



λ

LS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ. - ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Μαριάννα Κονδύλη

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ανάλυση λόγου μιας ασύμμετρης περίπτωσης επικοινωνίας

(διδασκαρική διατριβή)

Ιωάννινα 1990



αναλυτικά περιεχόμενα

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	6
Πρόλογος	
1. Εισαγωγή.....	6
Η μελέτη της χρήσης της γλώσσας.....	6
1.1. Η κοινωνιογλωσσική προσέγγιση.....	13
1.2.1. Γλωσσική και εξωγλωσσική πραγματικότητα: οι συνθήκες της επικοινωνίας.....	26
1.2.2. Γλωσσικές λειτουργίες και γλωσσικά γεγονότα.....	28
1.2.3. Η θεώρηση των γλωσσικών ενεργημάτων.....	34
1.3. Κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάλυση του λόγου.....	41
1.4. Έρευνες για τη διδακτική αλληλεπίδραση.....	47
1.5.1. Τα αναλυτικά προγράμματα του '82 για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο.....	57
1.5.2. Τα βιβλία των δασκάλων και τα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας.....	64
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	69
2. Το αντικείμενο της μελέτης.....	69
2.1. Μεθοδολογικές οροθετήσεις.....	69
2.1.1. Συλλογή και αξιοποίηση του υλικού.....	73
2.1.2.Τεχνικά προβλήματα.....	75
2.1.3. Η επεξεργασία των δεδομένων.....	79
2.2. Μοντέλα ανάλυσης ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης.....	81
2.2.1. Το μοντέλο ανάλυσης των Sinclair και Coulthard.....	81
2.2.2. Η επεξεργασία της A-B.Stenström.....	104
2.2.3. Σύγκριση των μοντέλων.....	111
2.3.1. Η εφαρμογή στα δεδομένα.....	116
2.3.3. Η ελκτική δύναμη των αιτημάτων.....	124



· ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	127
3. Η οργάνωση του διαλόγου στις σχολικές τάξεις.....	128
3.1. Οι ερωταποκρίσεις.....	128
3.2. Η δομή των αιτημάτων	
3.2.1. Κατακερματισμός και αναδιατύπωση των αιτημάτων.....	131
3.2.3. Το πλαίσιο πραγμάτωσης των αιτημάτων	140
3.3. Οι κατάλληλες αποκρίσεις.....	144
3.3.1. Η απουσία αποκρίσεων.....	147
3.4. Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των αποκρίσεων.....	152
3.4.1. Η αμφίδρομη λειτουργία των κινήσεων ανατροφοδότησης...	165
3.4.2. Πραγματώσεις των κινήσεων ανατροφοδότησης.....	171
3.4.3. Παρατηρήσεις για τα ενεργήματα αξιολόγησης.....	176
3.5. Η πληροφόρηση	179
3.5.1. Είδη πληροφοριακών κινήσεων στα δεδομένα.....	182
3.5.2. Κινήσεις πληροφόρησης των δασκάλων.	183
3.5.3. Πληροφόρηση από την πλευρά των μαθητών	196
3.6. Κατανομή της σειράς του λόγου	200
3.7. Οδηγίες και εντολές πειθαρχίας.....	204
3.7.1. Η μεταεπικοινωνιακή διάσταση των εντολών πειθαρχίας....	214
3.8. Η ανάγνωση.....	217
Συμπεράσματα.....	222
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ	223
Παράρτημα	223
Διάλογος I.....	223
Διάλογος II.....	243
Βιβλιογραφία	276



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Πρόλογος

1. Εισαγωγή

Η μελέτη της χρήσης της γλώσσας

Η προσπάθεια κατά τη δεκαετία του '60 να επαναπροσδιοριστεί το αντικείμενο των γλωσσικών μελετών συνδέθηκε άμεσα ή έμμεσα με τη συζήτηση γύρω από το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Η ερμηνεία και η αντιμετώπιση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, που για πολλούς μελετητές ταυτίστηκε με τη γλωσσική αποτυχία των παιδιών εθνικών μειονοτήτων, κινήθηκε παράλληλα με τις πολιτικές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης κυρίως στις ΗΠΑ και τη Δ.Γερμανία¹. Συγχρόνως, η ευρεία χρήση των εννοιολογικών εργαλείων του B.Bernstein οδήγησε στη θεωρητική αρχή που, κάτω από τη γενική επωνυμία "υπόθεση του γλωσσικού ελλείμματος", τροφοδότησε πληθώρα εμπειρικών ερευνών αλλά και απλουστευτικών αξιολογήσεων των κατώτερων και περιορισμένων γλωσσικών επιδόσεων των παιδιών με χαμηλή κοινωνική και οικονομική προέλευση².

Η κριτική στην "υπόθεση του ελλείμματος" του B.Bernstein, ασκήθηκε κατά κύριο λόγο από τον κοινωνικό γλωσσολόγο W.Labov τόσο στο μεθοδολογικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των ιδεολογικοπολιτικών της συνεπειών. Όπως διαπιστώνει ο Labov, αυτή καθαυτή η περιγραφή των κοινωνιογλωσσικών κωδίκων (περιορισμένου και επεξεργασμένου) του

-
- 1 Για μια διεξοδική κριτική γύρω από τη χρήση των προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ως μέσου εκτόνωσης αλλά και απόκρυψης των κοινωνικών συγκρούσεων ανάμεσα στις μειονότητες και στις κυρίαρχες ομάδες τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ομοσπονδιακή Γερμανία βλ. N.Dittmar (ιταλική μετάφρ.), Manuale di sociolinguistica, Bari, Laterza, σ.117-134.
 - 2 Στις χρήσεις της θεωρίας του, που οδηγούν σε παρανόηση αν όχι σε παραχάραξη της, απάντησε ο B. Bernstein με το άρθρο του "Education cannot compensate for society", περ. New Society, Vol.26, Febr.1970.



Bernstein ελλοχεύει ο κίνδυνος απλουστευτικών ερμηνειών της γλωσσικής "μειονεξίας" ορισμένων ομάδων παιδιών ως συμπτώματος της γενικότερης μορφωτικής μειονεξίας και της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, που υπολείπεται σε σχέση με τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου³. Όπως προκύπτει από εμπειρικές έρευνες και από τη λεπτομερή μελέτη της γλωσσικής χρήσης στο κοινωνικό της περιβάλλον, το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές (ομιλούμενες) διάλεκτοι με δικό τους συντακτικό και λεξιλόγιο που διαφέρει από εκείνο της επίσημης "σταθμισμένης γλώσσας", αποδεικνύει όχι τη "μειονεξία" αλλά τη "διαφορά" στη γλωσσική χρήση από τα υποκείμενα μέσα σε διαφορετικούς κοινωνιογλωσσολογικούς περιγύρους⁴. Η αντίληψη της κοινωνιογλωσσικής διαφοράς και της λειτουργικής - κατ' άλλους σημασιολογικής - ισοτιμίας των κωδικών υποστηρίχθηκε ευρέως από γλωσσολόγους⁵ και ανθρωπολόγους σε αντιδιαστολή με τις μεθοδολογικές και επιστημολογικές συνέπειες της θεωρίας του ελλείματος. Κατ' αυτό τον τρόπο το ερευνητικό οπλοστάσιο της αντίληψης της γλωσσικής

- 3 Για την κριτική που ασκήθηκε από γλωσσολόγους και κοινωνιολόγους στη θεωρία του B. Bernstein βλ. Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σ.138-148 και της ίδιας, Γλώσσα και Ιδεολογία, Οδυσσέας, Αθήνα 1987, σ.117-121.
- 4 Ο W. Labov έδειξε εμπειρικά, μέσα σε ερευνητικές συνθήκες που εξετάζουν τη χρήση της γλώσσας στο φυσικό κοινωνικό της περιβάλλον, ότι η γλώσσα των νέγων μαθητών είναι μια άλλη αγγλική γλώσσα με διαφορετικούς κανόνες από την σταθμισμένη αγγλική του σχολείου και όχι ένας μειονεκτικός ή περιορισμένος κώδικας (βλ. W. Labov, "The Logic of Nonstandard English", στο J. A. Alatis (ed) Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Georgetown Univ. Press, Washington 1970, σ.1-43). Βλ. επίσης, την κριτική του M. Coulthard, "A Discussion of Restricted and Elaborated Codes", Educational Review, XXII/1, 1969, σ.38-50.
- 5 Βλ. π.χ. Tullio De Mauro, Introduzione alla semantica, Laterza, Bari 1970, όπου αναπτύσσεται η προβληματική της ίσης σημειωτικής δυνατότητας των μικτών γλωσσικών κωδικών.



διαφοροποίησης στηρίζεται στην ανακάλυψη και περιγραφή των κοινωνιογλωσσικών κανόνων μέσα από την άμεση παρατήρηση και η καταγραφή των γλωσσικών δεδομένων, αλλά και στην περιθωριοποίηση των ψυχολογικών παραμέτρων και των γνωστικών ιδιοτήτων της γλώσσας⁶, προκειμένου να μελετηθεί η χρήση της γλώσσας τόσο στο μικροεπίπεδο (αλληλεπίδραση των ατόμων και των ομάδων) όσο και στο μακροεπίπεδο (κατανομή και λειτουργία των παραλλαγών μέσα στους κοινωνικούς σχηματισμούς)⁷. Σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι ερευνητικές συνιστώσες της υπόθεσης της μειονεξίας που αποτιμούν τις γλωσσικές ικανότητες στη βάση των τυπικών τεστ στα οποία παίζουν κεντρικό ρόλο οι γνωστικές διαστάσεις της γλώσσας. Η γλωσσική χρήση, δηλαδή συμπεριφορά, των παιδιών της μεσαίας και της εργατικής τάξης

6 Η παρατήρηση ανήκει στον N.Dittmar,ό.π.,σ.155.

7 Μια από τις πρώτες συνεισφορές στην κριτική της μεθόδου των μοντέλων τόσο του ελλείματος όσο και της διαφοράς, υπέρ της ανάλυσης της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από την εθνογραφική προσέγγιση ανήκει στην C.B.Cazden, "The situation: a neglected source of class differences in language use", Journal of Social Issues, XXVI/2, 1970, σ.35-60. Η κριτική της Cazden επικεντρώθηκε στις πειραματικές περιστάσεις μέσα στις οποίες μελετήθηκε η γλωσσική συμπεριφορά. Το βασικό επιχείρημα της συγγραφέως είναι ότι από αυτή την άποψη τουλάχιστον η υπόθεση του ελλείματος είναι ανεπαρκής, εφόσον είναι νόμιμο να υποθέσουμε ότι σε οποιαδήποτε άλλη από τις (άπειρες σε αριθμό) πειραματικές συνθήκες οι διαφορές στη χρήση του κώδικα δεν θα εμφανίζονταν.



αξιολογείται ως προς τη ρητορική και λογική της ικανότητα και ερμηνεύει την επιτυχία των ομιλητών στα πλαίσια του σχολικού θεσμού⁸.

Το ενδιαφέρον των ανθρωπολόγων για τη γλώσσα και τον πολιτισμό διαφορετικών φυλών δεν οδήγησε μόνο στη μελέτη των ορίων μέσα στα οποία οι γραμματικές κατηγορίες καθορίζουν τις γλωσσικές στρατηγικές των ομιλητών. Η γλωσσική σχετικότητα της υπόθεσης του B.L. Whorf⁹ -αναπόδεικτης για πολλούς γλωσσολόγους- επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η γλώσσα πρέπει να μελετάται με βασικό κριτήριο την ετερογένειά της και ότι η γλωσσική διαφορά έχει ως αποτέλεσμα, στο επίπεδο της ικανότητας των ομιλητών, την επιλογή διαφορετικών στίλ και γλωσσικών κωδίκων. Η ανάπτυξη της εθνογλωσσολογίας, με εκπροσώπους

-
- 8 Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για τους μαύρους μαθητές στις ΗΠΑ "στηρίχτηκε" με υπεραπλουστευτικό τρόπο στις θέσεις του Bernstein ότι μόνο μια επεξεργασμένη γλώσσα επιτρέπει την κοινωνική άνοδο στα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων. Το πρόγραμμα ξεκίνησε από θλιβερές διαπιστώσεις για την γλώσσα αυτών των παιδιών, προτείνοντας "λύσεις" για την αντιστάθμιση της γλώσσας τους με μπιχεβιοριστική εξάσκηση στην ορθή αναπαραγωγή της γλωσσικής νόρμας των μεσαίων στρωμάτων (βλ. C. Bereiter/S. Engelmann, Teaching Disadvantaged Children in the Preschool, Englewood Cliffs, New Jersey 1966).
- 9 Μολονότι η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας αναφέρεται ως υπόθεση των Sapir/Whorf, αποτελεί προϊόν της θεωρητικής επεξεργασίας του δεύτερου. Για τον E. Sapir, ο οποίος μελετά την αμοιβαία επίδραση γλώσσας, πολιτισμού και πραγματικότητας, η γλώσσα παίρνει μορφή μέσα στο κοινωνικό σύμπαν και μετά παρεμβαίνει στον τρόπο με τον οποίο "η κοινωνία αντιλαμβάνεται τον κόσμο". Αντίθετα, για τον B.L. Whorf, που προεκτείνει με ριζοσπαστικό τρόπο τις αντιλήψεις του δασκάλου του, η γλώσσα δεν είναι πια αποτέλεσμα αλλά αιτία: σε κάθε γλώσσα ή γλωσσικό σύστημα υπάρχει και διαφορετική αντίληψη του κόσμου. Για τις διαφορές μεταξύ Sapir και Whorf και τις θεωρητικές συνέπειες της υπόθεσης βλ. π.χ. Θ. Ανθογαλίδου, Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας, Θεμέλιο, Αθήνα 1987 (κεφ. "Το υποκειμενικό και αντικειμενικό στοιχείο στη γλώσσα").



όπως ο Malinowski, ο Sapir, ο Whorf, κινείται σε έναν άξονα που απαιτεί τη μελέτη της γλώσσας μέσα στον κοινωνικό της περίγυρο, ως ουσιαστικό μέρος των κοινωνικών δραστηριοτήτων και την ανάλυση του ρόλου της ως μέσου κοινωνικού ελέγχου.

Ο Dell Hymes συνθέτει με πολλαπλούς τρόπους τις γλωσσολογικές και ανθρωπολογικές συνεισφορές σημειώνοντας ότι "κάθε γλώσσα είναι εργαλείο πλασμένο από την ιστορία και τη χρήση του (...) κάθε ομιλητής μπορεί σε μια συγκεκριμένη περίπτωση να τη χρησιμοποιεί για να αντεπεξέλθει σε ορισμένες δραστηριότητες ικανοποιητικά, σε άλλες αδέξια και σε άλλες με τρόπο ακατάλληλο(...)". Και υποστηρίζοντας την αλήθεια που περιέχει η υπόθεση του Whorf, συνεχίζει: "Τα μέσα επηρεάζουν τα πράγματα που μπορούμε να κάνουμε με αυτά. Και στην περίπτωση της γλώσσας, τις σημασίες που μπορούν να δημιουργηθούν και να μεταδοθούν"¹⁰.

Ανεξάρτητα από την αποδεικτική της ισχύ, η επαναξιολόγηση των θέσεων του Whorf και εν μέρει του Bernstein έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην παραδοσιακή θεώρηση της μελέτης της γλώσσας. Η περιγραφή της ομιλίας, της γλωσσικής συμπεριφοράς ατόμων και κοινωνικών ομάδων, είτε μέσα στα αυστηρά γλωσσολογικά πλαίσια είτε μέσα από κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές οπτικές, σήμανε πρώτα απ'όλα μια καινοτόμο ρήξη με την ισχύουσα - και κυρίαρχη - δομική γλωσσολογία. Τα θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα που συνεπάγεται η εμμονή στην αρχική σωσσυρική διάκριση γλώσσας-ομιλίας

¹¹ επιτείνονται χάρη στη διάκριση ανάμεσα στη βαθύτερη γλωσσική δομή,

10 D.Hymes, "Speech and Language: on the Origins and Foundations of Inequality Among Speakers", Daedalus, Vol.CII, n.3, 1973, σ.73 (όπως αναφέρεται στο G. Giglioli(ed), Linguaggio e società, Il Mulino, Bologna 1973, σ.26).

11 Ο γλωσσολογικός δομισμός του F. de Saussure στήριξε τη μελέτη της γλώσσας (langue) ως αφηρημένου συστήματος μορφών το οποίο δεν υπόκειται στους κοινωνικούς προσδιορισμούς, ενώ θεωρεί ότι η ομιλία (parole) είναι ατομικό γεγονός το οποίο δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής γνώσης (F.de Saussure,



την ικανότητα (competence) και την εκφορά ή επιτέλεση (performance) των ομιλητών που εισάγει ο Noam Chomsky.

Σύμφωνα με τον N. Chomsky η γραμματοσυντακτική δομή της γλώσσας είναι εγγεγραμμένη στον εγκέφαλο των ομιλητών ως έμφυτη ικανότητα. Η χρήση της γλώσσας, δηλαδή η επιτέλεση, αντανακλά μέρος της γνώσης της γραμματικής χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί της¹², εφόσον η χρήση της γλώσσας περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που το θεωρητικό υπόβαθρο της γενετικής γραμματικής οφείλει να αγνοήσει. Συνεπώς, εφόσον στο θεωρητικό επίπεδο η μελέτη της γλώσσας πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στη δομή βάθους, "σε ένα είδος αφαίρεσης από τα προβλήματα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα"¹³, στο μεθοδολογικό επίπεδο ιδανικός πληροφοριοδότης για τη συλλογή γλωσσικών στοιχείων γίνεται ο ατομικός ομιλητής και η ιδιώλεκτος. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος ο γλωσσολόγος με κριτήριο το γλωσσικό του αίσθημα μπορεί να έχει στη διάθεσή του τα δεδομένα για τη μελέτη του γλωσσικού συστήματος¹⁴.

Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, μετ., σχόλια Φ. Αποστολόπουλος, Παπαζήσης, Αθήνα 1979). Οι συνέπειες αυτής της μεθοδολογικής διάκρισης ήταν τεράστιες για την εξέλιξη της σύγχρονης γλωσσολογίας και αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής αναθεώρησης από την πλευρά της κοινωνικής γλωσσολογίας.

12 Βλ. N. Τσόμσκυ, Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες, εισαγ., μετάφρ., σχόλια Μ. Μαρκίδης, Έρασμος, Αθήνα 1984. Για τις διαφορές και ομοιότητες των εννοιών της "γνώσης της γλώσσας" (competence) και της "χρήσης" (performance) ανάμεσα στη θεωρία του 1957 και την "τυπική θεωρία" του 1965 του Chomsky βλ. π.χ. Δ. Νατσόπουλος, Ψυχολογιστική διπλωτία και μοντέλα γλωσσικής συμπεριφοράς (Διατριβή για υπηγεσία), Θεσσαλονίκη 1980, σ. 13-15.

13 Τσόμσκυ, ό.π., σ. 29.

