

**ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ  
ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΓΡΑΠΤΩΝ  
ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ**

**Σαραφίδου Τριανταφυλλιά**

*Επίκουρος Καθηγήτρια Ελληνικής Γλώσσας*

*Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

*tsarafid@eled.duth.gr*

**1. ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ**

Αν και θα ήταν παρακινδυνευμένο να προτείνουμε ορισμούς της ανάγνωσης και της γραφής, που θα ήταν οπωσδήποτε περιορισμένοι και συζητησιμοί μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου διδακτικού και κοινωνικού προβληματισμού, ωστόσο νομίζουμε ότι θα ήταν χρήσιμο να το επιχειρήσουμε από την αρχή, προκειμένου να δείξουμε κατά πόσο οι δύο αυτές ιστορικά διαμορφωμένες πρακτικές συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στη σχολική πράξη. Θα θεωρήσουμε λοιπόν την *ανάγνωση* ως μία κοινωνική δραστηριότητα όπου διαπλέκονται γνώσεις, αναπαραστάσεις και αξίες με περίπλοκες φυσικές, ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες, με στόχο τη δημιουργία νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Παράλληλα θα ορίσουμε ομοίως τη *γραφή* ως μία κοινωνική πρακτική όπου διαπλέκονται γνώσεις, αναπαραστάσεις και αξίες με περίπλοκες φυσικές, ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες, με στόχο τη δημιουργία νοήματος κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Θα προσθέταμε ακόμη ότι, και στις δύο περιπτώσεις, ο χειρισμός ή η κατοχή αυτών των πρακτικών από τον άνθρωπο δεν μπορεί να είναι ποτέ τέλεια και ολοκληρωτική και ότι η λειτουργία τους χαρακτηρίζεται από έναν διαρκή έλεγχο εντάσεων σε όλα τα επίπεδα.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική διαδικασία, μπορούμε ασφαλώς να πούμε ότι τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή είναι πρωταρχικής σημασίας διότι

· η διδασκαλία-εκμάθησή τους πραγματοποιείται επίσημα και μαζικά στο σχολείο, πράγμα που δεν ισχύει για τον προφορικό λόγο

· και η ανάγνωση και η γραφή συνιστούν εκμάθηση βάσης, που πραγματοποιείται με τρόπο συνεχή από το δημοτικό ως το πανεπιστήμιο και αφορά όλα τα διδασκόμενα μαθήματα

· θεωρούνται, συνεπώς, παράγοντες-κλειδιά για την επιτυχία ή την αποτυχία των παιδιών, γεγονός που δημιουργεί άγχος για την αξιολόγηση τους τόσο σε δασκάλους όσο και σε γονείς

· σε συνδυασμό μεταξύ τους συνιστούν τη βασική διαδικασία σχολικής διδασκαλίας-εκμάθησης εδώ και πάνω από εκατό χρόνια, όπως σημειώνει η Anne-Marie Chartier και ο Jean Hebrard (1994:82) :

«Παρατηρούμε ότι σήμερα στο σχολείο έχουμε να κάνουμε με ένα σαφώς νέο τρόπο εκπαίδευσης των νέων όπου η γραφή κατέχει την πιο εξέχουσα θέση. Η διδασκαλία δε συνιστά πλέον ένα προφορικό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (ακούω/επαναλαμβάνω ό,τι ακούω), ούτε και ένα μοντέλο όπου η γραφή θα επενέβαινε μέσω ενός εντύπου ως χώρου απομνημόνευσης κάποιας παράδοσης που προσφέρεται για ανάγνωση στις νεότερες γενεές. Σήμερα, μαθαίνω σημαίνει γράφω [...]

