχθεί εκ μέρους των μαθητών παραγωγή γραπτού λόγου που δε θεωρείται σχολικό είδος; Ποια είναι τα επιτρεπόμενα κείμενα εντός της σχολικής αίθουσας; Στο παράδειγμά μας, το λανθάνον διακείμενο (συγκεκριμένη τηλεοπτική εκπομπή δημοφιλής μεταξύ των παιδιών αυτής της ηλικίας) προφανώς δεν εκτιμάται από το δάσκαλο. Λέγοντας δάσκαλος, δεν αναφέρομαι στο συγκεκριμένο δάσκαλο του παραδείγματός μας αλλά στο συλλογικό υποκείμενο έλληνας δάσκαλος, στον τρόπο με

¹³ Βλ. Jones N., "Reader, writer, text", στο R. Carter (ed.), *Knowledge about language: the LINC Reader*, Hodder & Stoughton, London, 1990, σ. 154-167 και Χοντολίδου Ε., «Οι μαθητές ως νοσηματοδότες γεγονότων εγγραμματοσύνης: γραπτές εντυπώσεις από μία έκθεση φωτογραφίας και από μία έκθεση ζωγραφικής», στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος, *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα, 1999, σ. 137-148.

τον οποίο έχει εκπαιδευτεί, στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά δεν είναι ζητήματα ατομικά/υποκειμενικά είναι ζητήματα διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω κειμένων και ευρύτερων πρακτικών στο χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος, εκπαιδευτικών πρακτικών και επιμόρφωσης.

Το επιτυχημένο γράψιμο είναι μια στοχαστική διαδικασία: ένα καλογραμμένο κείμενο είναι αποτέλεσμα προηγούμενης ανάγνωσης, συζήτησης, σημειώσεων, πειραματισμού, αναζήτησης λέξεων και φράσεων στο λεξικό, συζήτησης με τον εκπαιδευτικό...

Τα κείμενα που βρίσκουμε στο σχολείο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα μεγάλα κειμενικά είδη:

- το λογοτεχνικό,
- το επεξηγηματικό (εφημερίδες, περιοδικά, ταξιδιωτικά βιβλία...),
- το διαδικαστικό (οδηγοί κάθε είδους, από μαγειρικής έως σκηνοθετικές οδηγίες...),
- το πληροφοριακό (λεξικά, εγκυκλοπαιδείες...) ¹⁴.

¹⁴ Lilltefair A., *Reading all types of writing: the importance of genre and register for reading development*, Open University Press, 1991

Το *επίπεδο ύφους* κάθε κειμένου περιλαμβάνει: περί τίνος και τι γράφουμε («θέμα»), πώς χρησιμοποιούμε τη γλώσσα (προφορικός-γραπτός λόγος) και σε ποιον μιλάμε και, τέλος, πώς χειριζόμαστε το θέμα μας (σχέση μεταξύ επικοινωνούντων). Οι επιλογές των συγγραφέων σε όλα αυτά τα στοιχεία δεν είναι ελεύθερες, γιατί αυτοί περιορίζονται από το κειμενικό είδος στο οποίο κινούνται. Είναι πολύ σημαντικό η διδασκαλία της γραφής να γίνεται στο πλαίσιο της *παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη* (genre literacy pedagogy),¹⁵ γιατί το αυθεντικό γράψιμο γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο ενός κειμενικού είδους και ποτέ σε κειμενικό κενό. Πάντοτε οποιοδήποτε γραπτό μας, όσο μικρό και ασήμαντο κι αν είναι, κινείται εντός κάποιου συγκεκριμένου κειμενικού είδους, με όλες τις δεσμεύσεις (κοινωνικές, υφολογικές, μορφολογικές, συναισθηματικές...) που το κειμενικό αυτό είδος συνεπάγεται. Το επιτυχημένο κείμενο γράφεται από έναν ενημερωμένο συγγραφέα ο οποίος

¹⁵ Kress G., στο B. Cope & M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing*, Falmer Press, London, 1993, σ. 22-37· Κέκια Αιμ., *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (το παράδειγμα της Αυστραλίας)*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2003.