14 "Μέσω της ενδοσκοπήσης, μπορεί κανείς να μαζέψει πολλές ενδείξεις γύρω στη σχέση ήχου-νοήματος, που προσδιορίζεται από τους κανόνες της γλώσσας τους οποίους κατέχει, δεν υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι μπορεί να προχωρήσει πολύ πέραν αυτού του επιφανειακού επιπέδου δεδομένων, ώστε να ανακαλύψει(...) τους υποκείμενους



Ο αποκλεισμός της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας διαμόρφωσε έναν αυτάρκη μηχανισμό έρευνας που θέτει στο περιθώριο, ως φαινόμενα της επιτέλεσης, την ομιλία και την αλληλεπίδραση των ατόμων. Και η εκτός συμφραστικού και κοινωνικού πλαισίου θεώρηση της γλώσσας που αναπτύσσει η γενετική-μετασχηματιστική γλωσσολογία δεν κατάφερε να ξεπεράσει τα όρια της άποψης που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα αφηρημένων γραμματικών κανόνων με λειτουργία κατά κύριο λόγο αναφορική. Η κριτική στην αδυναμία της γενετικής γραμματικής να περιλάβει την κοινωνική φύση της γλώσσας και να περιγράψει την ποικιλία και τη μεταβολή της γλωσσικής χρήσης ως συστήματος επικοινωνίας, συμπυκνώνεται εύστοχα στο περίφημο "παράδοξο του Saussure" που διατύπωσε ο Labov, συνοψίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις διαφορετικές αφετηρίες και προοπτικές της κοινωνικής γλωσσολογίας:

Κατά τον F. De Saussure η γλώσσα (langue) αποτελεί το κοινωνικό μέρος του λόγου, ενώ συγχρόνως "κοινωνικό" σημαίνει "πολυατομικό", δηλαδή συνάθροιση των ατόμων και των ατομικών παρεμβάσεων που απαρτίζουν μια κοινωνία, και όχι κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, συνάγει ο Labov, παρατηρούμε το εξής "παράδοξο": "αν το κάθε άτομο έχει γνώση της γλωσσικής δομής, αν η γλώσσα είναι ένα γραμματικό σύστημα το οποίο είναι εγγεγραμμένο εν δυνάμει στον ανθρώπινο εγκέφαλο, τότε ο μελετητής θα μπορούσε να αντλήσει τα δεδομένα της γλώσσας από κάθε άτομο, ακόμη και από τον εαυτό του. Από την άλλη τα δεδομένα της ομιλίας (speech) μπορούν να αντληθούν από την εξέταση της συμπεριφοράς των ατόμων, όπως και όταν αυτά χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η κοινωνική διάσταση μπορεί να μελετηθεί με την παρατήρηση μεμονωμένων ατόμων, ενώ η ατομική διάσταση με την παρατήρηση της γλώσσας στον κοινωνικό της

κανόνες και αρχές που καθορίζουν τη σχέση ήχου και νοήματος" (στο ίδιο, σ.15).



περίγυρο. Κατά συνέπεια για τη γλωσσολογία η μελέτη της ομιλίας (parole) συρρικνώθηκε χάρη της μελέτης της γλώσσας (langue)"¹⁵.

Η άρση της θεωρητικής και μεθοδολογικής διχοτομίας γλώσσας-ομιλίας γίνεται υποχρεωτικός σταθμός για την επαναφορά και τη μελέτη της κοινωνικής διάστασης της γλωσσικής χρήσης. Όπως υπογραμμίζει η J. Boutet, η συζήτηση γύρω από το θέμα καταγράφεται σε όλη τη σχετική βιβλιογραφία και σηματοδοτεί τη "δυναμική επέκταση των ορίων της γλωσσολογίας"¹⁶.

1.1. Η κοινωνιογλωσσική προσέγγιση

Η αυτονομία των μεθόδων και των εργαλείων της περιοχής με το γενικό τίτλο "κοινωνιογλωσσολογία" αποτελεί ακόμη αντικείμενο επιστημολογικής διαπραγμάτευσης¹⁷. Πράγματι, το γεγονός ότι

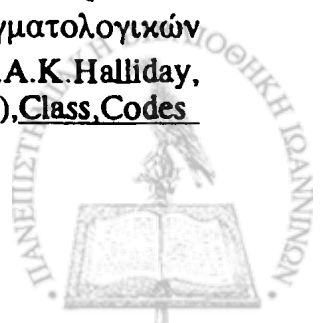
15 W. Labov, "The study of language in its social context", στο Sociolinguistic Patterns, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972, σ. 183-259.

16 J. Boutet, Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία, μετ. Α. Ιορδανίδου- Ειρ. Τσαμαδού, Γρηγόρης, Αθήνα 1984.

17 Σχετικά με το ερώτημα αν η κοινωνιογλωσσολογία μπορεί να θεωρεί διεπιστημονική προσέγγιση ή αυτόνομος κλάδος βλ. π.χ. G.R. Cardona, Introduzione alla sociolinguistica, Loesher, Torino 1987, στο οποίο ο συγγραφέας εντάσσει την κοινωνιογλωσσολογία στην περιοχή της γλωσσολογίας.

Ο M. Halliday εξάλλου σημειώνει: "Η έννοια της κοινωνιογλωσσολογίας συνεπάγεται, σε τελευταία ανάλυση, μια αυθεντική κοινωνιοσημειωτική, το σημείο συνάντησης δύο κλάδων, της κοινωνιολογίας και της γλωσσολογίας. Οι σημασιολογικές επιλογές αποτελούν "διακριτικά στοιχεία" από γλωσσολογική άποψη, γιατί οι επιλογές που γίνονται στο λεξιλογικό και γραμματικό επίπεδο μπορούν να εξηγηθούν σαν πραγματώσεις των σημασιολογικών επιλογών. Αποτελούν επίσης "διακριτικά στοιχεία" από κοινωνιολογική άποψη, γιατί φωτίζουν πτυχές της συμπεριφοράς που με τη σειρά τους εξηγούνται ως πραγματώσεις συμβολικών και πραγματολογικών πράξεων οι οποίες έκφραση της κοινωνικής δομής" (M.A.K. Halliday, "The Functional Basis of Language", στο B. Bernstein (ed.), Class Codes

✓ Η ...



συνδέεται με δύο ξεχωριστές επιστήμες, τη γλωσσολογία και την κοινωνιολογία, δεν επιτρέπει να υπερβούμε την ταυτολογία ενός ορισμού σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνιογλωσσολογία μελετά τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ λόγου και κοινωνίας, δηλαδή την αλληλεπίδραση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε αντίθεση με τον αξιωματικό χαρακτήρα της γλωσσολογικής παράδοσης, όπου οι εξωγλωσσικές δραστηριότητες αντιμετωπίζονται ως διαφορετικές από εκείνες της λεκτικής επικοινωνίας, η κοινωνιογλωσσική προσέγγιση ξεκινά από την παραδοχή ότι σταθερό στοιχείο των κοινωνικών σχηματισμών και των κοινωνικών γεγονότων είναι η μεταβολή, η ποικιλία και η διαφορά της γλώσσας -δηλαδή της γλωσσικής επικοινωνίας- χρονικά, γεωγραφικά, κατά κοινωνικές τάξεις και κοινωνικές περιστάσεις. Ωστόσο, αν θεωρήσουμε ότι η διαχρονική προσέγγιση της γλωσσικής μεταβολής αποτελεί κατεξοχήν αντικείμενο της ιστορικής γλωσσολογίας και της διαλεκτολογίας, η συγχρονική προσέγγιση της μεταβολής και της ποικιλίας ανήκει στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας η οποία κατά τον J. Fishman "έχει σκοπό να ανακαλύψει ποιοι κοινωνικοί νόμοι ή νόρμες καθορίζουν στις γλωσσικές κοινότητες τη συμπεριφορά που σχετίζεται με την ίδια τη γλώσσα"¹⁸.

Αλλά ο ακριβής ορισμός του αντικειμένου της κοινωνιογλωσσολογίας γίνεται δύσκολος καθώς οι ερευνητικές προοπτικές και τα πεδία τα οποία προτίθεται να καλύψει διευρύνουν τα μεθοδολογικά πλαίσια και τα εργαλεία μελέτης. Έτσι, οι προσεγγίσεις που προτείνονται τείνουν να περιλάβουν την περιγραφή της αλληλεξάρτησης των κοινωνικών με τα γλωσσικά δεδομένα ¹⁹.

and Control. II. Applied studies towards a sociology of language, R.K.P., London 1973). Βλ. και J. B. Marcellesi/ B. Gardin, (ιταλ. μετ.), Introduzione alla sociolinguistica, Laterza, Roma/ Bari, 1979, σ.227.

18 J.A. Fishman, (ιταλ. μεταφρ.), La sociologia del linguaggio, Officina Edizioni, Roma 1975.

19 Οι διαφορές ωστόσο που ενυπάρχουν στους ορισμούς του γενικότερου κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας οφείλονται κυρίως στην έμφαση



Το αξίωμα ότι η γλωσσολογία είναι καθαυτή κοινωνική που διατυπώθηκε από γλωσσολόγους που μελετούν τη γλώσσα και το λόγο μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον όπου παράγονται²⁰ δεν φαίνεται εκ πρώτης όψεως να αίρει και να εξομαλύνει τις μεθοδολογικές διαφορές ανάμεσα στην κοινωνιολογική και στη γλωσσολογική προσπέλαση. Αν δημιουργούνται σαφή διακριτά όρια, αυτά προέρχονται περισσότερο από το είδος της θεώρησης των αμοιβαίων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής δομής. Με τις αναγκαίες απλουστεύσεις, οι σχέσεις των γλωσσικών με τα κοινωνικά δεδομένα μπορούν να καταταγούν σε κατηγορίες θεωρητικών και εμπειρικών διερευνήσεων που

που δίνεται από τους ερευνητές αντίστοιχα στο κοινωνιολογικό ή στο γλωσσολογικό σκέλος του όλου ζητήματος, που σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνουν στην ακριβή διασαφήνιση των ορίων τους μόνο με τη θεώρηση των μεν κοινωνικών δεδομένων ως ανεξάρτητης, των δε γλωσσικών ως εξαρτημένης μεταβλητής (βλ. J.B.Pride, (ιταλ. μετ.) Il significato sociale del linguaggio, Armando, Roma 1982, σ. 98).

- 20 Η διαχωριστική γραμμή μεταξύ κοινωνιογλωσσολογίας και κοινωνιολογίας της γλώσσας δεν είναι εύκολο να χαραχτεί μέσα στα εμπειρικά μεθοδολογικά πλαίσια. Λόγου χάρη, ο J. Fishman δεν διαφοροποιεί τις δύο προσεγγίσεις εφόσον δίνει κοινό ορισμό για την κοινωνιολογία της γλώσσας - και την κοινωνιογλωσσολογία - ως κλάδο που "επιχειρεί να ορίσει ποιος μιλάει, ποια γλωσσική ποικιλία, πότε, με ποια ευκαιρία και με ποιους συνομιλητές", ενώ στο ίδιο έργο διακρίνει την κοινωνιολογία της γλώσσας ως κλάδο που έχει σκοπό να "προσδιορίσει τον συμβολικό χαρακτήρα που έχουν οι γλωσσικές ποικιλίες για τη χρήση τους". (Fishman, ό.π., σ.65-67). Ο Labov, ο οποίος κινείται σε αυστηρά μεθοδολογικά πλαίσια κοινωνιολογικής ή κοινωνικής γλωσσολογίας, αναφέρει στο "The Study of Language in its social context" (σ.183,185) ότι για πολύ καιρό διαφωνούσε με τον όρο κοινωνιογλωσσολογία τον οποίο θεωρούσε πλεοναστικό, μια και αυτός ο όρος "υπονοεί ότι θα μπορούσε να υπάρχει μια γλωσσολογική θεωρία ή πρακτική αποτελεσματική ακόμη και χωρίς να είναι κοινωνική".



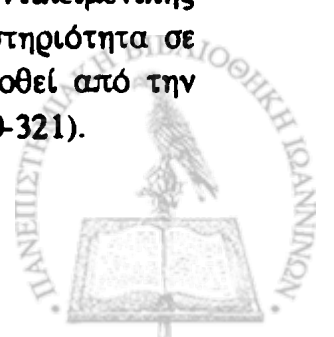
κατά κάποιο τρόπο κλιμακώνουν την αμοιβαία εξάρτηση κοινωνίας και γλώσσας²¹.

Χωρίς να γίνεται έμμεση ή άμεση αναφορά στη "θεωρία της αντανάκλασης" ²², οι περισσότερες συσχετιστικές έρευνες της κοινωνιολογίας της γλώσσας θεωρούν ότι η βάση της κοινωνικής δομής αντανακλάται στις γλωσσικές πρακτικές ή και στα ίδια τα γλωσσικά δεδομένα. Μ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές κατηγορίες - κυρίως οι κατηγορίες ηλικία, φύλο, κοινωνικό στρώμα ή τάξη, εθνικότητα - αντιμετωπίζονται εξαρχής ως "ανεξάρτητη μεταβλητή", ενώ οι γλωσσικοί δείκτες (κυρίως οι φωνολογία και η σύνταξη) ως "εξαρτημένη μεταβλητή". Η γλώσσα χρησιμεύει ως εργαλείο για να μεταδώσει πληροφορίες σχετικές με το υλικό περιβάλλον των ομιλητών. Η συστηματική συμμεταβολή της γλωσσικής και της κοινωνικής δομής μπορούν να αποκαλυφθούν με τον συσχετισμό αυτών των δύο μεταβλητών.

Ο Labov σημειώνει ότι στην εξέλιξη της γλώσσας δεν πρέπει να υπερεκτιμάται η σημασία των κοινωνικών παραγόντων, καθώς η

21 Βλ. N.Dittmar, ό.π., σ.341 κ.έ.

22 Η συζήτηση γύρω από την υπόσταση της γλώσσας ως εποικοδομήματος και ταξικού φαινομένου έχει απασχολήσει τη μαρξιστική γλωσσολογία, ιδιαίτερα μετά την "γλωσσολογική" παρέμβαση του Στάλιν. Οι Marcelllesi/Gardin (ό.π. κεφ. 2.I-VII.) πραγματεύονται ολη τη συζήτηση που έχει διεξαχθεί γύρω από το θέμα καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι "η γλώσσα είναι αντανάκλαση του κόσμου και της ιστορίας έμμεσα, καθώς είναι αντανάκλαση της γλωσσικής δραστηριότητας η οποία με τη σειρά της είναι αντανάκλαση του κόσμου"(...) "Η κατηγοροποίηση [της γλωσσικής δραστηριότητας σε εθνικές γλώσσες] είναι χαρακτηριστική αυτού που εννοούμε ως αντανάκλαση και συνείδηση: είναι το προϊόν της αντικειμενικής πραγματικότητας που συγκροτείται από τη γλωσσική δραστηριότητα σε αλληλεπίδραση με τις αναπαραστάσεις που έχουν μεταδοθεί από την κοινωνία και θεμελιώνονται στην ιστορία"(στο ίδιο, σ.320-321).



κοινωνική δομή και η γλωσσική δομή δεν αλληλοεπικαλύπτονται. Και υπογραμμίζει ότι "το μεγαλύτερο μέρος των γλωσσικών κανόνων είναι ανεξάρτητο από κάθε κοινωνική ισχύ (value): [οι γλωσσικοί κανόνες] αποτελούν μέρος του περίπλοκου γλωσσικού μηχανισμού των ομιλητών για να μεταφράσουν το συνολικό πλούτο σημασιών και προθέσεων". Αλλά η κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν συχνότερα τις γλωσσικές μεταβλητές που βρίσκονται κοντύτερα στη δομή επιφανείας²³.

Μέσα από αυτή τη διατύπωση διακρίνεται η προσπάθεια οροθέτησης του αντικειμένου των ερευνών συσχέτισης της γλωσσικής συμπεριφοράς με τις κοινωνικές κατηγορίες. Έτσι, στην ερευνητική προοπτική της "δυναμικής επέκτασης των ορίων της γλωσσολογίας"²⁴, ο Labov δημιουργεί έναν περίγυρο μελέτης των κανόνων των πρακτικών του λόγου και των "προθέσεων των ομιλητών μέσα στα ιδιαίτερα συμφραζόμενα της μικροκοινωνιολογικής ανάλυσης²⁵.

Σε αντίθεση με τις συσχετιστικές μελέτες, η λειτουργική διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης στηρίζεται στην αντίληψη ότι η γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από τα κοινωνικά δεδομένα. Βασική αρχή αποτελεί το γεγονός ότι για τη γλωσσική χρήση η επιλογή της ποικιλίας από τους ομιλητές εξαρτάται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες της γλωσσικής συμπεριφοράς οι οποίοι συνιστούν μεταβαλλόμενους

23 W.Labov, "The study of Language in its Social Context", ό.π., σ.251.

24 Βλ. J.Boutet, ό.π.

25 Η αναφορά σχετίζεται κυρίως με την πιο πρόσφατη μελέτη του W.Labov σε συνεργασία με τον D.Fanshel, Therapeutic Discourse, Psychotherapy as Conversation, Academic Press, Florida 1977, όπου η συναγωγή γενικευμένων κανόνων γλωσσικών πράξεων "αντανακλάται" από τη συγκεκριμένη περίπτωση. Παρόμοιες ωστόσο επιστημονικές διαχωρισμού γλωσσικών πρακτικών, ύψους και γλωσσικών δεδομένων που ανήκουν στο αυτοδύναμο γλωσσικό σύστημα βρίσκονται στο σύνολο των έργων του.



περιορισμούς ²⁶. Οι Gumperz και Hymes αναφέρουν : "Αντί να προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε γλωσσικούς τύπους με κοινωνικές πληροφορίες που έχουν συλλεγεί αλλού, η επιλογή της γλωσσικής μορφής μπορεί να αντιμετωπιστεί απλά ως η πραγμάτωση των κοινωνικών σημασιών και κατηγοριών, όπως η προφορά μιας λέξης είναι η πραγμάτωση της σημασιολογικής της δομής"²⁷

Ενώ οι συσχετιστικές κοινωνιογλωσσικές έρευνες χρησιμοποιούν τις κλασικότερες κοινωνιολογικές κατηγορίες (ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση κτλ), για την εθνομεθοδολογία η κοινωνική δομή ορίζεται από τους κοινωνικούς ρόλους, τις συνθήκες και τις καταστάσεις επικοινωνίας που διέπονται από κοινωνικές νόρμες, οι οποίες με τη σειρά τους εξάγονται από την περιγραφή των επιμέρους κοινωνικών περιστάσεων. Η κριτική που έχει ασκηθεί στην εθνομεθοδολογία και στη συμβολική αλληλεπίδραση αφορά το ότι η ερμηνευτική ισχύς μιας τέτοιας περιγραφής εξασθενεί εφόσον συχνά αυτό που παρατηρείται είναι η κυκλικότητα της αμοιβαίας δράσης ανάμεσα στις κοινωνικές περιστάσεις και τις κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες ²⁸. Ωστόσο ο εθνομεθοδολογικός

26 Για τις αντιπαρατιθέμενες αντιλήψεις που ισχύουν μεταξύ συσχετιστικών απ'τη μια μεριά και λειτουργικών ερευνών (Garfinkel, Cicourel, Gumperz) απ'την άλλη, βλ. N.Dittmar, ό.π., κεφ.5.4., 6.1.2. Αυτή όμως η διαχωριστική γραμμή φαίνεται μάλλον υπερβολική εφόσον ο Labov καταφέρει να περιγράψει τη συµµεταβολή μέσα στις κοινωνικές περιστάσεις.