Η σύγχρονη διδακτική έρευνα προσπαθεί να εντοπίσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάγνωση διαφόρων τύπων κειμένου, κοινωνικού, λογοτεχνικού ή λειτουργικού χαρακτήρα θέτοντας τα εξής ερωτήματα: Πώς η παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας των κειμένων μπορεί να βοηθήσει στη δόμηση της παραγωγής γραπτού λόγου και στην επεξεργασία κριτηρίων αξιολόγησης; Ποια κείμενα πρέπει να προταθούν για ανάγνωση; Κείμενα τυπικά ενός τρόπου γραφής, που αποτελούν καθαρά κειμενικά μοντέλα; Κείμενα πιο περίπλοκα που αμφισβητούν τα πρωτότυπα μοντέλα; Πώς μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να συμπεράνουν ποιες είναι οι σταθερές και οι ποικιλίες ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους; Και αυτό σε ποια φάση της διδασκαλίας; Ερωτήματα που τονίζουν την αναγκαιότητα ενός προγράμματος με αναγνώσματα ικανά να εμπλουτίσουν την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ένας δεύτερος βασικός άξονας της διδακτικής έρευνας αναφέρεται στη δημιουργία καταστάσεων κριτικής ανάγνωσης με σκοπό την προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου συγγραφής και δόμησης του κειμένου. Με ποια μέσα μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές στην κριτική ανάγνωση; Ποια είναι η σημασία των αντιδράσεων που δημιουργούνται στους αναγνώστες; Ποιες σχέσεις μπορούμε να δημιουργήσουμε ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου και στις οδηγίες συγγραφής, που δίνονται με τη μορφή του θέματος; Αλλά για να γίνουμε ακριβείς στον προβληματισμό μας, αυτά τα ερωτήματα απασχολούν καθόλου διδάσκοντες και διδασκόμενους στο σχολείο;

Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, ακόμη και σήμερα, παρά τις τεράστιες προόδους που έχει σημειώσει η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία της γλώσσας κτλ., μένει καθαρά εμπειρική πράξη. Αν όμως δεχτούμε, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, ότι ο σύγχρονος πολιτισμός έχει αναγάγει τη γραφή και την ανάγνωση της γραφής, με όλους τους μηχανισμούς τους, ως τον ακρογωνιαίο λίθο της σχολικής παιδείας, είναι αδύνατο να μη διδάσκεται στα παιδιά η διαδικασία σύνταξης και δόμησης των κειμένων σε σχέση με την αναγνώριση της διαδικασίας αυτής μέσα από την ανάγνωση. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στους διδάσκοντες στα Αναλυτικά Προγράμματα, η διαμόρφωση της «έκφρασης-έκθεσης» ή του «σκέφτομαι και γράφω» για το δημοτικό αντιμετωπίζεται σαν προέκταση της γραμματικής διδασκαλίας. Αλλά το «σκέφτομαι και γράφω» δεν είναι προέκταση της γραμματικής. Δεν είναι μια από τις πολλές ασκήσεις της γραμματικής. Αναμφισβήτητα προϋποθέτει τη γνώση της γλώσσας κι αναπτύσσεται παράλληλα με το βαθμό κατάκτησης της γλώσσας, αλλά δεν ταυτίζεται μ' αυτήν. Γιατί η συγγραφή είναι μια αυτόνομη διαδικασία μάθησης και υπονομεύεται όταν αντιμετωπίζεται σαν μοντέλο γλωσσικής άσκησης και όχι σαν γνήσια έκφραση μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

## **2. ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΑΙ Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

Για τους λόγους αυτούς, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ανεξάρτητες διδακτές μονάδες τα λεγόμενα *γλωσσικά εργαστήρια* στο σχολείο, με σκοπό την αποκωδικοποίηση της μεθοδολογίας παραγωγής κειμένων διαφορετικού τύπου τόσο από την άποψη της γλωσσικής δόμησης όσο και από την άποψη της επικοινωνιακής τους στοχοθεσίας.