κάνει τις επιλογές του —εντός του κειμενικού είδους στο οποίο αποφάσισε ή του ζήτησαν να κινηθεί— για το επίπεδο ύφους (θέμα, τρόπος, σχέση μεταξύ επικοινωνούντων). Οι μαθητές γράφουν καλύτερα όταν τους εξηγούνται οι γλωσσικές επιλογές που έχουν κάνει (σε παρόμοια κείμενα με αυτά που τους ζητάμε να γράψουν) άλλοι συγγραφείς. Η αναλυτική αυτή διαδικασία τους ωριμάζει ως αναγνώστες και τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς. Για το σκοπό αυτό ο προβληματισμός γύρω από το *πρόγραμμα διδασκαλίας των κειμενικών ειδών* είναι πολύ σημαντικός¹⁶. Τι μοντέλα κειμενικών ειδών προσφέρουμε στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος; Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, με τον τρόπο διδασκαλίας τους, περιορίζουν τους μαθητές σε επίπεδα ύφους πολύ κατώτερα από αυτά στα οποία ευαγγελίζονται τα προγράμματα διδασκαλίας ότι πρέπει να εκτίθενται οι μαθητές (ρητορικές ερωτήσεις, απλοϊκή αντιμετώπιση καταστάσεων, περιορισμός των μαθητών σε κοινά και τετριμμένα πράγματα).

¹⁶ Christie F., “Young Children’s Writing: from spoken to written genre”, στο R. Carter (ed.), *Knowledge about language: the LINC Reader*, Hodder & Stoughton, London, 1990, σ. 235

Επιστρέφοντας στις παραπάνω σκηνές...

Τι θα σήμαινε για τα συγκεκριμένα παραδείγματα που είδαμε στην αρχή να εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί όλες αυτές τις επισημάνσεις μας; Θα σήμαινε ότι τα κείμενα των μαθητών περνούν από πολλά στάδια πριν από την τελική τους βαθμολόγηση. Θα σήμαινε πως οι μαθητές παίρνουν ανατροφοδότηση από τους δασκάλους τους για τα γραπτά τους κείμενα και τους δίνεται η δυνατότητα να επέμβουν σε αυτά ξανά και ξανά, όσες φορές χρειαστεί.

Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός του πρώτου παραδείγματος να αναθέσει πολλές διαφορετικές εργασίες σε ομάδες παιδιών (και, στη συνέχεια, να γίνει ή όχι ανταλλαγή των θεμάτων), προκειμένου η τάξη συνολικά να ασκηθεί σε διαφορετικά κειμενικά είδη:

- Γράψτε μία λογοτεχνική ιστορία (αστεία, σοβαρή, εν είδει κόμικ...) (λογοτεχνικό είδος).
- Γράψτε τις εμπειρίες σας ως δημοσιογράφοι από το ταξίδι σας σε μια προϊστορική οικογένεια (επεξηγηματικό είδος).
- Γράψτε με λεπτομερή τρόπο για τα εργαλεία και τη ζωή των προϊστορικών ανθρώπων (διαδικαστικό είδος).

- Γράψτε δύο παραγράφους για την προϊστορική εποχή οι οποίες θα μπουν ως αντίστοιχο λήμμα σε εγκυκλοπαιδεια (πληροφοριακό είδος).
- Στη συνέχεια, γράψτε γράμμα σε ένα φίλο σας για το ταξίδι σας, μιλήστε μπροστά στην τηλεοπτική κάμερα για το ταξίδι σας αυτό (προφορικός λόγος), μιλήστε τρομακτικά, καθησυχαστικά (tenor).

Γίνεται σαφές ότι τα παραδείγματα δεν έχουν τέλος, αρκεί να επιστρατεύεται η διάθεση των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.

Εάν στο πρώτο μας παράδειγμα το πρόβλημα είναι το σχολείο, τα ανεπαρκή προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας και οι μη ενημερωμένοι δάσκαλοι, στο δεύτερο παράδειγμά μας τα πράγματα είναι πιο σύνθετα, καθώς η μαθήτριά μας είναι μέλος μειονότητας, πολύγλωσση η ίδια, με γονείς που δεν μπορούν να τη βοηθήσουν στην εργασία της στο σπίτι. Έχει, λοιπόν, η φιλόλογος της τάξης να αντιμετωπίσει μια κατάσταση εξαιρετικά δύσκολη, περίπλοκη, αλλά ακριβώς γι' αυτό πολύ προκλητική. Εκτός από αλλαγή προγράμματος (με την παροχή και συστηματική διδασκαλία συγκεκριμένων κειμενικών ειδών), εδώ χρειάζεται και ένας πολύ προσεκτικός σχεδιασμός παροχής κινήτρων και ανεύρεσης ενδιαφέροντος, προκειμένου η μαθήτριά μας να γράψει σωστά και