27 Βλ. J.J. Gumperz/D.Hymes (eds), Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication (1972), B.Blackwell, Oxford 1988, σ.329

28 Ο Giglioli (ό.π., σ.24) σημειώνει ότι οι κριτικές που έχουν ασκηθεί στην εθνομεθοδολογική προσέγγιση τονίζουν τον κίνδυνο του φαινομενολογικού ιδεαλισμού, εφόσον η εθνομεθοδολογία παραγκωνίζει την ύπαρξη της εξωτερικής κοινωνικής πραγματικότητας εµµένοντας στην ερµηνεία της "κινητήριας δύναµης" των δρώντων υποκειµένων ως πράξεων της συνείδησης του υποκειµένου. Συγχρόνως αυτές οι κριτικές διαβλέπουν τον κίνδυνο να µετατραπεί η εθνομεθοδολογική προσέγγιση σε έναν εμπειριστικό νοµιναλισµό, σύµφωνα µε τον οποίο η γλώσσα είναι απολύτως εξαρτηµένη από την περίσταση επικοινωνίας και δεν υπάρχουν σημασιές υπερπεριστασιακές ή ερµηνευτικοί κανόνες



νομιναλισμός αναπτύχθηκε σε αντιπαράθεση με την τάση πραγματοποίησης (reification) της θετικιστικής κοινωνιολογίας αφενός και αφετέρου έθεσε σοβαρά ερωτηματικά στην τάση απόσπασης της γλωσσικής παραγωγής από τα κοινωνικά της συμφραζόμενα²⁹.

Στις λειτουργικές μελέτες που προωθεί η εθνομεθοδολογία και η εθνογραφία της επικοινωνίας, το θέμα και το περιεχόμενο του εκφωνήματος κατέχουν κεντρική θέση στην περιγραφική ανάλυση. Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), η ικανότητα που έχουν οι ομιλητές να ανταποκρίνονται στις περιστάσεις επικοινωνίας, υιοθετείται ως έννοια αποδεκτή για τη σύνδεση των γλωσσικών πράξεων με την κοινωνική τους σημασία. Αν λοιπόν πρέπει να αναζητηθούν σταθεροί κανόνες της λεκτικής αλληλεπίδρασης αυτοί πρέπει να περιγραφούν ώστε να αναχθούν σε κοινωνιογλωσσικές κατηγορίες.

αποδεσμευμένοι από το πλαίσιο της περίστασης. Γενικότερα το κύριο μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης συνίσταται στο ότι παραγνωρίζει τη σύνδεση ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας μέσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, με αποτέλεσμα να μην εξετάζει ούτε τη σύνδεση ανάμεσα στους ερμηνευτικούς κανόνες των δρώντων υποκειμένων και τις κοινωνικές νόρμες (θεσμικούς περιορισμούς)

29 Στο ίδιο, σ.25.

Επίσης η Boutet, σχολιάζοντας το μοντέλο του Hymes για τις περιστάσεις επικοινωνίας και ειδικότερα την κατηγορία των "πράξεων λόγου" σημειώνει ότι "δημιουργείται η εντύπωση ότι πρόκειται μάλλον για μια μισοτελειωμένη καταγραφή παρά για ένα περιγραφικό μοντέλο. Νομίζω λοιπόν ότι η προσφορά της εθνογραφίας της επικοινωνίας βρίσκεται όχι τόσο στις απόπειρες συστηματοποίησης όπως αυτή του Χάϊμς, όσο στην παρατήρηση και στη συλλογή γλωσσικών δεδομένων, που είναι θεμελιώδη για όποιον ενδιαφέρεται για τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και στην κοινωνία, καθώς και στην επιμονή της να μη διαχωρίζει ποτέ το γλωσσικό προϊόν από το κοινωνικό περιβάλλον όπου παράχθηκε και το οποίο είναι καθοριστικό" (ό.π., σ.52).



Αυτή η τάση, που σύμφωνα με τη Boutet εντάσσεται στα πλαίσια των ερευνών "ρήξης με την κυρίαρχη γλωσσολογία" υποστηρίζεται από τους κοινωνιογλωσσολόγους όπως ο J.Gumperz ο οποίος τονίζει ότι οι κοινωνικές νόρμες και οι γλωσσικοί περίγυροι είναι καθοριστικοί για τη γλωσσική συμπεριφορά και μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης ως μέρος μιας γενικότερης τάξης σημείων εξαρτημένων από την περίσταση (indexical) που καθοδηγούν για την ερμηνεία της πρόθεσης του ομιλητή. Οι επιλογές των γλωσσικών στίλ έχουν συμβολική ισχύ και ερμηνευτικές συνέπειες που δεν μπορούν να εξηγηθούν απλώς με τη συσχέτιση των γλωσσικών μεταβολών με τις κοινωνικές κατηγορίες και τις κατηγορίες της επικοινωνιακής περιστασης ³⁰.

Η θεωρία του B.Bernstein ότι η κοινωνική εκμάθηση της γλώσσας επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και συνεπώς την αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί μια άλλη εκδοχή της σχέσης κοινωνίας-γλώσσας. Αυτή η θεώρηση συνθέτει την κοινωνιολογική παράδοση του Durkheim και την γλωσσολογική ανθρωπολογία των Sapir/Whorf ³¹. Αν, σύμφωνα με την κοινωνιολογία του Durkheim, η κοινωνική δομή διαμορφώνει το σύστημα αξιών και τα εννοιολογικά εργαλεία μιας κοινωνίας, η γλωσσική σχετικότητα αντιστρέφει αυτή την υπόθεση: ο Whorf προσπάθησε να αποδείξει ότι η γλώσσα διαμορφώνει τους τρόπους σκέψης και τα πολιτισμικά μοντέλα, συνεπώς επηρεάζει τελικά τις ίδιες τις κοινωνικές δομές³². Ο Bernstein συνθέτει τις δύο

30 Βλ. J.J.Gumperz, (ιταλ.μετ.) "La comunità linguistica", στο Giglioli, ό.π. σ.269-280. Επίσης του ίδιου, "The Social Setting of Linguistic Behavior", στο Slobin Dan I. (ed.), A Field Manual of Cross-Cultural Study of Acquisition of Communicative Competence, United States Office of Education, Berkeley 1967.

31 Για τη σύνδεση των θεωριών του Bernstein με την κοινωνιολογία του Durkheim βλ. Giglioli, ό.π., σ.25-27.

32 Χρειάζεται ωστόσο να διευκρινιστεί ότι και στις δύο περιπτώσεις η κοινωνική δομή πρέπει να θεωρηθεί ότι εκφράζει μάλλον τα στοιχεία της κοινωνικής κουλτούρας, το σύστημα αξιών και τα πολιτισμικά μοντέλα μιας κοινωνίας: ο πολιτισμός με την έννοια που του αποδίδει η εθνογλωσσολογία, ως σύνολο των αναπαραστάσεων,



παραπάνω θέσεις ως εξής: Η συμβολική οργάνωση, τα "μέσα" της κουλτούρας μια κοινωνίας καθορίζονται από το γενικό κοινωνικό πλαίσιο και από το πλαίσιο της περιστασης μέσα στην οποία δρουν οι ομιλητές.

Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο οργανώνεται το σημασιολογικό ρεπερτόριο των ομιλητών επηρεάζεται από "αυτό που μπορεί να κάνει" η γλώσσα μέσα στο δυναμικό των συστημάτων των κοινωνικών σχέσεων όπου παράγεται, και απ' τις οποίες παράγεται, η σημασιολογική οργάνωση.

Αυτή η μορφή θεωρητικής αφαίρεσης αποτέλεσε το επιστημονικό οπλοστάσιο του M.Halliday και του B.Bernstein, δίνοντας αφορμή κυρίως για τις έρευνες του δεύτερου γύρω από τους κοινωνιογλωσσικούς "κώδικες", ως εκφράσεις της σημασιολογικής οργάνωσης του ρεπερτορίου των ομιλητών. Μολονότι ο Bernstein, που παρακολουθεί τη θεωρητική προσέγγιση του Halliday της "γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής"³³, δεν θεωρεί ότι οι κώδικες αφορούν συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις αλλά αυτό που βρίσκεται "πίσω" απ' τη γλώσσα, δηλαδή τις συμβολικές κατηγορίες νοήματος που διαμορφώνονται σε ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων, χρειάστηκε να υπογραμμίσει ότι ακριβώς αυτή η έννοια του ρεπερτορίου σημαίνει τη σημασιολογική ισοδυναμία των κωδίκων.

Γεγονός παραμένει ότι η κατατάξη των κοινωνιογλωσσικών κωδίκων σε περιορισμένο (εξαρτημένο από τον κοινωνικό περίγυρο) και επεξεργασμένο (υπερπεριστασιακό), αποτέλεσαν χρήσιμες συμβολές στην κοινωνιολογία της οικογένειας και του σχολείου, καθώς προσέφεραν ενδείξεις για τα αίτια της αποτυχίας στο σχολείο.

εννοιών ή εικόνων που συγκροτούν τη σφαιρική αντίληψη που έχει ένας λαός για τον κόσμο, και όχι η κουλτούρα των κοινωνικών ομάδων στις ταξικά διαμορφωμένες κοινωνίες.

Για τη σύνδεση των θεωριών του Bernstein με την κοινωνιολογία του Durkheim βλ. Giglioli, ό.π., σ.25-27.

33 Βλ. M.Halliday, (ιταλ. μετ.) Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato, Zanichelli, Bologna 1983.



Οι κατευθύνσεις του Halliday και του Bernstein διατηρούν αρκετές ομοιότητες με την ανθρωπολογική γλωσσολογία καθώς και με την εθνογραφία της επικοινωνίας, που επιχείρησαν να διερευνήσουν όχι τα γλωσσosυντακτικά στοιχεία αλλά τους "τρόπους ομιλίας", τη συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας από τους ομιλητές. Από αυτή την άποψη, η κωδικοποίηση του "ύφους" που αποτυπώνει διαφορετικές κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους ομιλητές, τουλάχιστον μέσα σε προδιαγραμμένες συνθήκες σχολικής εξέτασης, υλοποιεί την ευριστική κατηγορία της γλωσσικής λειτουργικής διαλέκτου (register) του Halliday και της Hasan ³⁴.

Οι διάφοροι τύποι των κωδίκων πραγματώνονται γλωσσικά διαμέσου των λειτουργικών διαλέκτων, οι οποίες καθορίζονται από τα πλαίσια της περίστασης. Ενώ οι κοινωνικές και γεωγραφικές διάλεκτοι διακρίνονται στη βάση των τυπικών - μορφολογικών ιδιοτήτων τους και χρησιμοποιούνται σε οποιαδήποτε κοινωνική περίσταση, οι λειτουργικές διάλεκτοι είναι δεσμευμένες από το ποιοι παίρνουν μέρος, τι σκοπό έχει η επικοινωνία και τι διαδραματίζεται κατά τη λεκτική αλληλεπίδραση. Αυτοί οι τρεις παράγοντες (tenor, mode, field) πλησιάζουν τη γλωσσολογικής έννοια της λειτουργικής διαλέκτου στις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης³⁵.

34 R.Hasan, "Code, Register and Social Dialect", στο Bernstein(ed), ό.π., σ.253- 292.

35 M.Halliday/A.McIntosh/P.Stevens, The linguistic sciences and Language Teaching, Longman, London 1964· M.A.K.Halliday, Spoken and Written Language, Deaking University Press, Victoria 1985.

Η έννοια της λειτουργικής ποικιλίας δίνει αξιόλογα ερεθίσματα για την παραιτέρω σύνδεση γλωσσολογίας και σημασιολογίας. Ωστόσο, καθώς το κριτήριο για τον καθορισμό μιας λειτουργικής ποικιλίας δεν είναι λεξιλογικό ή συντακτικό, κάθε απόπειρα ταξινόμησης θα δημιουργούσε έναν μη πεπερασμένο κατάλογο λεξικοσυντακτικών μονάδων εφόσον, όπως παρατηρεί η Hasan, "φαίνεται δύσκολο να ξέρουμε τι αξία πρέπει να δοθεί στην κάθε παρατηρούμενη συχνότητα (...) έτσι ώστε να ξέρουμε σε ποια συγκεκριμένη ποικιλία ανήκει ένα κείμενο". Έτσι, προτείνεται ως διακριτικό στοιχείο της



Τέλος, η υπόθεση της αλληλεξάρτησης της γλωσσικής χρήσης με τα κοινωνικά στοιχεία, η αμοιβαία δράση γλωσσικής και κοινωνικής συμπεριφοράς δεν έχει καταφέρει ακόμη να αναδείξει μεθοδολογικά αποδεκτές περιοχές εμπειρικής έρευνας, παρόλο που αποτελεί αξιωματικό υπόβαθρο της θεώρησης των γλωσσικών πρακτικών και της επικοινωνιακής προσέγγισης³⁶.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η επανασύνδεση των γλωσσικών πρακτικών των ομιλούντων ατόμων με τους κοινωνικούς παράγοντες είχε διατυπωθεί στην θεωρία του "ιδεολογικού σημείου" που ανέπτυξε ο Μ. Bakhtin (χρησιμοποιώντας το όνομα του μαθητή του V.N. Volochinov) το 1929 στο έργο του Μαρξισμός και φιλοσοφία της

λειτουργικής ποικιλίας η δυνατότητα κατανόησης ενός διαλόγου μόνο από τους συνομιλητές που παίρνουν μέρος (esofority)(βλ. Hasan, ό.π. σ.290). Γεγονός παραμένει ότι μόνο ο συνδυασμός των νοημάτων που υπάρχουν σε ένα διάλογο ή κείμενο επιτρέπουν την ταύτιση και την αναγωγή του σε κάποια λειτουργική ποικιλία (πβλ. Giglioli, ό.π., σ.28).

- 36 Σε αυτή την ερευνητική προοπτική κινείται η διερεύνηση των γλωσσικών πρακτικών τις οποίες η Boutet ορίζει ως πρακτικές ανταγωνιστικές που σηματοδοτούνται από συσχετισμούς δύναμης, αποκλεισμού και κυριαρχίας και διαμορφώνουν ένα ιεραρχημένο σύνολο το οποίο προτείνει να ονομαστεί γλωσσικός σχηματισμός. Και συνεχίζει "Θέτουμε λοιπόν το ζήτημα ότι υπάρχουν συσχετισμοί δύναμης ανάμεσα στις διάφορες γλωσσικές πρακτικές και ότι η γλώσσα δεν είναι ίχνος ή αντανάκλαση των συσχετισμών δύναμης που υπάρχουν αλλού, μέσα στην κοινωνία (...) Από εμπειρική άποψη [η γλωσσική πρακτική] μπορεί να σημαίνει το γεγονός ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της γλωσσικής έκφρασης (énonciation), μέσα στην παραγωγή του λόγου κάθε γλωσσική δραστηριότητα είναι σε διαρκή αλληλοεπενέργεια με το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται. Προσδιορίζεται βέβαια από τα στοιχεία αυτού του περιβάλλοντος, αλλά επιδρά και αυτή πάνω του". (Boutet, ό.π., σ.73)



γλώσσας³⁷. Ο Μ. Bakhtin αναπτύσσει την έννοια του "πολυτονισμού του ιδεολογικού γλωσσικού σημείου" το οποίο οι ομλητές κατανοούν κατά την διάρκεια των λεκτικών ανταλλαγών, σε αντίθεση με το σήμα ως αφηρημένης σταθερής γλωσσικής ενότητας σύμφωνα με τη λεξιλογική και συντακτική νόρμα που οι ομλητές ή αναγνώστες πρέπει να αναγνωρίσουν. Στον κοινωνικό πολυτονισμό του γλωσσικού σημείου, τον οποίο η κυρίαρχη τάξη προσπαθεί να εξαλείψει, ο Bakhtin διακρίνει τη σύγκρουση αντιφατικών δεικτών αξίας και συμπεραίνει ότι το ιδεολογικό σημείο δεν αποτελεί απλή παθητική αντανάκλαση της πάλης των τάξεων, αλλά έδρα της πάλης των τάξεων³⁸.

Η γενική αντίληψη του Bakhtin ότι η γλώσσα ζει και εξελίσσεται μέσα στην γλωσσική επικοινωνία απηχείται και στη μεθοδολογική σειρά που προτείνει για τη μελέτη της γλώσσας:

α) Η πρώτη φάση της μελέτης πρέπει να περιλαμβάνει τις μορφές και τους τύπους λεκτικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες όπου υλοποιείται.

β) Οι μορφές των επιμέρους γλωσσικών εκφορών και των πράξεων λόγου (*actes de parole*) πρέπει να μελετώνται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης της οποίας αποτελούν στοιχεία, δηλαδή σε σχέση με τις συγκεκριμένες περιστάσεις ή και την ιδεολογική δημιουργία που προσδιορίζεται από τη γλωσσική αλληλεπίδραση.

37 Μ. Bakhtin (V.N. Volochinov), Le marxisme et la philosophie du langage, Minuit, Paris 1977.

38 Στο ίδιο, σ. 43-44.

Όπως παρατηρεί η Boutet η διάκριση της γλώσσας στους πόλους του σημείου και του σήματος θυμίζει την ανάλογη διάκριση του E. Benveniste ανάμεσα στο σημειωτικό τρόπο σήμανσης (το γλωσσικό σημείο ως ενότητα που πρέπει να αναγνωριστεί) και το σημασιολογικό (την παραγωγή της σημασίας που πρέπει να κατανοηθεί). Αντίθετα με τον Bakhtin, ο Benveniste δεν έβλεπε αντίφαση ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους αλλά τον συνδυασμό τους (Boutet, στο ίδιο σ. 71-72).



γ) Τελευταίο στάδιο της μελέτης πρέπει να είναι η εξέταση των γλωσσικών μορφών μέσα στη συνηθισμένη γλωσσολογική ανάλυση και ερμηνεία³⁹.

Το πρόγραμμα εργασίας και η έννοια του ιδεολογικού σημείου παρ'όλες τις ασάφειες που ενέχουν επηρέασαν το ρεύμα της μελέτης των γλωσσικών πρακτικών στην προοπτική ανάλυσης του ιδεολογικού λόγου, δηλαδή των ιδεολογικών γλωσσικών πρακτικών που εκφέρονται από θέσεις εξουσίας (επιστημονικά και πολιτικά κείμενα κείμενα, διαφήμιση κλπ). Επανέρχεται έτσι στο προσκήνιο ο ιδεολογικός χαρακτήρας της γλώσσας και του λόγου που αγνοούνται εν πολλοίς από την εθνογραφία της επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να επανεξετάζεται το ζήτημα της γλώσσας ως φαινομένου της βάσης ή του εποικοδομήματος που αποτελεί κεντρικό θέμα της θεωρίας της αντανάκλασης. Έτσι στην υλιστική αντίληψη της γλώσσας σύμφωνα με την "κριτική της οικονομίας της αφήγησης" ο J.P.Faye προτείνει την θεώρηση της γλώσσας ως χώρου της κοινωνικής πάλης, και διατυπώνει την ανάγκη να οριστεί η γλώσσα ως αξία χρήσης, δηλαδή να μελετηθεί η κοινωνική χρήση των πολιτικών σημείων στις σύγχρονες κοινωνίες⁴⁰.

Παρόμοια, οι άγγλοι θεωρητικοί J.B.Thomson και N.Fairclough στην "κριτική ανάλυση λόγου" αμφισβητούν την πραγματογλωσσολογική άποψη που ερμηνεύει τον ειρμό και τη συνοχή μιας συνομιλίας στη βάση της κοινής επιδίωξης και του γενικού γνωστικού υπόβαθρου των συνομιλητών. Αντίθετα, θεωρούν ότι οι καθοριστικοί παράγοντες για τον ειρμό και την συνοχή στις συνομιλίες είναι μάλλον ιστορικοί και θεσμικοί και ότι αυτό που θεωρείται λογικό, συναφές και κατανοητό είναι το αποτέλεσμα μιας λειτουργίας ιδεολογικής συναίνεσης⁴¹.

39 Βλ. Bakhtin, ό.π., σ.137.

40 Βλ. J.P.Faye, La critique du langage et son économie (1973) όπως αναφέρεται στο Marcellesi/ Gardin, ό.π., σ.118.