Σ' ένα γλωσσικό εργαστήριο, σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο για παράδειγμα, μπορούμε να δημιουργήσουμε συχνές και ποικίλες συγγραφικές αφορμές με την έκδοση εφημερίδας της τάξης σε τριμηνιαία βάση, που θα



που τα παιδιά εξετάζουν και στις από κοινού απαντήσεις της ομάδας, οι οποίες δόθηκαν με τη μορφή του πίνακα που συμπλήρωσαν προηγουμένως

*2) Ζητείται να γράψουν ένα ποιητικό κείμενο χρησιμοποιώντας ένα σύνολο από λέξεις που θα σχηματίσουν τα ίδια τα παιδιά σύμφωνα με τις εξής οδηγίες:*

Κάθε ομάδα διαλέγει ένα χρώμα. Συγκεντρώνει μια ομάδα από λέξεις που συνδέονται αφενός με το σημεινόμενο του χρώματος (για το κόκκινο χρώμα έχουμε τις λέξεις «κрасί», «παπαρούνα», «αίμα») και αφετέρου με το σημαίνον του. Ο κανόνας είναι ότι τα παιδιά μπορούν να παίξουν με τη σειρά των γραμμάτων χρησιμοποιώντας μόνο ένα μέρος των γραμμάτων από τη λέξη που δηλώνει το χρώμα και προσθέτοντας, αν θέλουν, άλλα γράμματα, με την προϋπόθεση τα γράμματα αυτά να μη βρίσκονται σε συλλαβές που μπαίνει τόνος: για παράδειγμα, αν παραμείνουμε στο «κόκκινο», μπορούμε να έχουμε τις λέξεις «κόκαλο», «κόκκος», «κακός». Αφού σχηματιστεί το σύνολο των λέξεων, τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιήσουν ένα μέρος του για να συντάξουν ένα σύντομο κείμενο που, όταν το διαβάσουν οι συμμαθητές τους, να μπορέσουν να αναγνωρίσουν το κρυμμένο χρώμα. Φυσικά τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες λέξεις. Τους συνιστούμε να σκορπίσουν τις λέξεις που βρήκαν σ' ολόκληρο το κείμενο για να δυσκολέψουν τον αναγνώστη (γιατί αν χρησιμοποιούσαν μόνο τις λέξεις που προέρχονται από το σημεινόμενο, τα πράγματα θα ήταν εύκολα), αλλά συγχρόνως τους εφιστούμε την προσοχή στο ότι η εύρεση του χρώματος από τον αναγνώστη δεν πρέπει να είναι αδύνατη (γιατί η αποκλειστική χρησιμοποίηση λέξεων που συνδέονται με το σημαίνον κινδυνεύει να προκαλέσει ασυναρτησίες). Με τον τρόπο αυτό η ερμηνευτική πορεία των αναγνωστών είναι εκ των προτέρων κατευθυνόμενη. Η παρουσίαση των κειμένων στους άλλους μαθητές, που πρέπει να μαντέψουν το κρυμμένο χρώμα και να αποκρυπτογραφήσουν τα ίχνη, οδηγεί στη δραματοποίηση της ανάγνωσης αυτού του κειμένου που έχει ποιητικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι η λειτουργία της γλώσσας επικεντρώνεται στο ίδιο το γλωσσικό σημείο και όχι στην συγκινησιακή ή εκφραστική της ισχύ.

*3) Ζητάμε από τα παιδιά να διηγηθούν μια ιστορία με τρία πρόσωπα, που να συμβαίνει μέσα στο δάσος*

Τα παιδιά πρέπει εδώ να πάρουν όλες τις απαραίτητες αποφάσεις που σχετίζονται με το αφηγηματικό είδος. Βέβαια η παραγωγή αυτού του κειμένου εντάσσεται σ' ένα σχέδιο από δραστηριότητες στις οποίες έχουν προηγουμένως λάβει μέρος τα παιδιά: επισκέψεις σε μουσεία ή εκθέσεις για τα ζώα του δάσους, οργανωμένες εκδρομές στο δάσος για τη γνωριμία με τη ζωή στη φύση, ακόμη και δραματοποιήσεις με παραμύθια, όπου οι ήρωες και οι περιπέτειές τους τοποθετούνται στο δάσος κ.ο.κ. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να συνοδεύονται από εικονογραφικό ή άλλο ενημερωτικό υλικό με κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, ακόμη και αποσπάσματα από διηγήματα και μύθους που σχετίζονται με τα δάση. Μπορεί ακόμη μερικές ομάδες να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό προκειμένου να συντάξουν το κείμενό τους. Κάτι τέτοιο ο δάσκαλος δεν το απαγορεύει.