επιτυχημένα σε ένα γλωσσικό κώδικα στον οποίο δεν αισθάνεται ασφαλής και με τον οποίο δεν έχει συναισθηματική σχέση, τα ελληνικά.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο πως μόλις βρέθηκε το κίνητρο για μια επικοινωνία σε γλώσσα σχεδόν άγνωστη και δύσκολη, η ξένη με όλους τους άλλους γλωσσικούς κώδικες καθηγήτρια¹⁷ μπόρεσε να βοηθήσει τη μαθήτριά μας να γράψει πιο ολοκληρωμένα, σε ένα κειμενικό είδος που την ενδιέφερε και για λόγους που είχαν άμεση προτεραιότητα για την ίδια.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση αντιμετωπίζει τους μαθητές με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που συνηθίζεται

¹⁷ Στο σημείο αυτό και για λόγους δικαιοσύνης θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι οι φιλόλογοι των ξένων γλωσσών στα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν πολύ πιο επαγγελματικά συγκροτημένη εκπαίδευση στη διδακτική μεθοδολογία του μοναδικού αντικειμένου τους, της γλώσσας, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους φιλόλογους, που όχι μόνο δεν έχουν ένα αντικείμενο, αλλά τις περισσότερες φορές δεν έχουν καθόλου παιδαγωγική-διδακτική προετοιμασία για τη διδασκαλία της γλώσσας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η διδακτική των ξένων γλωσσών προηγείται σημαντικά της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας, η οποία τα πολύ τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να υιοθετεί δειλά και αμφιθυμικά τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

στην εκπαίδευση: όχι μόνο ως παθητικούς καταναλωτές κειμένων αλλά ταυτοχρόνως ως παραγωγούς νόηματος και των αντίστοιχων μέσων που παράγουν το νόημα αυτό¹⁸. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται τα προγράμματα διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα καθρεφτίζει πολλές αντιλήψεις και απόψεις για την κοινωνία και τις κοινωνικές αλλαγές, την κουλτούρα, τον πολίτη που θέλουμε να διαμορφώσουμε μέσα από το σχολείο¹⁹. Εάν για ολόκληρο τον ελληνικό πληθυσμό ο ανασχεδιασμός των γλωσσικών προγραμμάτων είναι επιβεβλημένος, για τις μειονότητες είναι κάτι παραπάνω από αυτό: είναι δημοκρατική ανάγκη και άμεσο πολιτικό καθήκον, προκειμένου να έχουν όλοι οι Έλληνες πολίτες την πολυπόθητη ισονομία που ορίζει με σαφήνεια και αυστηρότητα το ελληνικό σύνταγμα.

¹⁸ Kress G., *Making signs and making subjects: the English curriculum and social futures – an inaugural lecture*, Institute of Education, University of London, 1995

¹⁹ Kress G., "An English curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 1994, σ. 97-112

Βιβλιογραφία

- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989
- Christie F., "Young Children's Writing: from spoken to written genre", στο R. Carter (ed.), *Knowledge about language: the LINC Reader*, Hodder & Stoughton, London, 1990, σ. 234-247
- Cope B. & Kalantzis M. (eds), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing*, Falmer Press, London, 1993
- Dawes L., *Writing the drafting process: an examination of drafting in pupils' writing*, NATE, 1995
- Department of Education and Science, *A Language for Life: report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Allan Bullock F.B.A.*, HMSO, London, 1975
- Hunter-Carsch M., Binns R. & Sobey J., "Creating Young Writers: Getting into redrafting", *Language and Learning*, 5, 1991, σ. 9-12
- Jones N., "Reader, writer, text", στο R. Carter (ed.), *Knowledge about language: the LINC Reader*, Hodder & Stoughton, London, 1990, σ. 154-167
- Kress G., "An English curriculum for the future", *Changing English*, 1(2), 1994, σ. 97-112
- Kress G., *Learning to write*, RKP, London, 1994²
- Kress G., *Making signs and making subjects: the English curriculum and social futures – an inaugural lecture*, Institute of Education, University of London, 1995

- Lilltefair A., *Reading all types of writing: the importance of genre and register for reading development*, Open University Press, 1991
- Smith F., *Writing and the writer*, Heinemann, London, 1982
- Κέκια Αιμ., *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (το παράδειγμα της Αυστραλίας)*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2003
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η γλώσσα μου για την Τετάρτη Δημοτικού*, τ. 2, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1987⁴
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Νεοελληνική γλώσσα: βιβλίο του δασκάλου*, Δ' τάξη, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1988⁵
- Χαραλαμπίδης Αγ. & Χατζησαββίδης Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1997
- Χοντολίδου Ε., «Οι μαθητές ως νοηματοδότες γεγονότων εγγραμματοσύνης: γραπτές εντυπώσεις από μία έκθεση φωτογραφίας και από μία έκθεση ζωγραφικής», στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρολάκης & Σ. Νικόδημος, *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα, 1999, σ. 137-148

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.