41 Βλ. π.χ. την αναφορά στους Thomson και Fairclough για την ανάλυση μιας συνομιλίας με έντονα ιδεολογικά χαρακτηριστικά συνύπαρξης κυρίαρχου και κυριαρχούμενου λόγου σχετικά με την σεξουαλικότητα στο D.Cameron, (ελλ. μεταφρ.), "Γλώσσα και σεξουαλική διαφορά.



1.2.1. Παιδαγωγική και επικοινωνιακή επημετέρηση με σκοπό την αυτοεκτίμηση

Το ενδιαφέρον είναι να γίνει κατανοητό ότι η επικοινωνιακή επημετέρηση είναι μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους. Η επικοινωνιακή επημετέρηση είναι μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους. Η επικοινωνιακή επημετέρηση είναι μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους.

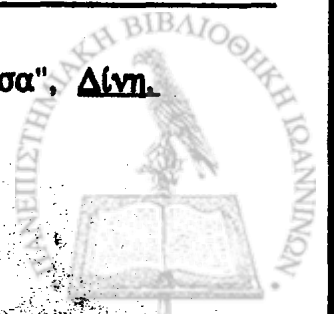
Επομένως, η επικοινωνιακή επημετέρηση στο κείμενο της βιβλιογραφίας, όπως φαίνεται, η επικοινωνιακή επημετέρηση με τη γλώσσα και τον λόγο αποτελεί μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους.

Επομένως, η επικοινωνιακή επημετέρηση στο κείμενο της βιβλιογραφίας, όπως φαίνεται, η επικοινωνιακή επημετέρηση με τη γλώσσα και τον λόγο αποτελεί μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους.

Η επικοινωνιακή επημετέρηση στο κείμενο της βιβλιογραφίας, όπως φαίνεται, η επικοινωνιακή επημετέρηση με τη γλώσσα και τον λόγο αποτελεί μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους.

42. Το ενδιαφέρον είναι να γίνει κατανοητό ότι η επικοινωνιακή επημετέρηση με τη γλώσσα και τον λόγο αποτελεί μια διαδικασία που αφορά την επικοινωνία με τον εαυτό της και την επικοινωνία με τους άλλους.

Ποια είναι η φύση της γυναικείας καταπίεσης στη γλώσσα", Δίνη Φεμινιστικό περιοδικό, τ.3, Ιούλ.1988 , σ.86-91.



1.2.1. Γλωσσική και εξωγλωσσική πραγματικότητα: οι συνθήκες της επικοινωνίας

? (the content of this section)

Για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της επικοινωνίας στα πλαίσια της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η σύγχρονη γλωσσολογία επισημαίνει ότι η πρόθεση επικοινωνίας αποτελεί τη σημαντικότερη όψη των ανθρώπινων φυσικών γλωσσών σε αντίθεση με άλλους σημειολογικούς κώδικες⁴². Αυτή η οροθέτηση, επιβεβλημένη από την πληθωριστική χρήση του όρου στο επίπεδο πολλών επιστημονικών κλάδων, επιτρέπει την προσέγγιση της γλώσσας όχι πλέον ως έκφρασης της σκέψης αλλά ως οργάνου επικοινωνίας για τη μετάδοση της εμπειρίας⁴³.

Καθώς η επικοινωνία τίθεται στο κέντρο της γλωσσολογικής διερεύνησης, η κοινωνική φύση της γλώσσας και του λόγου αναδεικνύεται σε κυρίαρχο αξίωμα για τη μελέτη της ανθρώπινης γλωσσικής δραστηριότητας.

Έτσι, η μελέτη των κωδίκων επικοινωνίας, που κάνουν δυνατή τη δημιουργία του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, αποτελούν για πολλούς γλωσσολόγους την απάντηση τόσο στον αναγωγισμό της συμμεταβολής κοινωνικών δομών και γλωσσικής χρήσης όσο και στον αφαιρετισμό της γενετικής γραμματικής⁴⁴.

Η επανάσταση που επιφέρει η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας του D.Hymes υποστηρίζεται από ανάλογες θεωρήσεις φιλοσόφων όπως ο J.Habermas, ο A.Schaff και ο J.Searle. Αν όμως για

42 Τη διάκριση αυτή περιγράφει ο G.Moulin (μετ.Α.Αναστασιάδη-Συμεωνίδη) Κλειδιά για τη γλωσσολογία, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1986, σ.39-40. Βλ. επίσης L.Prieto,(ελλ.μετ.) Μηνύματα και σήματα, Νεφέλη, Αθήνα 1984, για τις διαφορές μεταξύ σημειολογίας της επικοινωνίας και σημειολογίας της σημασίας.

43 Moulin, ό.π., σ.75.

44 Πρβλ.Pride,ό.π., σ.10.



τον Habermas η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, ευρύτερη της γλωσσικής ικανότητας, αφορά μια ιδεατή συνθήκη, δηλαδή την υποκειμενικότητα της αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στους ομιλητές⁴⁵, για τον Hymes η έννοια αφορά τις πραγματικές ικανότητες των ομιλητών να χειρίζονται τα επικοινωνιακά μέσα της κοινότητας στην οποία ζουν. Όταν το 1962 στο ανθρωπολογικού χαρακτήρα έργο του⁴⁶ ο Hymes θέτει το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης της γλωσσικής συμπεριφοράς, αναδιατυπώνει με γενικούς όρους τα ζητήματα που έχουν ανακύψει και μέσα στα όρια που χαράζει η γλωσσολογία. Ωστόσο οι έννοιες της ετερογένειας του γλωσσικού συστήματος και της κοινωνικής φύσης της ομιλίας αντιπαρατίθενται έμμεσα στα αξιώματα της κλασικής γλωσσολογίας. Σύμφωνα με τις εξαγγελίες της μελέτης της γλωσσικής συμπεριφοράς, οι τρόποι ομιλίας μιας ομάδας αποτελούν ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από την ετερογένεια. Ανατρέχοντας σε θεωρήσεις γλωσσολόγων και ανθρωπολόγων, ο Hymes επαναφέρει τις κατηγορίες των λειτουργιών της ομιλίας και της γλώσσας που ποικίλουν ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Συνεπώς, η εθνογραφική προσέγγιση της γλώσσας δεν] να αποκλείει, τουλάχιστον εκ των

45 Σύμφωνα με τον Habermas, η επικοινωνιακή ικανότητα θεμελιώνεται σε καθολικά διυποκειμενικά συστατικά του διαλόγου. Η δομή του διαλόγου, μολονότι είναι γλωσσική δεν δημιουργείται ούτε μόνο από το σύστημα των γλωσσικών κανόνων ούτε μόνο από τις εξωγλωσσικές συνθήκες, αλλά πρέπει να στηρίζεται στην κατοχή των κανόνων του διαλόγου και της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Έτσι ο Habermas επιχειρεί να αποδείξει τη σχέση ανάμεσα στους ερμηνευτικούς κανόνες που περιγράφουν οι εθνομεθοδολόγοι και στις κοινωνικές νόρμες, και συγχρόνως να στηρίξει την υπόθεση ότι οι παρεκκλίσεις από το ιδεώδες επικοινωνιακό μοντέλο εξαρτώνται από μια προγλωσσική συμβολική οργάνωση των κοινωνικών θεσμών και την άνιση κατανομή της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας. Βλ. J.Habermas, (ιταλ.μετ.) "Una teoria della competenza comunicativa", στο Giglioli, ό.π., σ. 109-125.

46 D.Hymes, "Verso un'etnografia della comunicazione: l'analisi degli eventi comunicativi", στο ίδιο, ό.π., σ.65-88.



προτέρων, καμιά από τις εκδοχές της εμπειρικής διερεύνησης των γλωσσικών φαινομένων. Η εμπειρική έρευνα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με έμφαση στην πραγματολογική διάσταση της γλωσσικής χρήσης, στους συστατικούς παράγοντες των γλωσσικών γεγονότων, στις λειτουργίες της γλώσσας (περιγραφική ανάλυση της ομιλίας), και στο ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα και έξω από το σχολικό θεσμό.

Η γλώσσα στον κοινωνικό της περίγυρο, δηλαδή σε τελευταία ανάλυση οι λειτουργίες της γλώσσας⁴⁷, επαναφέρονται μέσα από το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης συμπεριλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα ερευνών που συμφωνούν στο αρχικό ζητούμενο, την ανάγκη διερεύνησης των λειτουργιών της γλώσσας.

1.2.2. Γλωσσικές λειτουργίες και γλωσσικά γεγονότα

Η μελέτη της γλώσσας μέσα στον συμφραστικό κοινωνικό της περίγυρο έχει ρίζες ιστορικές και μεθοδολογικές τόσο στο δομισμό όσο και στη διαλεκτολογία και στη μελέτη των γλωσσών που συνυπάρχουν στην ίδια γλωσσική ή εθνική κοινότητα ⁴⁸.

Ο J.R.Firth αναφέρεται σε τρέχουσες δραστηριότητες των ατόμων, όπως π.χ. οι χαιρετισμοί, οι εντολές, η συμφωνία ή διαφωνία, κ.ο.κ., με τον όρο γλωσσικές λειτουργίες, διαφορίζοντάς τες από τις κατηγορίες που ονομάζει γλωσσικές περιστάσεις και που περιλαμβάνουν οικείους και επίσημους διαλόγους ή τη "σχολική, εκκλησιαστική, ατομική γλώσσα και όλες τις ειδικές μορφές λόγου". Πάντως, η διάκριση των δύο κατηγοριών δεν είναι σαφής, καθώς κατατάσσει στις γλωσσικές περιστάσεις ορισμένες

47 Βλ. την εισαγωγή του Hymes στο C.Cazden /V.John/ D.Hymes (eds), The Functions of Language in the Classroom, Columbia University, New York 1972.

48 Πρβλ. π.χ. U.Weinreich (1953), (ιταλ. μεταφρ.) Lingue in contatto, Boringheri, Torino 1974.



κοινές κατηγορίες που σχετίζονται με την εγκατάσταση λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στους συνομιλητές και που μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκουν στις γλωσσικές λειτουργίες⁴⁹.

Το θέμα των γλωσσικών λειτουργιών και της πραγματολογικής διάστασης της γλώσσας αντιμετωπίστηκε περισσότερο στο πλαίσιο των ανθρωπολογικών και κοινωνιογλωσσικών προσεγγίσεων. Αν οι πραγματολογικές λειτουργίες της γλωσσικής χρήσης θεωρούνται από τον Malinowski ότι διαμορφώνουν τη γλωσσική δομή, ο Hymes χρησιμοποιεί το φάσμα των λειτουργιών που κατά τον R.Jacobson ⁵⁰ αποτελούν συστατικά των γλωσσικών γεγονότων. Οι λειτουργίες που προτείνει ο Hymes αποτελούν μάλλον περιγραφή των παραγόντων που δομούν τα γλωσσικά γεγονότα και που μπορούν να θεωρηθούν "καθοριστικά στοιχεία" για την οροθέτηση και καταγραφή όλων των δυνατών λειτουργιών που μπορούν να επιτελούνται⁵¹. Πρόκειται για κατηγορίες που συνθέτουν τα γλωσσικά γεγονότα και προσανατολίζονται στον ομιλητή (εκφραστική), στον αποδέκτη (βουλητική), στο κανάλι επικοινωνίας (φατική), στους κώδικες (μεταγλωσσική), στο περιβάλλον (contextual), στη μορφή του μηνύματος (ποιητική), στο θέμα (αναφορική) και στο ίδιο το γλωσσικό γεγονός (μεταεπικοινωνιακή).

Κάτω από αυτές τις γενικές κατηγορίες μπορούν να συνδυάζονται πολλαπλές λειτουργίες. Η πράξη και η συμβολική πρόθεση (συνειδητή και ασυνειδητή) των ομιλητών θεωρείται δεδομένη, όσο και οι ηθελημένες και συνειδητές ή μη λειτουργίες, μόλο που αντιμετωπίζονται όχι ως αντικείμενα που μπορούν να ενταχθούν στα πλαίσια της κλασικής δομικής γλωσσολογίας αλλά ως ζητούμενα που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές εμπλέκονται στις διαδικασίες επικοινωνίας και τις νόρμες με τις οποίες αντιλαμβάνονται τις επικοινωνιακές πράξεις.

49 Πρβ. J.R.Firth (ed), Man and Culture, Routledge and Kegan Paul, 1957· και J.B.Pride, ό.π., σ.60-82.

50 R.Jacobson (1960),(ιταλ.μετάφρ.)"Linguistica e poetica" στο Saggi di linguistica generale, Feltrinelli, Milano 1966.

51 Βλ. Hymes "Verso un'etnografia ...",στο Giglioli, ό.π., σ.80-81.



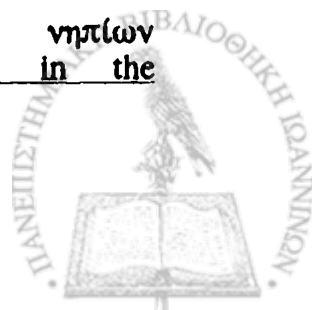
Τέλος, η συνάρθρωση των προθέσεων και των λειτουργιών, δηλαδή οι ανταλλαγές, οι αντιδράσεις στις παραβιάσεις των κανόνων κλπ., αντιμετωπίζονται ως συναφής με τη συνολική "δραστηριότητα του συστήματος" επικοινωνίας, στα πλαίσια της ανάγκης εθνογραφικής μελέτης και συλλογής δεδομένων ⁵².

Μια σαφώς διαφορετική προσέγγιση των γλωσσικών λειτουργιών στηρίζει το θεωρητικό υπόβαθρο του "σημασιολογικού δυναμικού" του M.A.K. Halliday. Ξεκινώντας από τη γλωσσική παραγωγή των νηπίων, συνάγει ορισμένες κατηγορίες λειτουργιών που μπορούν να αναγνωριστούν από τους ενήλικες ως πιθανοί τρόποι χρήσης της γλώσσας. Ο Halliday θεωρεί ότι παρόλο που οι εμπειρίες των νηπίων είναι εντελώς διαφορετικές από των ενηλίκων, η κατανόηση των νοημάτων που εκφράζουν τα νήπια με λειτουργικές κατηγορίες αναγνωρίσιμες από τους ενήλικους μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στα δύο διαφορετικά σημασιολογικά συστήματα (νηπίων και ενηλίκων) και να δείξει γιατί και πώς το γλωσσικό σύστημα των παιδιών προοδευτικά εξελίσσεται στο γλωσσικό σύστημα των ενηλίκων. Κατ' αυτό τον τρόπο μπορεί να διερευνηθεί η διαδικασία σταδιακής πρόσκτησης της γλώσσας, από την πραγματολογική και μαθησιακή (pragmatic και mathetic) της πρώτης φάσης γλωσσικής εξέλιξης στο διευρυμένο σημασιολογικό δυναμικό των ενηλίκων ⁵³.

52 Ο Hymes λέει χαρακτηριστικά ότι "παρόλες τις δυσκολίες που συνεπάγονται οι έννοιες της πρόθεσης και της λειτουργίας, δεν φαίνεται να υπάρχει κανένας άλλος δρόμος που να επιτρέπει στη μελέτη της γλώσσας και της επικοινωνίας να ενσωματώσουν το αντικείμενό τους στην κοινωνική ζωή με χρήσιμο, επαρκή και κατάλληλο τρόπο παρά μόνο πιάνοντας τον ταύρο από τα κέρατα" (στο ίδιο, σ.79-80).

53 M.A.K.Halliday, Il linguaggio come semiotica sociale ..., ό.π., σ.35.

Για τη διερεύνηση της γλωσσικής εξέλιξης των νηπίων βλ. M.A.K.Halliday, Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language, Arnold, London 1975.



Οι πρώτες γλωσσικές παραγωγές με νόημα αντιληπτό από τους ενήλικες ορίζουν επτά κατηγορίες αρχικών εμπρόθετων λειτουργιών: την εργαλειακή (instrumental), για την ικανοποίηση υλικών αναγκών· την κανονιστική (regulatory), για τον τον έλεγχο της συμπεριφοράς των συνομιλητών· τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης (interactional), που χρησιμεύει στη δημιουργία επαφής με τους άλλους· την προσωπική (personal), για την έκφραση της ατομικότητας· την ευριστική (heuristic), για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος και του εσωτερικού κόσμου· τη φανταστική (imaginative), για τη δημιουργία ενός δικού του κόσμου· την πληροφοριακή (informative), για τη μετάδοση νέων πληροφοριών.

Στην κοινωνιοσημειωτική προοπτική⁵⁴ της ερμηνείας της γλώσσας, όλο το γλωσσικό σύστημα των ενηλίκων είναι οργανωμένο γύρω από ένα δίκτυο ολιγάριθμων λειτουργικών συστατικών, μια μικρή σειρά ευρύτατων επιλογών εξαρτημένων από τον περίγυρο της πραγμάτωσής τους. Κατά συνέπεια οι αφηρημένες λειτουργίες δεν είναι γλωσσικές χρήσεις αλλά μεταλειτουργίες, περιοχές σημασιολογικού δυναμικού ενδιάθετες σε όλες τις χρήσεις της γλώσσας⁵⁵. Η ταξινόμηση - κι όχι ιεράρχηση - των μεταλειτουργιών που προτείνει ο Halliday⁵⁶ περιλαμβάνει την λειτουργία του περιεχομένου (ideational), τη διαπροσωπική (interpersonal) και την κειμενική (textual) .

Βλ. επίσης του ίδιου, Π linguaggio come semiotica sociale ..., ό.π., σ.35.

54 Στο ίδιο, σ.63.

55 Για τους ενήλικες η χρήση σχετίζεται με τους εξωγλωσσικούς παράγοντες που καθορίζουν το τρόπο με τον οποίο τίθενται σε λειτουργία τα μέσα (resources) του γλωσσικού συστήματος. Για τα νήπια δεν ισχύει η διάκριση ανάμεσα σε χρήση και λειτουργία, που αναπτύσσονται όμως παράλληλα μέχρι την πλήρη εξέλιξη του σημασιολογικού δυναμικού των ενηλίκων (Halliday, Learning How to Mean, ό.π., σ.35).

56 Κατά τον Halliday η λειτουργία του περιεχομένου είναι πολύ ευρύτερη από ανάλογες ανθρωπολογικές και ψυχολογικές έννοιες στη θεωρία του Malinowski και του Bühler (στο ίδιο, σ.65).



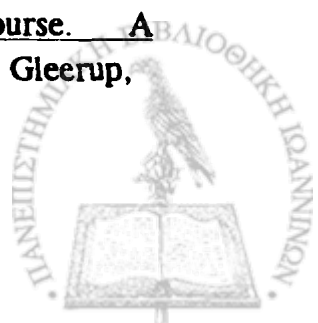
Η μεταλειτουργία του περιεχομένου κωδικοποιεί την πολιτισμική εμπειρία και προδιαγράφει τη διάσταση της αναπαράστασης του περιεχομένου του μηνύματος. Η περαιτέρω διάκρισή της σε λειτουργία απεικόνισης της εμπειρίας(experiencial) και λογικής(logic) απηχεί μια ουσιαστική διάκριση στην ίδια τη γλώσσα. Αυτή η μεταλειτουργία αντιπροσωπεύει το σημασιολογικό δυναμικό του ομιλητή ως παρατηρητή (observer) των γεγονότων της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η διαπροσωπική μεταλειτουργία αντιπροσωπεύει το σημασιολογικό δυναμικό του ομιλητή ως συμμετέχοντα στη γλωσσική διαδικασία, εκφράζοντας τις απόψεις και τις στάσεις του και επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των άλλων. Με αυτή τη μεταλειτουργία της γλώσσας ως πράξης εκφράζονται οι σχέσεις των ρόλων αναφορικά με την κοινωνική περίσταση και τον συμφραστικό περίγυρο.