*4) Ζητάμε να συντάξουν ένα περιγραφικό κείμενο που να ταιριάζει με την προηγούμενη αφήγηση και που να μπορεί να ενσωματωθεί μέσα της.*

Η εργασία αυτή πραγματοποιείται αρκετές εβδομάδες μετά τη σύνταξη του αφηγηματικού κειμένου και μετά από σειρά μαθημάτων πάνω στον τρόπο που λειτουργεί η περιγραφή στη λογοτεχνική αφήγηση. Τα παιδιά κάνουν

επιλογές από διάφορες περιγραφές που τις αναζητούν μέσα στα κείμενα με τα οποία ήρθαν σ' επαφή στη διάρκεια των μαθημάτων και αρχίζουν να σκέφτονται και να συνειδητοποιούν το ρόλο που έχει η περιγραφή μέσα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, και κυρίως να αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η έννοια της «εστίασης»: για παράδειγμα, πώς εντάσσεται το περιγραφικό στυλ γραψίματος μέσα σ' ένα κείμενο διαφορετικού τύπου; Ποιος περιγράφει; Ποιο κομμάτι της περιγραφής αφήνεται να το μαντέψει, να το συναγάγει ο αναγνώστης; Μετά από δύο-τρία μαθήματα αφιερωμένα στην παρατήρηση και στην επεξεργασία διαφόρων κειμένων, παρμένων από έργα επιστημονικού χαρακτήρα ή από λογοτεχνικά έργα (ποίηση παλαιότερων εποχών και σύγχρονη, διηγήματα), από περιοδικά ή καταλόγους, τα παιδιά καλούνται να διαλέξουν ένα από τα στοιχεία που αποτελεί μέρος του προηγούμενου δικού τους αφηγήματος για να κάνουν την περιγραφή του και συγχρόνως να αναπτύξουν αυτή την περιγραφή. Για να το κάνουν αυτό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία από το υλικό που υπάρχει στην τάξη, γκραβούρες από παραμύθια και ζωγραφιές που βρήκαν σε μυθιστορήματα, βιβλία ή αφίσες με τα ζώα του δάσους, άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά, αποσπάσματα από εγκυκλοπαιδείες για παιδιά που θα επιλέξουν και θα φέρουν οι μαθητές στο σχολείο κ.ά. Η σύνταξη του περιγραφικού κειμένου πραγματοποιείται σε δύο μαθήματα: στο πρώτο μάθημα ενδέχεται μερικές ομάδες να φτιάξουν ένα κείμενο που απλώς το παραθέτουν στο αρχικό τους αφηγηματικό κείμενο. Συχνά το κείμενο αυτό είναι παρεμφερές με τα επιστημονικά κείμενα που συμβουλευτήκαν τα παιδιά, γεγονός που δείχνει ότι δεν ελήφθη υπόψη η ιδιαιτερότητα μιας περιγραφής που πρέπει να ενταχτεί σε ένα έργο που ανήκει στο χώρο της φαντασίας. Ένα δεύτερο συμπληρωματικό μάθημα που έχει στόχο την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο εντάσσεται η περιγραφή στα μυθιστορήματα προηγείται μιας νέας απόπειρας σύνταξης του περιγραφικού τους κειμένου. Τα περιγραφικά κείμενα που προκύπτουν διαβάζονται στη συνέχεια σε όλα τα μέλη της τάξης και στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια να βελτιωθούν από συντακτική και ορθογραφική άποψη.