Η τρίτη λειτουργική συνιστώσα, που ο Halliday θεωρεί ότι καθιστά γλωσσικά πραγματώσιμες τις άλλες δύο, είναι η κειμενική (textual). αποτελεί τη μεταλειτουργία που καθιστά τον ομιλητή ικανό να διαμορφώνει με κατάλληλο τρόπο τη δομή των κειμένων (texts) της γλώσσας και εκφράζει τη σχέση του ανθρώπινου λόγου με το γλωσσικά συμφραζόμενα και την περίσταση επικοινωνίας. Έτσι, οι κειμενικές σημασίες κάνουν δυνατή την υλοποίηση των αναφορικών και των διαπροσωπικών σημασιών.

Παρά την τεράστια θεωρητική συμβολή του σημασιολογικού δυναμικού και των μεταλειτουργιών του Halliday στην κοινωνιογλωσσολογία, η χρήση αυτών των εννοιών κατάφερε να δώσει σχετικά λίγες εφαρμογές στην ανάλυση λόγου⁵⁷.

57 Βλ. π.χ. M.Berry, "Systemic linguistics and discourse analysis: a multilayered approach to exchange structure", στο M.Coulthard/M.Montgomery (eds), Studies in Discourse Analysis, R.K.P., London 1981, σ.120-145.
E.R.Pedro, Social Stratification and Classroom Discourse. A sociolinguistic analysis of classroom practice, CWK Gleerup, Stockholm 1981.



Ωστόσο, εκτός από το ενδιαφέρον που δείχνουν διάφορες εκδοχές του θεωρητικού ρεύματος που συγκροτείται από τους Firth, Halliday, Bernstein για την κοινωνική φύση της γλώσσας και την ανάγκη ανάλυσής της μέσα στο περιβάλλον όπου παράγεται ένα άλλο ρεύμα, η φιλοσοφία της κοινής (ordinary) γλώσσας, οδεύει σε μια παράλληλη κατεύθυνση: Οι μελέτες των J.Austin και J.Searle γύρω από τα γλωσσικά ενεργήματα δημιουργεί τον πρόσφατο κλάδο της πραγματογλωσσολογίας και συμβάλλει σημαντικά στις σύγχρονες εξελίξεις της ανάλυσης διαλόγων.

U.P.Lungren, Model Analysis of Pedagogical Processes, C.W.K. Gleerup, Stockholm 1977.



1.2.3. Η θεώρηση των γλωσσικών ενεργημάτων

Αν η κοινωνική φύση της γλώσσας γίνεται αντικείμενο διερεύνησης μέσα από τις γλωσσικές λειτουργίες και τη συσχέτιση γλωσσικών και κοινωνικών δεδομένων, η γλώσσα ως πράξη συνιστά τον πυρήνα της θεωρίας των γλωσσικών ενεργημάτων (speech acts) της φιλοσοφίας της γλώσσας¹. Η έννοια του ελλεκτικού ενεργήματος που εγκαινίασε ο Austin προϋποθέτει τη σύνδεση της γλωσσικής χρήσης με τα αποτελέσματά της στον κοινωνικό περίγυρο και αποτέλεσε το κλειδί για

1 Η επιλογή να αποδοθεί ο όρος speech act ως γλωσσικό ενεργήμα αντί για πράξη λόγου ή λεκτική πράξη στηρίχτηκε στην ανάγκη να διατηρηθεί κατά το δυνατόν η τεχνική διάκριση των γλωσσικών ενεργημάτων της φιλοσοφίας της γλώσσας και των αναλύσεων λόγου από τις γενικότερες αναφορές στην γλώσσα ως πράξη. Σύμφωνα με την υπόδειξη του Α. Γκότοβου, με τη συμβατική διάταξη των όρων πράξη, δράση, ενεργήμα εξυπηρετείται η διάκριση ανάμεσα στο πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλει να γίνει αντιληπτή η συμπεριφορά των ομιλητών, έχουμε δηλαδή τα κλειδιά για την απόδοση του προσήκοντος νόηματος στη συμπεριφορά (ενεργήμα). Η λέξη δράση αναφέρεται στη διαδικασία τέλεσης του ενεργήματος, στην πορεία υλοποίησης του σχεδίου, ενώ η πράξη δηλώνει τη σύνθεση ανάμεσα στο ενεργήμα (ως αποτέλεσμα της δράσης) και στη δράση (Α.Ε. Γκότοβος, Η λογική του υπαρχτικού σχολείου, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σ.43.).

Η άλλη εκδοχή για τον όρο speech ως ομιλία (και το παράγωγο ομιλιακό ενεργήμα) δεν υιοθετήθηκε εφόσον και στην εκδοχή των Austin και Searle speech είναι η ομιλία αλλά και η γλώσσα, όχι με την έννοια του ιδιαίτερου γλωσσικού κώδικα, αλλά με εκείνη της ανθρώπινης ιδιότητας του "ομιλείν". Όπως επισημαίνει η Μ. Sbisà, ο όρος ομιλία ή λόγος που κυριάρχησε στις ευρωπαϊκές αποδόσεις των όρων, προήλθε από τη γαλλική έκφραση acte de discours που πρότεινε ο Austin το 1962, έχει αρκετά περιορισμένο νόημα που θα μπορούσε να προκαλέσει παρανοήσεις. (βλ. Μ. Sbisà (ed.) Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio, Feltrinelli, Milano 1978, σ.44).



την κατανόηση της γλώσσας και της ομιλίας ως εμπρόθετης πράξης των ομιλητών μέσα από την ανάλυσή της με όρους γλωσσικών ενεργημάτων².

Για τη φιλοσοφία της γλώσσας, η ποικιλομορφία των λεκτικών δραστηριοτήτων έχει ήδη γίνει αποδεκτή από τον L. Wittgenstein: από την αντίληψη της γλώσσας ως δήλωσης, καταδεικτικής των πραγμάτων του Tractatus (1921), διαφαίνεται το σταδιακό πέρασμα στην αναγνώριση της ετερογένειας στην πολλαπλότητα των χρήσεων της γλώσσας. Ο πραγματολογικός χαρακτήρας του λόγου αποκτά συγκεκριμένες συντεταγμένες στις Φιλοσοφικές Έρευνες (1953)³, όπου ο λόγος θεωρείται ότι αποτελείται από ένα απροσδιόριστο αριθμό "γλωσσικών παιχνιδιών". Η νέα σημασιολογική προσπέλαση της γλώσσας κινείται γύρω από τον άξονα της πραγματολογικής λειτουργίας, σύμφωνα με την οποία η χρήση της γλώσσας συνκροτεί το νόημα μιας έκφρασης. Το πλαίσιο αναφοράς των γλωσσικών εκφράσεων, "το γλωσσικό παιχνίδι", επιτρέπει στον Wittgenstein να προσδιορίσει ένα σύνολο πολύμορφων δραστηριοτήτων που συναρθρώνονται είτε αμοιβαία είτε σε σχέση με άλλες κοινωνικές δραστηριότητες.

Η επιρροή του Wittgenstein στους μεταγενέστερους αναλυτικούς φιλόσοφους γίνεται προφανής με την υιοθέτηση της έννοιας του συνδέσμου του ενεργήματος της πρόθεσης του ομιλητή με το αντικείμενό της⁴. Σημαντικό ρόλο εξάλλου έπαιξε και η διατύπωση από τον H.P. Grice του ορισμού του νοήματος το οποίο δεν σχετίζεται με τις λέξεις και τις φράσεις αλλά κατασκευάζεται από την πρόθεση που έχει ο ομιλητής να προκαλέσει ορισμένα αποτελέσματα στο ακροατήριο μέσα από

2 J.L. Austin, How to do things with words, The William James Lectures at Harvard University (1955), J.O. Urmson (ed), Oxford University Press, London 1962.

3 Βλ. L. Wittgenstein, "Tractatus Logico-Philosophicus", ελλ. μεταφρ. Α. Κιτσόπουλος, Δεικάλιων, τ.7/8, 1971 και του ίδιου Φιλοσοφικές Έρευνες, εισαγ.-μεταφρ.-σχ. Π. Χριστοδουλίδης, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1977.

4 Αλλά για τις διαφορές μεταξύ των Fregl, Wittgenstein, Austin ως προς το πραγματολογικό νόημα βλ. την εισαγωγή της Sbisà(ed), ό.π., ειδικά σ.13-16.



την αναγνώριση της πρόθεσής του από την πλευρά του ακροατηρίου. Δύο από τις πιο σημαντικές πτυχές της θεωρίας του νόημα του Grice αφορούν το ότι το νόημα δεν δεσμεύεται από τη νοησιαρχική έννοια "αλήθεια-ψεύδος" και ότι υπογραμμίζεται ο ενεργητικός χαρακτήρας της γλώσσας: ότι δηλαδή η γλώσσα συνδέεται με εξωγλωσσικούς σκοπούς και ότι το νόημα δημιουργείται διαμέσου του συνδυασμού προθέσεων και πράξεων ενός ομιλητή και ενός ακροατηρίου ⁵. Στην προσέγγισή του ο Austin ξεκινά από την πραγματολογική διάκριση μεταξύ διαπιστωτικών (constantives) και επιτελεστικών (performatives) ρημάτων. Τα επιτελεστικά ρήματα συνιστούν καθαυτά πράξη με την εκφώνησή τους, επομένως είναι ενεργήματα εφόσον αποτελούν γλωσσικές εκδηλώσεις και συγχρόνως είναι πραγματικές πράξεις. Η ερμηνεία της ελλεκτικής δύναμης εντοπίζεται στη χρησιμοποίηση του επιτελεστικού ρήματος για την επίτευξη ενός σκοπού και βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο των ομιλητών. Για παράδειγμα, δεν μπορεί κανείς να εμποδίσει τον ομιλητή να προειδοποιήσει, να διατάξει, να υποσχεθεί, κ.ο.κ., παρά μόνο εφόσον αρνηθεί να δεχτεί το μήνυμα που

5 H.P. Grice, "Meaning", The Philosophical Review, τ.66, 1957, σ.377-388.



περιέχεται στο ρήμα αν ο ομιλητής δεν έχει το δικαίωμα να εκφέρει το συγκεκριμένο επιτελεστικό ρήμα ⁶.

Έτσι, οι φιλόσοφοι της Σχολής της Οξφόρδης θέτουν τις βάσεις της θεωρίας των γλωσσικών ενεργημάτων. Σύμφωνα με τη διάκριση που προτείνει ο Austin και στη συνέχεια ο Searle, στη χρήση της γλώσσας υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ενεργημάτων που εκφράζουν διαφορετικές διαστάσεις της γλώσσας που συνυπάρχουν με το επίπεδο της σημασίας: τη λεκτική (locution), την ελλεκτική (illocution) και την περιλεκτική (perlocution)⁷. Ενώ η φράση, η ίδια η ρήση, περιλαμβάνει τη διάσταση

6 Βλ. J.A. Austin, "Performatif-constantif", στο H. Bera (ed), La Philosophie analytique, Ed. de Minuit, Paris 1962, σ.271-281. Το κείμενο το ετοίμασε στα γαλλικά ο ίδιος ο Austin για τη διάλεξη που έδωσε στο Παρίσι. Αυτή η γαλλική διάλεξη έδωσε αφορμή για την κριτική που ασκήθηκε στον Austin από τον E. Benveniste στην "Αναλυτική φιλοσοφία και Γλώσσα" (στο Problèmes de linguistique générale I, Ed. Gallimard, Paris 1966, σ. 267-276.)

Ο Benveniste, θέτοντας τις προϋποθέσεις για την εκφορά του επιτελεστικού ενεργήματος, μεταξύ των άλλων διαπιστώνει ότι η αναγκαία γραμματική συνθήκη για την πραγμάτωση του επιτελεστικού ρήματος είναι η εκφορά του στο πρώτο πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα που δηλώνει τη συνθήκη εγκυρότητας της εκφοράς από τον ομιλητή ο οποίος έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση (δηλαδή το κύρος) να το εκφέρει. Παρατηρεί ότι π.χ. η προστακτική "έλα να μονομαχήσουμε" δεν αποτελεί επιτελεστικό ενέργημα, παρ'όλη την ισοδυναμία της με την πρόταση "σε καλώ σε μονομαχία" ενώ η φράση "άρχεται η συνεδρίαση" αποτελεί επιτελεστικό ενέργημα εφόσον ο ομιλητής δηλώνει ότι "δια της παρούσης" (hereby) ξεκινά μια συνεδρίαση την οποία έχει δικαίωμα και υποχρέωση να ξεκινήσει. Παρά τις συνέπειες αυτών των παρατηρήσεων στην μετέπειτα πορεία εξέλιξης της φιλοσοφίας της γλώσσας και της θεωρίας της λογοτεχνίας, οι γλωσσολογικές ενστάσεις του Benveniste δεν θίγουν το αρχικό οικοδόμημα του Austin για τα ελλεκτικά ενεργήματα ως βασικές μονάδες επικοινωνίας.

7 Για τη μετάφραση των όρων locution, illocution, perlocution υιοθετείται η εκδοχή που προτείνεται στην ελληνική μετάφραση του άρθρου του J.R.Searle, "Τι είναι ένα ομιλιακό ενέργημα", μεταφρ. Π.Χριστοδουλίδη, περ. Δευκαλίων, τ.17, σ.73-91. Παρόλο που η



της γλώσσας κατά την οποία η ομιλία είναι η πράξη του λέγειν, η ελλεκτική διάσταση συνίσταται στην επιτέλεση μιας από τις πράξεις που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί, κατά τις συμβάσεις, με το να ειπωθεί κάτι. Η δημιουργία συνεπειών στον εξωλεκτικό περίγυρο αποτελεί την περιλεκτική διάσταση της γλώσσας. Κάθε εκφώνημα (utterance), επομένως, είναι γλωσσικό ενέργημα εφόσον, μέσα από τη γραμματική, μορφοσυντακτική, σημασιολογική δομή του, ο ομιλητής παράγει με συγκεκριμένη πρόθεση μια φράση. Η ελλεκτική ισχύς σχετίζεται με την πρόθεση στη βάση της οποίας ο ομιλητής χρησιμοποιεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο τη γλώσσα για να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα στο συνομιλητή του. Η περιλεκτική ισχύς είναι η λειτουργία που ασκεί το γλωσσικό ενέργημα στο εξωγλωσσικό πλαίσιο της περιστασης.

Για παράδειγμα:

Ενέργημα Α ή λεκτικό (locution)

Μου είπε "πυροβόλησέ την" εννοώντας με το "πυροβόλησε" να πυροβολήσω και με το "την" αυτήν.

Ενέργημα Β ή ελλεκτικό (illocution)

Με παρότρυνε (ή με συμβούλεψε, διέταξε κ.ο.κ.) να την πυροβολήσω.

Ενέργημα Γ ή περιλεκτικό (perlocution)

Με έπεισε να την πυροβολήσω.

Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να διακρίνουμε το λεκτικό ενέργημα "Αυτός είπε να..." από το ελλεκτικό ενέργημα "Αυτός θέλει να..." και το περιλεκτικό ενέργημα "Αυτός με έπεισε να..."⁸.

μεταφορά των όρων στα ελληνικά δεν διευκολύνει την άμεση κατανόησή τους, παρουσιάζει το προσόν να διατηρεί την ισορροπία των λατινογενών προθέσεων in και per.

⁸ Austin, How to Do Things..., ό.π., σ.101. Ο Austin δεν εννοεί βέβαια ότι οι ομιλητές επιλέγουν να επιτελέσουν ένα από τα τρία είδη ενεργημάτων: συνήθως επιτελούν και τα τρία συγχρόνως. Η διάκριση των τριών κατηγοριών είναι αναγκαία για τους αναλυτικούς σκοπούς.



Η αρχική διάκριση του Austin μεταξύ λεκτικού και ελλεκτικού ενεργήματος σημαίνει ότι η ερμηνεία του λεκτικού ενεργήματος συνδέεται με το νόημα (meaning), ενώ η ερμηνεία του ελλεκτικού ενεργήματος με την ισχύ του (force). Απ' την άλλη το περιλεκτικό ενεργήμα θεωρείται μη-λεκτικό ενεργήμα, συνέπεια της εκφοράς του λεκτικού και του ελλεκτικού⁹.

Η συνύπαρξη των τριών επιπέδων ενεργημάτων οδηγεί στην ανάγκη κατανόησης τόσο των γλωσσικών στοιχείων όσο και των στοιχείων της εξωλεκτικής περιστασης. Ωστόσο κεντρικό σημείο αυτής της προσέγγισης παραμένει η έννοια της πρόθεσης του ομιλητή που τοποθετείται στον "ενδιάμεσο χώρο" των ελλεκτικών ενεργημάτων που μπορούν να εκφραστούν με πολλαπλές γλωσσικές εκφράσεις και να οδηγήσουν σε άλλα τόσο περιλεκτικά αποτελέσματα. Υπερβαίνοντας το επίπεδο των άμεσων τελεστικών δεικτών και των αναγνωρισμένων επιτελεστικών ρημάτων, η συντακτική σημασιολογία προχώρησε σε λογικές γλωσσικές προσπελάσεις και ταξινομήσεις των ελλεκτικών ενεργημάτων¹⁰.

Με τον J.R.Searle η θεωρία των γλωσσικών ενεργημάτων ακολουθεί μια πορεία που εντάσσεται στη γλωσσολογία. Η τάση αυτή εκδηλώνεται με την ταξινόμηση των ελλεκτικών ενεργημάτων από τον J.R.Searle, που θεωρεί τα ομιλιακά ενεργήματα δεδομένα της γλώσσας

⁹ Μια επιπλέον διάκριση αφορά το περιλεκτικό αντικείμενο (object), το εμπρόθετο αποτέλεσμα του ελλεκτικού ενεργήματος, από την περιλεκτική συνέπεια (sequel), το δευτερεύον, απρόβλεπτο ή μη εμπρόθετο από την πλευρά του ομιλητή αποτέλεσμα (στο ίδιο, σ.117).

¹⁰ Βλ. 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: M.Sbisà, ό.π., G.Berruto, La semantica, Zanichelli, Bologna 1976. Orletti, F. (ed), Comunicare nella vita quotidiana, Il Mulino, Bologna 1983.



(Iapme), επομένως ερμηνεύσιμα διαμέσου κανόνων που συμπεριλαμβάνονται στη γλωσσική ικανότητα των ομιλητών¹¹.

Δύο είναι τα σημαντικότερα στοιχεία που εισάγει ο Searle αναφορικά με τη γλωσσολογική μελέτη τους: α) θεωρεί την ομιλία μια μορφή "αυτοδύναμης" συμπεριφοράς με δικούς της κανόνες και χωρίς συσχέτιση, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, με τις εξωγλωσσικές συμβάσεις. β) υιοθετεί τις απόψεις της δομικής γλωσσολογίας επαναφέροντας τις αναγκαίες και ικανές γλωσσικές συμβάσεις για τη συγκρότηση του ελλεκτικού ενεργήματος. Μ'αυτόν τον τρόπο η έννοια της πρόθεσης του ομιλητή, που κατέχει κεντρικό ρόλο στην προσέγγιση του Austin, χρησιμεύει στη μελέτη των ψυχολογικών και νοητικών όψεων του λόγου, και το λεκτικό ενέργημα του Austin αντικαθίσταται με το προτασιακό ενέργημα (propositional act). Το προτασιακό ενέργημα θεωρείται ικανό να συζεύξει τη λογική έννοια της πρότασης με τη γενική θεωρία των γλωσσικών ενεργημάτων¹².

11 J.R.Searle, "A Taxonomy of Illocutionary Acts" (ιταλ.μετ. "Per una tassonomia degli atti illocutori", στο Sbisà, ό.π., σ.168-198.

12 J.R.Searle, "Τι είναι ένα ομιλιακό ενέργημα;", ό.π.

Η M.Sbisà θεωρεί ότι η γλωσσολογική προσέγγιση του Searle απομακρύνει τη θεωρία των γλωσσικών ενεργημάτων από την πραγματολογική τους προοπτική: εγκαταλείπεται η συσχέτιση και η ομοιογένεια των γλωσσικών πράξεων με τις άλλες κοινωνικές πράξεις που πρότεινε ο Austin, ενώ συγχρόνως τα φαινόμενα της αμφισημίας, της μη γραμματικότητας, τα ανολοκλήρωτα και ελλειπτικά σχήματα της καθημερινής ομιλίας αποτιμώνται ως περιθωριακά προς χάριν της συγκρότησης μιας θεωρίας της γλωσσικής ικανότητας με βασικές μονάδες τα ελλεκτικά ενεργήματα. Η ταξινόμηση των γλωσσικών ενεργημάτων ως δεδομένων του γλωσσικού συστήματος μάλλον παρά ως κοινωνικών πράξεων, έχει ως συνέπεια να αφαιρείται η δυνατότητα να μελετηθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμέσου αυτού του εργαλείου (βλ. M.Sbisà, "Gli atti illocutori: classificarli?", στο F.Orletti, ό.π., σ. 49-75).



1.3. Κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάλυση του λόγου

Μολονότι οι διαφορές στη θεώρηση των γλωσσικών ενεργημάτων δεν μας επιτρέπουν να μιλάμε για μια θεωρία αλλά μάλλον για μια φαινομενολογία των τρόπων βάσει των οποίων η ομιλία μπορεί να θεωρηθεί πράξη, η επιρροή που άσκησαν στο χώρο της γλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας ήταν τεράστια. Τα γλωσσικά ενεργήματα, δηλαδή οι κατηγορίες λόγου που βρίσκονται στο χώρο μεταξύ νοηματοδότησης και πραγματολογικής λειτουργίας, γίνονται υποχρεωτική αναφορά για τη μελέτη της γλώσσας ως επικοινωνίας, έξω από τα πλαίσια της γενετικής-μετασχηματιστικής γλωσσολογίας. Ο όρος γλωσσικό ενεργήμα εμφανίζεται στην κοινωνιογλωσσολογία με την έννοια της ελάχιστης μονάδας που μπορεί να δομήσει μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση¹³. Η ανάλυσή του συνδέεται συχνά με την ανάλυση των λειτουργιών ή χρήσεων της γλώσσας (αναφορική, εκφραστική, βουλευτική, μεταγλωσσική, ποιητική, φατική) του Jakobson¹⁴ ή με τις πιο πρόσφατες κατηγοροποιήσεις των παραγόντων της επικοινωνιακής περιστασης (πομπός, δέκτης, μήνυμα, κανάλι, κώδικας, συμφραζόμενα) του Hymes¹⁵, ενώ στις μελέτες εθνογραφικού χαρακτήρα και στην ανάλυση

13 Η περιγραφή των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούνται οι γλωσσικοί τύποι από τους συνομιλητές που αποβλέπουν στην αμοιβαία επίδραση αποτελεί το βασικό εργαλείο της πραγματολογικής προσέγγισης της γλώσσας (βλ. O. Ducrot/ Tz. Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris 1972, σ.423), αλλά και ορισμένων τάσεων της ψυχολογίας. Ενδιαφέρουσα είναι η μελέτη της εκμάθησης των γραμματικών κανόνων της μητρικής γλώσσας από βρέφη με την τοποθέτηση των γλωσσικών ενεργημάτων μέσα στο πλαίσιο της περιστασης (αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους) όπου παράγονται: βλ. J. Bruner, "The ontogenesis of speech acts", Journal of Child Language, Vol. 2, 1975, σ.1-19.

14 Jakobson, ό.π.

15 Hymes, "Verso un' etnografia...", ό.π.



λόγου χρησιμοποιείται η έννοια του γλωσσικού ενεργήματος σύμφωνα με την επεξεργασία του Searle, ως ιδανικός επικοινωνιακός δείκτης του πλαισίου πραγμάτωσης των διαλόγων, συνομιλιών, συζητήσεων, δηλαδή κάθε τύπο αλληλεπίδρασης. Όπως έχει παρατηρηθεί από γλωσσολόγους δεν είναι τυχαίο ότι η μελέτη των γλωσσικών ενεργημάτων "οδηγεί μακριά από τη γλώσσα και, κατά συνέπεια, από τη γλωσσολογία"¹⁶.

Ένα από τα βασικά προβλήματα που προέκυψαν από την υιοθέτηση του αφηρημένου γλωσσολογικού εργαλείου των γλωσσικών ενεργημάτων για τις ανάγκες των κοινωνιογλωσσικών διερευνήσεων, και ειδικότερα για την ανάλυση λόγου (discourse analysis), ήταν η

16 Η επισήμανση ανήκει στον M.Stubbs(Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language, Blackwell, Oxford, 1983, σ.154). Καθώς η ανάλυση λόγου συχνά αναφέρεται και για γραπτά κείμενα, είναι χρήσιμη ίσως η διευκρίνιση ότι ο όρος λόγος (discourse) υποδηλώνει συνήθως το διάλογο (γλωσσική αλληλεπίδραση) ενώ ο μονόλογος δηλώνεται με τον όρο κείμενο (text). Ο Halliday χρησιμοποιεί τον όρο κείμενο για να ορίσει την πραγμάτωση της γλώσσας.

Ενδιαφέρουσα είναι η διάκριση του Widdowson σχετικά με τη συνοχή του κειμένου (textual cohesion) ως προς τα επιφανειακά λεξιλογικά στοιχεία, τη γραμματική και τις προτάσεις, και τον ειρμό του λόγου (discourse coherence) που διατρέχει στα βαθύτερα γλωσσικά ενεργήματα. (πρβλ. Stubbs, ό.π., σ. 9-10.).

Στα ελληνικά η απόδοση της λέξης λόγος (γλώσσα, ομιλία, διάλεξη, ρήση, μονόλογος) δύσκολα μπορεί να παραπέμψει στην έννοια του διαλόγου, δηλαδή της κατεξοχήν γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Παρόλα αυτά η χρήση του όρου ανάλυση λόγου διατηρεί την ισορροπία του αντίστοιχου ξενόγλωσσου discourse analysis, μολονότι θα ήταν ενδεχομένως πιο δόκιμη η υιοθέτηση του όρου ανάλυση διαλόγου ή διαλόγων.

Ο όρος ανάλυση λόγου και όχι συνομιλιών χρησιμεύει για να δηλώσει τη θεωρητική και μεθοδολογική διάκριση τόσο από την ανάλυση κειμένων, στα πλαίσια της παράδοσης της κειμενογλωσσολογίας, όσο και τις μελέτες των Sacks και Schegloff (E.A.Sacks, "Sequencing in Conversational Openings" και H.Schegloff, "On the Analysability of Stories by Children", και τα δύο στο Gumperz /Hymes, ό.π., σ.346-380 και 325-345 αντίστοιχα).



προσαρμογή τους στα πλαίσια της επικοινωνιακής περίπτωσης: οι εκτός συμφραστικού και κοινωνικού πλαισίου (decontextualized) κατηγορίες έπρεπε να βρουν νέο περιεχόμενο μέσα στις συνθήκες των φυσικών συνομιλιών. Έτσι τα ενεργήματα του διαλόγου (discourse acts) δεν αποτελούν έκφραση της ρήσης (locution) και της έλλεξης (illocution), αλλά της λειτουργίας που επιτελεί μέσα στις συνθήκες του φυσικού διαλόγου ένα εκφώνημα, λειτουργίας που έχει ορισμένους σκοπούς και υπόκειται σε κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες.

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, η ανάλυση λόγου πραγματεύεται τη χρήση της γλώσσας στους κοινωνικούς περίγυρους 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 στο διάλογο. Οι προσπελάσεις που προτείνονται αφορούν μια επαγωγική διαδικασία άντλησης δεδομένων από τον συμφραστικό περίγυρο και την αναγωγή τους σε γενικές ερμηνευτικές κατηγορίες για τη λειτουργία του λόγου¹⁷.

Πέρα απ' αυτές τις γενικές αρχές, το θέμα των αναλυτικών κατηγοριών εμφανίζει μεγάλες αποκλίσεις στις επιμέρους διερευνήσεις. Η επιλογή του γλωσσικού ενεργήματος ή της "παρέμβασης" του κάθε ομιλητή (turn) ως βασικών μονάδων διαφοροποιεί τις αναλύσεις προσδίδοντάς τους, αναλόγως, χαρακτήρα ανάλυσης της διαδοχής της

17 Πρβλ. J.Gumperz, Discourse strategies, Cambridge University Press, Cambridge 1982, σ.12-13 και M.Stubbs, ό.π., σ.8.



αλληλεπίδρασης (Sinclair/Coulthard) ή ερμηνείας του λειτουργικού νοήματος των ατομικών παρεμβάσεων των ομιλητών (Sacks/Schegloff/Jefferson). Οι συνέπειες αυτών των αναλυτικών επιλογών γίνονται ευδιάκριτες στους στόχους που προδιαγράφονται: είτε συνεπαγωγή κανόνων που περιγράφουν την πραγμάτωση των λειτουργιών στο λεξικογραμματικό επίπεδο, είτε ερμηνευτικοί κανόνες που δείχνουν την ειδική σημασία που έχουν ορισμένα τμήματα διαλόγων¹⁸.

Στην ανάλυση συνομιλιών οι Sack, Schegloff και Jefferson¹⁹ αποκαλύπτουν πως η δομή της λεκτικής αλληλεπίδρασης διαρθρώνεται στη βάση των παρεμβάσεων των ομιλητών στη σειρά του λόγου (turns of speech): π.χ. μια ερωτηματική φράση ακολουθείται από μια δήλωση, κ.ο.κ. Ωστόσο η προσεχτικότερη ανάλυση της αλληλεπίδρασης φανερώνει ότι οι σχέσεις αλληλουχίας δεν συνάπτονται ανάμεσα σε όσα λέγονται, δηλαδή ανάμεσα στις φράσεις ή τα ερωτήματα, αλλά ανάμεσα σε όσα συμβαίνουν μέσα από την εκφορά των εκφωνημάτων. Έτσι, γίνεται απαραίτητη η ερμηνεία π.χ. των "ερωτήσεων" που μόνο στο πρώτο κυριολεκτικό επίπεδο μπορεί να θεωρηθεί ότι επιχειρούν να αντλήσουν μια πληροφορία. Στην ερώτηση "Λοιπόν, πότε θα γυρίσεις στο σπίτι;" ανάμεσα στις ενδεχόμενες απαντήσεις του τύπου "Στις 12,00" είναι πολύ πιθανή η απάντηση με μια ερώτηση του είδους "Γιατί ρωτάς;". Αυτού του είδους η απάντηση δηλώνει ότι ο συνομιλητής ρωτάει με τη σειρά του αν υπάρχει επαρκής λόγος για να δώσει την πληροφορία σχετικά με τον χρόνο επιστροφής στο σπίτι ή για να ανταποκριθεί στην πράξη που εμμέσως πλην σαφώς του ζητείται -να

18 Το γεγονός ότι η κυρίαρχη τάση ανάλυσης λόγου συγκεντρώνεται στη δεύτερη εκδοχή (ερμηνευτικοί κανόνες του λειτουργικού νοήματος αποσπασμάτων διαλόγων) αποτιμάται θετικά και από τον M.Coulthard (An Introduction to Discourse Analysis, Longman, London/New York, 1977, σ.11).

19 H.Sacks/E.Schegloff/G.Jefferson, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", Language, 50, 1974, σ.696-735.



επιστρέφει στο σπίτι. Οι κανόνες ερμηνείας της γλωσσικής πράξης που επιτελείται με το εκφώνημα και το γεγονός ότι συντρέχουν ορισμένες ιδιαίτερες συνθήκες για την πραγματοποίηση γλωσσικών πράξεων, οδηγούν στην αναζήτηση νέων περιγραφικών και ερμηνευτικών εργαλείων για τη μελέτη της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.

Οι Labov και Fanshel ²⁰ προτείνουν ως μονάδες ανάλυσης τις γλωσσικές πράξεις που ρυθμίζουν το διάλογο (initiating, responding, interrupting, redirecting), αποκαλώντας τις μετα-ενεργήματα. Με αυτό τον τρόπο εντοπίζουν και μελετούν πράξεις που αφορούν το ψυχοκοινωνικό επίπεδο της ιδιαίτερης περίπτωσης επικοινωνίας, όπως η αμφισβήτηση, η άμυνα, η υπαναχώρηση (challenges, defences, retreats) και που δεν συναντιόνται στις ταξινομήσεις των ελλεκτικών ενεργημάτων. Η εγκατάλειψη, από την πλευρά των συγγραφέων, των γλωσσικών ενεργημάτων ως επιφανειακών και αυτονόητων στοιχείων του διαλόγου οφείλεται στην περίπτωση της ψυχοθεραπευτικής συνεδρίασης και τη χρήση της λεπτομερειακής μικροανάλυσης²¹.

Η σημαντικότερη συνεισφορά αυτής της έρευνας, πέρα από την εξαιρετικά αναλυτική μέθοδο επεξεργασίας του υλικού, είναι η συναγωγή των σταθερών κανόνων που διέπουν τα αιτήματα για πράξη (request for action) και τα αιτήματα για πληροφόρηση (request for information) που διατυπώνουν οι ομιλητές, ανάλογα με το αν η περίπτωση επιτρέπει στους συνομιλητές να εκτελέσουν την πράξη ή να δώσουν την πληροφορία που τους ζητείται. Και στις δύο περιπτώσεις οι συγγραφείς αποδίδουν στους κανόνες που συνάγονται γενική ισχύ για κάθε περίπτωση, εφόσον στηρίζονται στην πραγματολογική διερεύνηση των προϋποθέσεων (ρόλοι, δικαιώματα, φυσικές συνθήκες, κατανομή της γνώσης) βάσει των οποίων

20 W.Labov/D.Fanshel, Therapeutic Discourse,ό.π.

21 Όπως σημειώνουν οι ίδιοι, πιθανόν να υπερβάλουν για τον επιθετικό χαρακτήρα της συνάντησης και να παρουσιάζουν ένα είδος σύγκρουσης που δεν ισχύει με τον ίδιο τρόπο για τους άμεσους συμμετέχοντες (στο ίδιο, σ.345).



πραγματώνονται τέτοιου είδους συνομιλιακά αιτήματα πληροφόρησης ή πράξης 22.

Σε διαφορετική κατεύθυνση έχει κινηθεί το μοντέλο ανάλυσης λόγου σε σχολικές τάξεις που προτείνουν οι Sinclair/Coulthard. Το περιγραφικό σύστημα των λεξιλογικών κατηγοριών, που πραγματώνουν είκοσι τέσσερα είδη γλωσσικών ενεργημάτων, περιλαμβάνει το σύνολο των σχολικών μαθημάτων. Χωρίς να εξάγουν αυστηρούς κανόνες πραγμάτωσης, οι συγγραφείς θεωρούν ότι ένα μεγάλο μέρος των λειτουργικών κατηγοριών του μοντέλου ισχύει και για περιστάσεις επικοινωνίας που ξεπερνούν τα αυστηρά καθορισμένα όρια του ασύμμετρου σχολικού διαλόγου²³.

22 Στο ίδιο, κεφ.4.

23 J.M.Sinclair/R.M.Coulthard, Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils, Oxford University Press, London 1975.



4. Έρευνες για τη διδακτική αλληλεπίδραση

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 είδαν το φως πλήθος έρευνες που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τύπου ερευνών, άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένων με τη θεωρία των ταξινομιών και των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom, είναι η ανάλυση των συμπεριφορών και των προσωπικών στάσεων των εκπαιδευτικών μέσα από διάφορα συστήματα ταξινόμησης¹.

Τα μοντέλα παρατήρησης, που εισάγονται ως κατεξοχήν εργαλείο διερεύνησης των διδακτικών-γλωσσικών διαδικασιών στη σχολική τάξη, ξεκινούν από παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατά κύριο λόγο κανονιστικού τύπου. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία την ίδια περίοδο ασχολείται με τη μελέτη των οικογενειακών εφοδίων που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο (στάσεις γονέων, εισόδημα, μόρφωση) και τα αποτελέσματά τους στις σχολικές επιδόσεις², δε φαίνεται να επηρεάζει τις ερευνητικές συνιστώσες των παιδαγωγικών μελετών.

Αντίθετα, έντονη είναι η επίδραση της ψυχολογίας της μάθησης στις μελέτες για τον προσδιορισμό του κοινωνικοψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, με κύριο σκοπό την επιβεβαίωση των παιδαγωγικών θεωριών και την αλλαγή των διδακτικών σχέσεων³.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο κυρίως ερευνητικές κατευθύνσεις: η πρώτη, άμεσα επηρεασμένη από τις θεωρίες μάθησης-ενίσχυσης, αφορά

- 1 Βλ. π.χ. D.Ryans, Characteristics of Teachers, American Council of Education, Washington 1960.
- 2 Για τις τάσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του '60 πρβ. A.Hargreaves/P.Woods (eds), Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching, Open University, Milton Keynes 1984.
- 3 Η ανάγκη να ξεπεραστούν οι περιγραφικές μελέτες προκειμένου να οδηγηθούμε στη φάση της βελτίωσης των διδακτικών πράξεων μέσα από τη συσχέτιση της συμπεριφοράς των δασκάλων με τα διδακτικά αποτελέσματα υποστηρίζεται εκτός των άλλων από τον N.L.Gage, Handbook of Research on Teaching, McNally & Co., Chicago 1963.



κυρίως τους τύπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που προκαλούν με τη σειρά τους προβλέψιμες συμπεριφορές στους μαθητές. Η δεύτερη κατεύθυνση διερευνά τις στρατηγικές διδασκαλίας μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής τυπολογίας που καθορίζεται από τους φορείς ελέγχου της διδασκαλίας. Με αυτή την ευκαιρία εισάγεται η έννοια του παιδαγωγικού ή διδακτικού ενεργήματος που σχετίζεται με τις δασκαλοκεντρικές προδιαγραφές της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το πλάνο του διδακτικού σχεδιασμού απαρτίζεται από επιμέρους τακτικές κινήσεις, οργανωμένες και προσανατολισμένες από την πλευρά του παιδαγωγού, σαν προκαθορισμένες δραστηριότητες που δεν επηρεάζονται από τις συγκεκριμένες συνθήκες διαπραγμάτευσης της ίδιας της επικοινωνίας-ελέγχου των σχολικών διαδικασιών⁴.

Το πιο γνωστό μοντέλο της ανάλυσης της αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης ανήκει στον ψυχολόγο N.Flanders. Σ' αυτό το μοντέλο, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και δευτερευόντως των μαθητών χρησιμοποιείται ως μονάδα κωδικογράφησης για την καταγραφή του σώματος των σχολικών διαλόγων μέσα από την άμεση παρατήρηση. Η λεκτική συμπεριφορά των μελών της σχολικής τάξης καταγράφεται κάθε τρία δευτερόλεπτα βάσει ενός προκατασκευασμένου δικτύου αναμενόμενων συμπεριφορών.