Επιλέξαμε τις παραπάνω τέσσερις εργασίες γιατί διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε σχέση με πολλές παραμέτρους, οι κυριότερες των οποίων είναι οι εξής έξι:

- *ο τύπος του κειμένου*: προτείνουμε τη συγγραφή αποδεικτικού, ποιητικού, αφηγηματικού και περιγραφικού κειμένου, σύμφωνα με την τυπολογία που προτείνεται από τον Adam[1].
- *ο φανταστικός ή μη φανταστικός χαρακτήρας του κειμένου*. Μόνο η πρώτη εργασία ζητά την παραγωγή ενός μη φανταστικού κειμένου, ενώ όλα τα άλλα κείμενα επικαλούνται τη φαντασία.
- *η παρουσία ενός εν δυνάμει αποδέκτη-αναγνώστη* κατά την επεξεργασία του κειμένου: παρόλο που τα κείμενα των παιδιών διαβάζονται από την τάξη με τη μορφή αφισών ή από τους ίδιους τους συγγραφείς που τα διαβάζουν με δυνατή φωνή, η πίεση που ασκεί η παρουσία του αποδέκτη του κειμένου θα πρέπει να είναι ισχυρότερη στη δεύτερη εργασία με το ποιητικό κείμενο, αφού τα παιδιά συντάσσουν ένα κείμενο από το οποίο οι συμμαθητές τους πρέπει να μαντέψουν το ζητούμενο χρώμα. Θα πρέπει επομένως να κατευθύνουν ανάλογα την έρευνα που θα κάνει ο αποδέκτης-αναγνώστης, επιλέγοντας προσεκτικά τα στοιχεία που θα δώσουν, αλλά συγχρόνως και να παράσχουν αρκετές ενδείξεις για να μπορεί η έρευνα να καταλήξει κάπου.
- *ο βαθμός στον οποίο γίνεται η καθοδήγηση της συνολικής συντακτικής διαδικασίας*: οι διαδοχικές φάσεις από τις οποίες έπρεπε να περάσει η σύνταξη του κειμένου είναι επιβεβλημένες μόνο στη δεύτερη εργασία

(ζητείται σαφώς από τα παιδιά να επιλέξουν το χρώμα, στη συνέχεια να δημιουργήσουν ένα κατάλογο από λέξεις που συνδυάζονται στο επίπεδο του σημαινόμενου ή του σημαίνοντος με βάση το επιλεγμένο χρώμα, τέλος τους δίνεται ο τρόπος σύνταξης του κειμένου), ενώ στην εργασία 3, με την κατασκευή του αφηγηματικού κειμένου όπου η ιστορία εκτυλίσσεται στο δάσος, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν και να ενεργήσουν όπως το επιθυμούν: να επιλέξουν το στυλ του κειμένου τους (ρεπορτάζ, παραμύθι, επιστημονική φαντασία, αστυνομικό διήγημα...), να επινοήσουν τους ήρωές τους, να εργαστούν με όποια μέθοδο θέλουν, να κατασκευάσουν ελεύθερα την όλη αφήγηση...

- *ο ρόλος των κριτηρίων αξιολόγησης που μπορούν να κατευθύνουν την παραγωγή ή τον επανέλεγχο του γραπτού λόγου:* τα κριτήρια αυτά, ενώ είναι απόντα στην πρώτη εργασία με το συνταίριασμα των διαλόγων και των περιγραφών, καθώς δεν είχε προηγηθεί κανένα μάθημα αφιερωμένο στους μηχανισμούς του αποδεικτικού κειμένου, καθορίζονται σαφώς στο θέμα της εργασίας 2, όπου το κείμενο πρέπει να λειτουργήσει τόσο στο επίπεδο του σημαινόμενου όσο και στο επίπεδο του σημαίνοντος. Τα κριτήρια κατασκευής της αφήγησης που εμπλέκονται στην τρίτη εργασία με την ιστορία στο δάσος, έχουν βεβαίως μελετηθεί προηγουμένως πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όσο για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει το περιγραφικό κείμενο, όταν ενσωματώνεται σε κείμενο αφηγηματικού τύπου, στην εργασία 4, αυτά αφενός είχαν ήδη μελετηθεί κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας ανάλογων κειμένων, και αφετέρου η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις δύο συγγραφικές απόπειρες των παιδιών, απόπειρες που τροφοδότησαν με υλικό την εργασία αυτή.
- *ο ρόλος ενός προ-κειμένου, ενός προϋπάρχοντος κειμένου, σε καθεμιά από τις τέσσερις περιπτώσεις.* Ενώ το προ-κείμενο με τους πίνακες διαλόγων και περιγραφών ή με τη λίστα των λέξεων επιβάλλεται ως δεδομένο στις εργασίες 1 και 2, απουσιάζει στην τρίτη εργασία, όπου ζητείται η δημιουργία κειμένου αφηγηματικού χαρακτήρα. Αντίθετα η παρουσία του είναι πολύ έντονη στην εργασία 4 με την ένταξη του περιγραφικού κειμένου στην αφήγηση διότι:
  - n τα παιδιά πρέπει να τοποθετήσουν ένα νέο κείμενο μέσα σε ένα ήδη υπάρχον
  - n χρειάζεται να προσδιορίσουν γραπτώς το σχέδιο που θα ακολουθήσουν κατά τη σύνταξη του κειμένου τους
  - n αναζητούν πληροφορίες από προϋπάρχοντα κείμενα.