Οι επτά κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα εκφωνήματα του εκπαιδευτικού (1) δέχεται τα συναισθήματα των μαθητών· 2) ενθαρρύνει·

4 Ως παιδαγωγικό (ή διδακτικό) ενεργήμα ορίζεται η λεκτική ή εξωλεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ο οποίος κατέχει προνομιακή θέση στην ομάδα, με σκοπό να προκαλέσει το μετασχηματισμό της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο (βλ. M.Postic, Observation et formation des enseignants, P.U.F., Paris 1977, σ.133). Αλλά ο καθορισμός των παιδαγωγικών ενεργημάτων από τη βασική πρόθεση των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές κινήσεις για την πλήρωσή της δεν επιτρέπουν τη διερεύνηση αυτού του εννοιολογικού εργαλείου, έτσι ώστε να περιλάβει τη "μη μονόδρομη, από τον παιδαγωγό στον παιδαγωγούμενο", οργάνωση της σχολικής αλληλεπίδρασης (βλ. Γκότοβος,ό.π., σ.39-40).

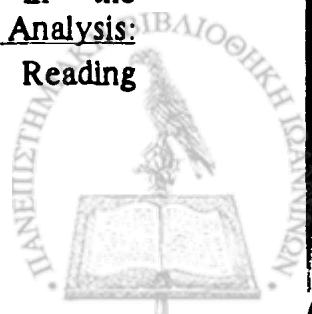


3) δέχεται ή χρησιμοποιεί τις ιδέες των μαθητών· 4) θέτει ερωτήσεις· 5) εκθέτει από καθέδρας· 6) δίνει εντολές· 7) ασκεί κριτική ή χρησιμοποιεί την αυθεντία του] θεωρούνται, οι μεν τέσσερις πρώτες ως έμμεσες, οι δε υπόλοιπες ως άμεσες αντιδράσεις στις λεκτικές συνεισφορές των μαθητών. Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών, το μοντέλο προβλέπει ότι με τα εκφωνήματά τους: 1) δίνουν απάντηση στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, και 2) παίρνουν αυθόρμητα το λόγο. Μια τρίτη κατηγορία που αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών περιλαμβάνει τις στιγμές σιωπής ή σύγχυσης.

Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζεται ένας πίνακας διπλής εισόδου που αναδεικνύει τις σημαντικές περιοχές της διδασκαλίας, την κατανομή του χρόνου στο σχολικό διάλογο για τη μετάδοση του γενικού περιεχομένου των σχολικών γνώσεων, και κυρίως, μέσα από την αναλογία των έμμεσων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (το σύνολο των κατηγοριών 1,2,3) σε σχέση με τις άμεσες συμπεριφορές (κατηγορίες 6,7), ορίζεται το "δημοκρατικό" ή "αυταρχικό" κλίμα που δεσπόζει στη διδασκαλία⁵.

Οι θεματικές ενότητες που εμφανίζονται στο μοντέλο του Flanders μολονότι αφορούν το σύνολο του χρόνου που ανήκει στους δύο ομιλητές -στον εκπαιδευτικό και στον "συλλογικό συνομιλητή", τους μαθητές- δεν σχετίζονται με την ίδια τη διαδοχή της γλωσσικής αλληλεπίδρασης, αλλά μάλλον επιλεκτικά με ορισμένες γενικές κατηγορίες των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης. Δηλαδή κατηγοροποιείται οποιαδήποτε εκφορά του δασκάλου με την οποία θεωρείται ότι π.χ. "δέχεται τις ιδέες των μαθητών" ή "ασκεί κριτική". Απ' την άλλη, το ενδιαφέρον του Flanders εστιάζεται γύρω από το ποιος από τους ομιλητές ελέγχει το θεματικό μέρος της λεκτικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή το πώς οι συνεισφορές των μαθητών χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, χωρίς

5 Βλ. N.A.Flanders, Analyzing Teaching Behavior, Addison-Wesley Publ. Comp., Reading 1970· του ιδίου, "Teacher influence in the classroom", στο E.J.Amidon/J.B.Hough (eds), Interaction Analysis: Theory, research and application, Addison-Wesley P. C., Reading 1967, σ. 103-117.



να ασχολείται με τα γνωστικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και την αξία του περιεχομένου της πληροφορίας που μεταδίδεται και παράγεται.

Η υποκειμενικότητα του παρατηρητή, που κωδικογραφεί τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής τάξης βάσει ενός προκατασκευασμένου δικτύου αναμενόμενων ενεργειών, αποτέλεσε ένα από τα κύρια επιχειρήματα της κριτικής που ασκήθηκε στο μοντέλο του Flanders. Το ενδιαφέρον όμως αυτής της αποτίμησης στρέφεται περισσότερο στις κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες απηχούν καθαρά παιδαγωγικές προσδοκίες σχετικά με τα κοινωνικο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη σχολική τάξη, χωρίς να ασχολούνται με την αλληλεπίδραση μέσα από γλωσσικούς ή σημασιολογικούς όρους. Έτσι, δεν είναι δυνατόν να διερευνηθούν ούτε οι γλωσσικές λειτουργίες ούτε οι νοηματικοί δείκτες που συναπαρτίζουν τη λεκτική αλληλεπίδραση. Η προσφορά του μοντέλου του Flanders στην κατάδειξη του κλίματος της σχολικής τάξης δεν μπορεί να καλύψει τις απαιτήσεις που θέτει η περιγραφή, ερμηνεία και ταξινόμηση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας⁶.

Μια εντελώς διαφορετική πραγμάτευση της γλώσσας της σχολικής αλληλεπίδρασης προτείνει ο Bellack και οι συνεργάτες του, προκρίνοντας την εξέταση των δομικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το σχολικό διάλογο⁷. Ξεκινώντας από την ιδέα του γλωσσικού παιγνιδιού του Wittgenstein, οι συγγραφείς διακρίνουν τέσσερις παιδαγωγικές κινήσεις (moves) ως θεμελιώδη στοιχεία του σχολικού λόγου. Αυτές οι τέσσερις

6 Μέσα στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι τροποποιήσεις που επέφεραν στο μοντέλο του Flanders οι E.Amidon και E.Hunter, "Verbal Interaction in the Classroom: The verbal interaction category system", στο Amidon/Hough, ό.π., σ.141-149, οι οποίες προσεγγίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα γλωσσικά δρώμενα της σχολικής τάξης, επιμερίζοντας το θεματικό περιεχόμενο των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών και προσθέτοντας προβλεπόμενες κατηγορίες για την σαφέστερη καταγραφή των συμπεριφορών.

7 A.A.Bellack/H.M.Kliebard/R.T.Hyman/F.L.Smith, The Language of the classroom, Teachers College Press, New York 1966.



κινήσεις [αιτήματος-εκκίνησης (soliciting), απάντησης (responding), οργάνωσης (structuring), αντίδρασης (reacting)] απαρτίζουν τους επαναλαμβανόμενους παιδαγωγικούς κύκλους που συναντιώνται στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση στο "γλωσσικό παιχνίδι" της σχολικής τάξης ο τύπος αίτημα-απάντηση καλύπτει ποσοτικά περισσότερο από τα τρία πέμπτα των κινήσεων και ο ρόλος των μαθητών περιορίζεται κυρίως στο να απαντά.

Κοινωνιογλωσσικό ενδιαφέρον για τη χρήση της γλώσσας στη σχολική τάξη παρουσιάζουν επίσης οι διερευνήσεις του D.Barnes. Χωρίς να εγκαταλείπονται οι διδακτικοί στόχοι, ο σχολικός διάλογος εξετάζεται σε σχέση με τους περιορισμούς των άμεσων και έμμεσων γλωσσικών απαιτήσεων που φέρνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο και στους οποίους μαθαίνουν να υπακούουν οι μαθητές.

Στο σύστημα ανάλυσης του Barnes εξετάζονται οι περιοχές της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Περιγράφονται κατά κύριο λόγο οι ερωταποκρίσεις και δείχνονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν, παρανοούν, προκαλούν σύγχυση και περιορίζουν την γλωσσική παραγωγή των μαθητών, εμμένοντας περισσότερο στην ορολογία και στις έννοιες που πρέπει να διδαχθούν⁸.

Η μελέτη της γλώσσας της σχολικής τάξης αλλά και των λειτουργιών της γλώσσας των παιδιών έχει αποτελέσει ένα πεδίο πλούσιο σε ερμηνευτικές συνεισφορές. Αν η γλώσσα των μαθητών προσφέρεται για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτούνται οι λειτουργίες της γλώσσας, οι ιδιομορφίες των γλωσσικών γεγονότων της σχολικής τάξης θεωρούνται παραδείγματα για την κατανόηση ευρύτερων τυπικών ή και άτυπων κοινωνιογλωσσικών περιστάσεων.

Η λειτουργική διάλεκτος (register) της σχολικής τάξης έχει μελετηθεί με κοινωνιογλωσσικά εργαλεία σε συνάρτηση με το

8 D.Barnes, "Language and learning in the classroom" ,στο Open University Team, Language in Education, R.K.P., London 1972, σ.112-117 του ίδιου, "Μετάδοση και ερμηνεία", (ελλ. μετάφρ.), Νέα Παιδεία (αφιέρωμα στην Επικοινωνία), τ.5, Άνοιξη 1978, σ.36-48.



· εννοιολογικό πλαίσιο των τομέων ενδιαφέροντος που προμοδοτούνται ή, αντίθετα, λογοκρίνονται από τους εκπαιδευτικούς, και των τρόπων με τους οποίους μεταδίδονται και αξιολογούνται οι γνώσεις⁹, καθώς και σε συνάρτηση με τις διαφορετικές γλωσσικές στρατηγικές ενηλίκων δασκάλων και παιδιών που υιοθετούν το ρόλο του δασκάλου απέναντι σε συνομηλίκους τους ¹⁰. Παρ' όλη τη διαφορετική έμφαση που δίνεται σε διάφορες όψεις των γλωσσικών λειτουργιών, η ασύμμετρη κατανομή της σχολικής γνώσης ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές θεωρείται σταθερό στοιχείο. Περιγράφονται επίσης οι τρόποι με τους οποίους τα γλωσσικά και παραγλωσσικά δεδομένα δηλώνουν ιδιαίτερες ποικιλίες παιδαγωγικών περιστάσεων. Οι κοινωνιογλωσσικές διερευνήσεις προσπαθούν να εισαγάγουν την διάσταση του κοινωνικού ρόλου των ομιλητών ώστε να συναχθούν σταθεροί κανόνες για το πώς, παρά τις συντακτικές και γραμματικές πραγματώσεις, τα εκφωνήματα ή τα γλωσσικά ενεργήματα των δασκάλων ερμηνεύονται ορθά από τους μαθητές με βάση την κεντρική πρόθεση του ομιλητή. Από τα παραδείγματα της αλληλεπίδρασης συνάγονται πληροφορίες σχετικά με τις λειτουργίες των ενεργημάτων

-
- 9 E.G.Mishler, "Implications of Teacher Strategies for Language and Cognition: Observations in First-Grade Classrooms", στο Cazden/John/Hymes (eds), ό.π., σ.267-298.
- 10 C.B.Cazden, κ.ά., "You all gonna Hafta Listen: Peer Teaching in a Primary Classroom", στο W.Andrew Collins (ed.), Children's Language and Communication. The Minnesota Symposia of Child Psychology, vol. 12, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1979, σ.183-232. Επίσης J.Gumperz/E.Herasimchuk, "Conversational analysis of social meaning: a study of classroom interaction", στο R.W.Shuy (ed.), Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Georgetown University Press, Washington 1973, σ.99-134.



ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών στα πλαίσια της περιστασης¹¹.

Οι διερευνήσεις που στοιχίζονται πίσω από τη θεωρία του σημασιολογικού δυναμικού του Halliday εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε μια άλλη προοπτική: τη μελέτη της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας για την κατανομή των νοημάτων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, θεωρώντας ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται μόνο για τη μετάδοση πληροφοριών αλλά ότι δύο από τις πιο σημαντικές της λειτουργίες είναι η επιτέλεση ειδικών πράξεων και η χρήση της για τη δημιουργία περιστάσεων μέσα στις οποίες αυτές οι πράξεις αποκτούν νόημα. Σ' αυτό το είδος προσεγγίσεων το θεματικό περιεχόμενο του επίσημου και ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος αποκτά κεντρική σημασία προκειμένου να γίνει κατανοητό πώς οι περίπλοκες νοηματικές σχέσεις εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα και "κατανέμονται" μεταξύ δασκάλων και μαθητών¹².

- 11 Μία από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις της παρανόησης της λειτουργίας ενός ενεργήματος εξαιτίας του κοινωνικού ρόλου του ομιλητή αποτελεί π.χ. το αίτημα για πληροφόρηση "Γιατί γελάς;" το οποίο αν το εκφέρει ένας δάσκαλος, έστω κι αν ενδιαφέρεται πραγματικά για το λόγο που προκαλεί τη θυμηδία του μαθητή, μπορεί να ερμηνευθεί ως υπενθύμιση της υποχρέωσης του μαθητή να μη γελά "χωρίς λόγο" στην τάξη, και κατά συνέπεια ως έμμεση εντολή να πάψει να γελά. Αυτή η παρανόηση της πρόθεσης του δασκάλου μπορεί να οδηγήσει σε αμυντικές λεκτικές ή εξωλεκτικές απαντήσεις του μαθητή (π.χ. "Τίποτα, κύριε") που δεν δίνουν την πληροφορία η οποία ζητήθηκε.
- 12 Ο J.L.Lemke σημειώνει: "(...) αρκετές συγχύσεις γύρω από την εκπαίδευση μπορούν να αποσαφηνιστούν αν μιλάμε για ό,τι συμβαίνει στην τάξη με όρους κατανομής (sharing) και διαπραγμάτευσης των τρόπων ομιλίας και πράξης, παρά ως 'μετάδοση γνώσεων', 'διευκόλυνση της κατανόησης' ή και 'καθοδήγηση των μαθητών να καταλάβουν'. Αυτό στο οποίο καθοδηγούμε τους μαθητές είναι να μιλούν, να γράφουν και να δραουν με τρόπους που προσιδιάζουν στο σχολείο και στα ειδικά αντικείμενα διδασκαλίας" (βλ. J.L.Lemke, Using Language in the Classroom, Deaking University, Victoria 1985, σ.8).



Οι διαφορετικές οπτικές γωνίες για την ανάλυση της γλώσσας της σχολικής τάξης αναδεικνύουν ποικίλες όψεις της σχολικής αλληλεπίδρασης. Τονίζονται οι μεταεπικοινωνιακές και μεταγλωσσικές λειτουργίες του διδακτικού διαλόγου¹³, η αυστηρή τυπολογία και ο απόλυτος έλεγχος που ασκείται μέσα από τη ρουτίνα των ερωταποκρίσεων, ο περιορισμός σημαντικών λειτουργιών της γλώσσας των μαθητών προς χάριν άλλων¹⁴.

Η έλλειψη λοιπόν μίας γενικά αποδεκτής μεθόδου ανάλυσης λόγου σχετίζεται με την οπτική γωνία από την οποία αντιμετωπίζεται -η γλώσσα και ο λόγος καθώς και με τους ιδιαίτερους περιγραφικούς στόχους που θέτει κάθε ερευνητικός άξονας. Συνεπώς δεν είναι τυχαίο ότι οι πολυσυζητημένες μελέτες των Barnes, Flanders, Bellack έχουν γίνει αντικείμενο διπλής κριτικής: αφενός επειδή θεωρούνται ανεπαρκείς από την άποψη της χρησιμότητάς τους για τη σύνδεση γλώσσας - διδασκαλίας - μάθησης με παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους¹⁵, και αφετέρου επειδή, από γλωσσολογική άποψη, τα ευρήματα αυτών των μελετών έχουν θεωρηθεί ιδιαίτερα εξαρτημένα από την περίσταση της επικοινωνίας στη σχολική τάξη και ως εκ τούτου μη γενικεύσιμα για τη μελέτη διαλόγων σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις¹⁶. Η γλωσσολογική προσέγγιση απαιτεί μια αυστηρή τυπολογία που θα βοηθήσει να εξαλειφθούν τα προβλήματα της διαισθητικής προσέγγισης και της ανάλυσης επιλεγμένων τμημάτων συνομιλιών. Τα κριτήρια που

13 M.Stubbs, "Keeping in touch: some functions of teacher talk", στο M.Stubbs/S.Delamont (Eds), Exploration in Classroom Observation, Wilew, London 1976, σ.151-172.

14 Ένα μόνιμο εύρημα των ερευνών αφορά τη συστηματική εμφάνιση της αναπαραστατικής λειτουργίας στη γλώσσα των μαθητών και την απουσία της προσωπικής, της φανταστικής, της εργαλειακής, της ευριστικής που σύμφωνα με τοθς μελετητές θα έπρεπε να εμφανίζονται και να ενθαρρύνονται στα πλαίσια του σχολείου(βλ. Lundgren, ό.π.· Pedro, ό.π.).

15 Πρβλ. π.χ. H.Francis, Language in Teaching and Learning, Unwin Educational Books, London 1977, σ.97-98.

16 Βλ. Sinclair/Coulthard,(εισαγωγή), ό.π.



προτείνονται προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι ελλείψεις των παραπάνω περιγραφικών συστημάτων περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία: πεπερασμένο αριθμό αναλυτικών κατηγοριών, εκθέτες που να αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια τα δεδομένα, περιγραφικό σύστημα που να περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων, συνδυαστικό σύστημα στο οποίο να υπάρχει τουλάχιστον ένας μη δυνατός συνδυασμός των κατηγοριών ανάλυσης¹⁷. Αυτά τα γλωσσολογικά κριτήρια χρησιμοποιούν εξ αρχής οι Sinclair και Coulthard για να διαμορφώσουν το μοντέλο ανάλυσης σχολικών διαλόγων με βασικές μονάδες τα γλωσσικά ενεργήματα. Αξιοποιώντας τα ευρήματα των κατηγοριών του Bellack και ενμέρει του Flanders, οι συγγραφείς επιχειρούν, διορθώνοντας τις ελλείψεις που εμφανίζουν τα παραπάνω συστήματα, να προτείνουν ένα γενικεύσιμο μοντέλο ανάλυσης με εφαρμογές σε όλες τις δυνατές περιστάσεις επικοινωνίας¹⁸.

Η ανάλυση των λειτουργικών στοιχείων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης φωτίζει εκείνες τις όψεις του διαλόγου που συγκροτούν τους συστατικούς κανόνες της διδακτικής πράξης. Η αντιμετώπιση όμως του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού στον οποίο η κοινωνική χρήση της γλώσσας δημιουργεί το πλαίσιο κατανόησης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μέσα από τις τυπικές δραστηριότητες της σχολικής τάξης, χρειάζεται τη συνδρομή επιπλέον στοιχείων: τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Αν παραδεχτούμε ότι οι κοινωνιογλωσσικοί κανόνες της σχολικής αλληλεπίδρασης βοηθούν στην "επιτόπου" παραγωγή έγκυρων σχολικών γνώσεων, η σχέση αυτών των γνώσεων με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αντικείμενο μελέτης¹⁹. Μπορούμε να

17 Βλ. M.Coulthard/M.Montgomery (eds), Studies in Discourse Analysis, ό.π., κεφ.Ι.

18 Sinclair/Coulthard, ό.π.

19 Σύμφωνα με τον Stubbs "με την άμεση μελέτη των διδακτικών διαλόγων μπορούμε να περιγράψουμε τη διαδικασία προσδιορισμού και μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές και τι είναι αυτό που θεωρείται έγκυρη σχολική γνώση"(M.Stubbs, Langage spontané, langage élaboré, Armand Colin, Paris 1983, σ.88-89).