### **3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ**

Για να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερη η συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα τους, είναι απαραίτητο να έχουν τοποθετηθεί κατάλληλα μέσα στο χώρο. Βάζοντας τα μέλη της ομάδας απέναντι από το γραπτό τους που βρίσκεται κρεμασμένο σε αφίσα μπροστά τους, όλοι οι μαθητές της ομάδας βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο σε σχέση με το κείμενο που πρέπει να παραγάγουν, και ο κίνδυνος κάποιος μαθητής να αδιαφορήσει για το παραγόμενο αποτέλεσμα είναι μικρότερος. Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι με τον τρόπο αυτό έχουμε παράλληλα επιβράδυνση της κίνησης γραφής, διότι η αφίσα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστη.

Εξετάζοντας επίσης το ρόλο του προ-κειμένου, πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στο θέμα αυτό. Γενικά, οι ψυχολογολογικές μελέτες που έγιναν σχετικά με τον εκ των προτέρων σχεδιασμό της εργασίας τους από τα ίδια τα παιδιά έδειξαν ότι έτσι παρέχεται συγκεκριμένη βοήθεια κατά την

παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία διευκολύνει ουσιαστικά την όλη διαδικασία. Είναι σαφές ότι η σύνταξη κειμένων γίνεται ευκολότερη αν τα ίδια τα παιδιά έχουν προηγουμένως διαμορφώσει ένα προ-κείμενο, που λειτουργεί σαν υφάδι πάνω στο οποίο θα δουλέψουν κατά την καθεαυτή σύνταξη του κειμένου τους. Για να γίνει αυτό και επιπλέον προκειμένου να καθοδηγήσουμε τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση των γραπτών τους, θα πρέπει να κατασκευάσουμε σε συνεργασία μαζί τους εργαλεία που θα τους βοηθήσουν. Μπορούμε να φτιάξουμε πίνακες-καταλόγους που να περιλαμβάνουν συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία το γραπτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται, ερωτηματολόγια ή ακόμη λίστες με σημεία που δεν θα πρέπει να ξεχάσουν. Το θέμα όμως που προκύπτει είναι ποια μορφή θα δώσουμε σ' αυτά τα εργαλεία; Πότε θα επιτρέψουμε τη χρησιμοποίησή τους; Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε και πάλι ότι τα βοηθητικά αυτά εργαλεία πρέπει να κατασκευαστούν από παρατηρήσεις που οι ίδιοι οι μαθητές έκαναν παρατηρώντας τη λειτουργία των κειμένων.

Ας υποθέσουμε ότι έχουμε να κάνουμε με μεγαλύτερα παιδιά και ότι τους βάζουμε να γράψουν μια αστυνομική ιστορία, σαν ένα πολύ σύντομο αστυνομικό μυθιστόρημα. Έχουμε προηγουμένως δουλέψει μαζί τους βάζοντάς τους να συγκρίνουν αρκετά διηγήματα αυτού του αφηγηματικού είδους και να αναγνωρίσουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να προκύψει ένας κατάλογος από κριτήρια που θα τους βοηθήσει να παραγάγουν και να διαβάσουν κριτικά τα δικά τους γραπτά. Αυτός ο κατάλογος μπορεί να είναι ο εξής:

#### **Σε μια αστυνομική αφήγηση υπάρχει ...**

- n ένα έγκλημα (δολοφονία, κλοπή, απαγωγή...)
  - n ένα αίνιγμα (ερώτημα που τίθεται)
  - n ένας ή περισσότεροι άνθρωποι που διενεργούν τις έρευνες
  - n ένα κίνητρο
  - n ένας ένοχος
  - n μάρτυρες
  - n ύποπτοι
  - n στοιχεία
  - n αποδείξεις
- .....

#### **Ένα αστυνομικό μυθιστόρημα είναι ενδιαφέρον αν ...**

- n Ο αναγνώστης επιθυμεί να βρει τον ένοχο
  - n Υπάρχει σασπένς (αγωνία)
  - n Υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες
- .....
- Η καθεμιά αστυνομική ιστορία που έγραψαν τα παιδιά συγκρίνεται με τα σημεία αυτού του πίνακα για να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία που χρειάζεται να ξαναγραφτούν. Για να μπορέσουμε όμως να χρησιμοποιήσουμε σωστά αυτόν τον πίνακα πρέπει να μπορούμε και να τον ξαναδιαβάσουμε. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωσή του. Θα χρησιμοποιήσουν τα κριτήρια αυτά ξαναδιαβάζοντας τα κείμενά τους αποτελεσματικότερα στο βαθμό που μπόρεσαν αυτά τα ίδια από μόνα τους να καταλήξουν στη διαμόρφωση των κριτηρίων της λίστας.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσεχθεί είναι το πότε θα χρησιμοποιήσουμε τέτοια καθοδηγητικά εργαλεία. Αν τα χρησιμοποιήσουμε νωρίς ενδέχεται να μπλοκάρουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Αν όμως χρησιμοποιηθούν ετεροχρονισμένα είναι αποτελεσματικά. Βοηθούν ώστε να ληφθούν αποστάσεις από το ήδη γραπτό κείμενο και εστιάσουν την κριτική παρατήρηση στο ίδιο το κείμενο.

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διδακτική διαδικασία που εκθέσαμε παραπάνω, τοποθετημένη στα γενικότερα πλαίσια μέσα στα οποία οφείλει τουλάχιστον να λειτουργεί σήμερα το γλωσσικό μάθημα, ωθεί το μαθητή να συνειδητοποιεί πως η ανάγνωση ενός κειμένου, επομένως και του δικού του, συναρτάται με ορισμένες παραμέτρους γραφής, τις οποίες πρέπει να είναι κάθε φορά σε θέση να αναγνωρίζει και να απαιτεί. Αυτό σημαίνει πως στο σχολείο μαθαίνει ότι ο λόγος του πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της επικοινωνίας, που δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά προσδιορίζεται πάντα από την κατάσταση της επικοινωνίας, στη συγκεκριμένη περίπτωση της γραπτής. Ο μαθητής συνειδητοποιεί επίσης ότι η γλώσσα δεν είναι ένα μονοκόμματα χρησιμοποιούμενο μέσο επικοινωνίας με μονοσήμαντη χρήση για κάθε περίπτωση και ότι βασικό κριτήριο για τη σωστή χρήση της γλώσσας του είναι αν ο λόγος που παράγει είναι αποτελεσματικός, αν δηλαδή πετυχαίνει το στόχο του. Με την έννοια αυτή το σχολείο προετοιμάζει το μαθητή να χρησιμοποιεί το λόγο μέσα σε καταστάσεις που θα ζήσει αργότερα ως μεγάλος και του καλλιεργεί τη γλωσσική ικανότητα όχι ξεκομμένα από τη ζωή.