πούμε, διατυπώνοντας διαφορετικά αυτή τη σχέση, ότι η πραγμάτωση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη μπορεί να αναδείξει το περιεχόμενο των έγκυρων γνώσεων που η κοινωνική χρήση της γλώσσας επιτρέπει να διαμορφωθούν ως αντικείμενο της σχολικής εκπαίδευσης²⁰.

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. Η λεπτομερειακότητα με την οποία ορίζονται οι διαδικασίες διδασκαλίας της ανάγνωσης, γραφής και του προφορικού λόγου, κυρίως με την εισαγωγή του εγχειριδίου του δασκάλου, καθιστούν αμφίβολη την υπόθεση 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 περιστασης μέσα στην οποία υλοποιείται η σχολική αλληλεπίδραση.

20 Ο D.Barnes υποστηρίζει ότι οι νατουραλιστικές κοινωνιογλωσσικές μελέτες, παρόλο που δεν επαρκούν για να στηρίζουν τη σύνδεση της γλώσσας με τη μάθηση, χρησιμεύουν να αναδείξουν ορισμένες υποθέσεις που ανακύπτουν σχετικά με τη σχολική μάθηση. Ως εκ τούτου μπορούν να καταταγούν στο χώρο των θεωριών του αναλυτικού προγράμματος και να αποτελέσουν βασικό υπόβαθρο για τον επαναπροσδιορισμό της σειράς που υιοθετείται στις κλασικότερες διερευνήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Δηλαδή, ξεκινώντας από τις κοινωνιογλωσσικές μελέτες και προχωρώντας στη γλώσσα των παιδιών και στη συνεπαγόμενη μάθηση, μπορούμε να αποκτήσουμε τις πληροφορίες για τη σύνδεση γλώσσας-μάθησης τις οποίες δεν μας παρέχει η ανάλυση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (D.Barnes, "Language and learning...", ό.π., σ.116).



1.5.1. Τα αναλυτικά προγράμματα του '82 για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και ο τρόπος υλοποίησής τους στη διδακτική πράξη δεν συγκαταλέγεται στις επιδιώξεις αυτής της εργασίας. Τα προγράμματα ωστόσο που ίσχυσαν στο δημοτικό σχολείο μετά το 1982 παρουσιάζουν διπλό ενδιαφέρον για τον διάλογο στη σχολική τάξη: αφενός, επειδή προδιαγράφουν με σαφείς ορατούς τρόπους όσα πρόκειται να συμβούν κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος· αφετέρου επειδή η γλωσσική διδασκαλία αποκτά ιδιαίτερο βάρος στο δημοτικό σχολείο με αρκετά ουσιαστικές διαφορές περιεχομένου και στόχων σε σχέση με όσα ίσχυαν κατά την προηγούμενη περίοδο.

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 μέσα "σε ατμόσφαιρα ελευθερίας και προβληματισμού"- εμφανίζονται ήδη κάποιες τάσεις αυτονόμησης από τον νόμο 309/76, καθώς οι συντάκτες αποφεύγουν να παραπέμψουν 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 σχολείο¹.

Αν 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 της γλώσσας και νοήσεως να είναι αποτελεσματική και

1 Για την κριτική θεώρηση του νομοσχεδίου για τη δομή και τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης που ονομάστηκε χαρακτηριστικά "αντί-309" βλ. την ανάλυση του Χαρ. Νούτσου, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα 1985, ειδικά το κεφάλαιο "Το νομοσχέδιο για τη γενική εκπαίδευση".



να εξασφαλιστεί έτσι η σωστή γραπτή και προφορική επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του", στα προγράμματα του '82 ο λειτουργικός εκσυγχρονισμός των περιεχομένων της δημοτικής εκπαίδευσης διαφαίνεται ήδη στην διατύπωση του σκοπού του γλωσσικού μαθήματος. Βλέπουμε ότι σε σύγκριση με τα μέχρι τότε ισχύοντα, τα προγράμματα του '82² 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".

Οι διαφορετικές αντιλήψεις που απηχούνται στους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος αναφορικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

- α. στα προγράμματα του '82 απαλείφονται οι κανονιστικές διατυπώσεις περί ορθού μηχανισμού της Ελληνικής γλώσσας και σωστής γραπτής και προφορικής επικοινωνίας,
- β. ο (ορθός) μηχανισμός αντικαθίσταται από την περισσότερο εργαλειακή άποψη των μηχανισμών της γλώσσας και ο γλωσσικός πλούτος μεταφέρεται στο επίπεδο του εκφραστικού πλούτου της ελληνικής γλώσσας.
- γ. για τα προγράμματα του '77, το γλωσσικό μάθημα βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τον ορθό μηχανισμό της γλώσσας, ενώ στα προγράμματα του '82 οι ποικίλοι και διαφορετικοί γλωσσικοί μηχανισμοί γίνονται αντικείμενο σταδιακής - και πάντως απροσδιόριστης ως προς την ορθότητά της - οικειοποίησης από τους μαθητές.
- δ. στα προγράμματα του '77, η σωστή επικοινωνία με το περιβάλλον είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γλώσσας και νοήσεως ενώ για τα προγράμματα του '82 η πνευματική συγκρότηση διατηρεί την ουδέτερη απόστασή της από την αποτελεσματική επικοινωνία.

2 Βλ. αντίστοιχα τα Π.Δ. 583/31.9.82, και 1034/12.11.77.



- ε. στα προγράμματα του '77 το γλωσσικό μάθημα εν τέλει εξασφαλίζει την αλληλεπίδραση γλώσσας και νόησης, ενώ στα προγράμματα του '82 διευκολύνει την πνευματική συγκρότηση και την επικοινωνία.
- στ. τέλος, η νεοελληνική γλώσσα (δημοτική) των προγραμμάτων του '82 αντικαθιστά την υπονοούμενη διαχρονική Ελληνική γλώσσα των προγραμμάτων του '77.

Προχωρώντας στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος οι παραπάνω διαφορές αποσαφηνίζονται. Στο πρόγραμμα του '77 διευκρινίζεται ότι η ειδική διαφοροποίηση της προφορικής έκφρασης ως 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 στην ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση μαζί με το λεξιλόγιο και τη γραμματική .

Οι διευκρινήσεις που παρέχονται για τα προγράμματα 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 ψυχοσύνθεση" τοποθετείται στο στάδιο της εξέλιξης στο οποίο ανήκει εφόσον η βασική παιδαγωγική αρχή είναι ότι δεν πρέπει να εκβιάζεται ο παιδικός λόγος για να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά (λεξιλόγιο, σύνταξη, ύφος) της γλώσσας των ενηλίκων. Αλλά τούτη η ψυχολογική και παιδαγωγική αρχή (που φαίνεται να παραπέμπει στα στάδια εξέλιξης της θεωρίας του J.Piaget), αποκτά επίσης δημοκρατική νομιμότητα "ως αναφαίρετο δικαίωμα του καθενός, και επομένως και των παιδιών, όπως ο



αέρας που αναπνέουμε" ³ στον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης. Η πιστή τήρηση του πλάνου των διδακτικών ενεργειών εξασφαλίζει κατά τους συντάκτες των βιβλίων και μία άλλη ψυχοπαιδαγωγική αρχή σχετική με την αυθόρμητη φυσική επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών, εφόσον θα βοηθήσουν να αρθούν οι όποιες αναστολές στους μικρούς μαθητές της Α' τάξης ώστε "να ανοίξουν μέσα τους και να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τα κανάλια της γλωσσικής επικοινωνίας". Η γλωσσική λωπόν αυθόρμησια των παιδιών είναι θεωρητικά όχι μόνο αποδεκτή, αλλά οι δάσκαλοι οφείλουν και να τη διαφυλάττουν, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης⁴.

Με την ιδιαίτερη έμφαση η οποία δίνεται στην προφορική επικοινωνία⁵, με τη χρήση όλων των μορφών μονολόγου, διαλόγου

-
- 3 Βλ. 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, σ.9-76, όπου και η αναλυτικότερη παρουσίαση αλλά και υπεράσπιση των περιεχομένων των νέων εγχειριδίων και των βιβλίων του δασκάλου.
- 4 Το δικαίωμα όμως αυτό θεωρείται ότι κάποτε οφείλει να παίρνει μορφή κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι στα παιδιά από "υποβαθμισμένα περιβάλλοντα". Χρειάζεται επομένως να μπαίνει φραγμός στην "καθωσπρέπει" γλώσσα αυτών των μαθητών που έχουν την τάση να μονοπωλούν τη συζήτηση, ώστε να δοθούν ευκαιρίες να λυθεί η γλώσσα "φτωχή και συχνά ιδιοματική" των παιδιών από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Απώτερος σκοπός αυτών των στρατηγικών θετικής δράσης υπέρ των μη προνομιούχων είναι η φυσική και σταδιακή κατάκτηση από όλους του προτύπου της κοινής νεοελληνικής όχι ως καθωσπρέπει γλώσσας "που προσιδιάζει σε μια ορισμένη κοινωνική τάξη αλλά η ζωντανή γλώσσα που μιλιέται από τον εκτεταμένο λαό, με τις παραλλαγές της στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα" (βλ. Βουγιούκα, στο ίδιο ,σ.54-55).
- 5 Ειδικά η έμφαση στην προτεραιότητα και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου σχολιάζεται από τον Α.Χαραλαμπόπουλο ως "προγραμματική διακήρυξη" εφόσον "στην πράξη το βάρος πέφτει στην κατάκτηση του γραπτού κυρίως λόγου. Η καλλιέργεια του προφορικού έρχεται σε δεύτερη μοίρα και, στο βαθμό που γίνεται, έχουμε να κάνουμε με προφορικό λόγο τεχνητό, αφού δεν ασκείται μέσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα



· 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 περισσότερο προωθημένες δραστηριότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο και την πειθαρχία του, με δύο λόγια με την γραπτή καθοδηγημένη και ελεύθερη έκφραση.

Η συστηματική εκμάθηση του βασικού μηχανισμού γραφής και ανάγνωσης για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού απορρίπτει τις παλαιότερες μεθόδους και προτείνει την μικτή αναλυτικοσυνθετική και ολική προσέγγιση λέξεων και φράσεων του λεξιλογίου, τη μέθοδο δηλαδή που προτείνεται ως πιθανότερα ορθή για την αναγνωστική δραστηριότητα.

Η γραμματική (σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία, μορφολογία) αποκτά χαρακτήρα επιστημονικής θεώρησης η οποία ωστόσο δεν μεταφράζεται αυτόματα σε διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά διατηρεί την επιστημονική της αυτοομία ως σύστημα εκ των υστέρων αφαίρεσης στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα της γλώσσας. Οι επιδράσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας⁶ είναι σαφείς, όσο σαφείς είναι και οι παραπομπές στην ανανεωμένη παράδοση της γραμματικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη. 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 θα αποτελεί προϊόν της χρήσης της γλώσσας δηλαδή των δεξιοτήτων που μαθαίνονται με άσκηση στην πράξη⁷.

Συνοψίζοντας, τα νέα προγράμματα του δημοτικού σχολείου εξαγγέλουν μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία η επιστημονικότητα,

η παραγωγή του του προφορικού λόγου να γίνεται κατά το πρότυπο του γραπτού και να αποτελεί απεικόνισή του" (Α.Χαραλαμπίδης, "Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας", Γλώσσα, τ.16, Χειμώνας 1988, σ.5-28).

6 Βλ. π.χ. Δ.Ε.Τομπαΐδης, Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, β' έκδοση. Επικαιρότητα, Αθήνα 1984, και του ίδιου, Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας (βοήθημα για το δάσκαλο), ΟΕΔΒ 1985.

7 Βουγιούκας, ό.π., σ.45.



η διαφάνεια, η αντικειμενικότητα, η αποτελεσματικότητα κερδίζουν έδαφος έναντι παλιότερων παιδαγωγικών, διδακτικών και γλωσσικών αντιλήψεων. Εκτός από τη βαθμολόγηση των μαθητών, η άλλη ρητή κατάργηση σε σχέση με τις προηγούμενες παιδαγωγικές πρακτικές αφορά την "ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία" και τα "κέντρα ενδιαφέροντος" που αποτελούσαν κάποιες από τις φανερές παραδοσιακές συνιστώσες της διδασκαλίας, ως υπεύθυνες για τον τεχνητό (επομένως μη φυσικό και αυθόρμητο) χαρακτήρα του διαλόγου που εκτυλίσσεται στη σχολική τάξη. Οι βασικές αναθεωρήσεις αφορούν την απαλλαγή από "άχρηστες" διδακτικές πρακτικές του γλωσσικού μαθήματος όπως είναι η εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, η αφόρμηση, η εκ περιτροπής ανάγνωση και η "έννοια", η σύντμηση του χρόνου που διατίθεται για τις άγνωστες λέξεις και η κατάργηση της ανάγνωσης των κατ'οίκον εργασιών, πρακτικές που θεωρήθηκαν από τους εμπνευστές των νέων προγραμμάτων όχι μόνο άχρηστες αλλά και εις βάρος του χρόνου που θα πρέπει να διατεθεί σε καινούριες δραστηριότητες όπως το "Σκέφτομαι και γράφω" και οι γραπτές εργασίες για την εξάσκηση σε γλωσσικά φαινόμενα.

Αυτό που γίνεται σαφές 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 πραγματώσουν οι εκπαιδευτικοί.

Πάντως η "στοχολογία", ως σχολαστική κατάτμηση και προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας, και η αντιστοίχιση των κριτηρίων αξιολόγησης με ψυχολογικές ικανότητες ή λειτουργίες έχει χαρακτηριστεί διαδικασία ατελέσφορη που οδηγεί σε παραμέληση της ίδιας της προσπάθειας δασκάλου και μαθητών να προσπελάσουν την ουσία, δηλαδή το περιεχόμενο της μάθησης⁸.

Σχολιάζοντας τον τεχνικό και τελικά γραφειοκρατικό έλεγχο που εισάγουν τα νέα προγράμματα, ο Γ.Μαυρογιώργος επισημαίνει ότι "η συνολικότητα της διδακτικής διαδικασίας έχει κατακερματιστεί σε επιμέρους δραστηριότητες που εντάσσονται σε δύο γενικές περιοχές: τη

8 Στο ίδιο, σ.62.



"σύλληψη" της διδακτικής πράξης (διαμόρφωση και προγραμματισμός και την εκτέλεση ή διεκπεραίωσή της (...)). Η συστηματική υπενθύμιση στους δασκάλους ότι τα νέα βιβλία αποτελούν ένα ολοκληρωμένο και μελετημένο σύστημα εργασίας που υponομεύεται από την όποια απόπειρα τροποποίησής κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδασκαλίας υponοεί με τη σειρά της την προτεραιότητα της διδακτικής θεωρίας έναντι της διδακτικής πράξης, η οποία έχει ενταχθεί στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου ρυθμού εργασίας⁹.

9 Γ.Μαυρογιώργου, "Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.21, 1985, σ.16-35, όπου τονίζεται η υποταγή της διδασκαλίας και της μάθησης στον κεντρικό σχεδιασμό και η υποβάθμιση των δασκάλων σε εξαρτήματα του κρατικού βιβλίου. Ο συγγραφέας πλέκει τον καμβά της ιδεολογίας που εκφράζουν τα νέα βιβλία των δασκάλων υπογραμμίζοντας ότι ο γραφειοκρατικός έλεγχος που ασκείται με την αυστηρή τήρηση των διαδικασιών και την πιστή εκτέλεση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί συμπορεύεται με τον τεχνικό έλεγχο που προτίθεται να ανταποκριθεί σε κάποιες νέες ανάγκες και αφορά κυρίως την αποτελεσματικότητα και την απόδοση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



1.5.2. Τα βιβλία των δασκάλων και τα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας

Η σημαντικότερη καινοτομία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι η έκδοση των βιβλίων του δασκάλου, απαραίτητων βοηθημάτων για τη διδασκαλία με νέες προδιαγραφές του γλωσσικού μαθήματος. Καινοτομία που, όπως έχει επισημανθεί σηματοδοτεί 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. 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"¹⁰.

Ως προς τα περιεχόμενα των εγχειριδίων της Γλώσσας έχει δειχτεί ο δημοκρατικός και εκσυγχρονιστικός προσανατολισμός των νέων βιβλίων. Η προβολή της αξιών της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης και της δημοκρατικής συμμετοχής που κινούνται στα πλαίσια της "δημοκρατικής βιοθεωρίας" έχει υπερτονιστεί από τους υπεύθυνους του ΚΕΜΕ, για να δηλώσει την αντίθεση με την κατήχηση και το δογματισμό που προέβαλαν τα παλιότερα σχολικά βιβλία, αλλά βρίσκεται σε αρμονία με την εκσυγχρονισμένη εκδοχή των παιδαγωγικών αρχών του Α.Δελμούζου, του Δ.Γληνού και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Η ιστορική συνέχεια με

10 Βλ. Χαρ.Νούτσος, ό.π., σ.119. Η εισαγωγή της ιδεολογίας των αντικειμενικών στόχων στο ελληνικό σχολείο είχε προβλεφθεί στη μελέτη του Μπ.Νούτσου, Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας, Δωδώνη, Αθήνα/Γιάννινα, 1983. "Η μπιχεβιοριστική μεταμφίεση του αναλυτικού προγράμματος" αναλύεται σ' αυτή τη μελέτη ως προς την ιδεολογική της κυρίως λειτουργία της απόκρυψης της κοινωνικής και ταξικής σημασίας των γνώσεων, των οποίων διαιτητής γίνεται η αυθεντία των ειδικών με κριτήρια τη γενική χρησιμότητα και την καταλληλότητα, συνεπώς την εγκυρότητα, των γνώσεων.



- τις παραπάνω αρχές δηλώνεται με σαφήνεια τόσο από τις παραπομπές στα πρότυπα των παλιότερων εγχειριδίων *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο και Τα Ψηλά Βουνά*, όσο και από τον τίτλο των νέων σχολικών βιβλίων που δόθηκε σε ένδειξη τιμής για το πρότυπο για την εποχή του (1955) εγχειρίδιο για το γλωσσικό μάθημα *Η γλώσσα μου: κείμενα, γραμματική, ασκήσεις* των Μ.Τριανταφυλλίδη, Θρ.Σταύρου, Μ.Οικονόμου.

Ο κυρίαρχος ("ηγεμονικός") λόγος και η γλωσσική μορφή των εγχειριδίων έχει αναλυθεί με πληρότητα σε δύο μελέτες της Θ.Ανθογαλίδου, όπου αναδεικνύεται η συνάφεια της έννοιας της δημοκρατικής αντιαυταρχικής κοινωνίας ως αυταξίας υπερχρονικής και υπερταξικής που νομιμοποιείται με την συναίνεση των πολιτών (τα περιεχόμενα που προβάλλουν τα σχολικά βιβλία) με την ενοποιητική και υπερπεριστασιακή μορφή γλώσσας που χρησιμοποιείται ως αντικείμενο της διδασκαλίας¹¹.

Έτσι οι παιδαγωγικές αξίες που αποτελούν άξονες ενεργού συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο (και κατ'επέκταση στην κοινωνική ζωή) διατρέχουν την αντίληψη του σχολικού μαθήματος σαν συνέχεια του παιχνιδιού, τη θετική άμεση και αντισυμβατική ανταπόκριση των μαθητών στα ερεθίσματα που προσφέρει ο δάσκαλος, τη φλυαρία και τη ζωηράδα των παιδιών, ιδιότητες για τις οποίες βέβαια δεν τιμωρούνται.

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 ενδεικτικό περίγραμμα των φάσεων και των περιεχομένων αναφορικά με τις διδακτικές δραστηριότητες, ανάλογα με την ιδιαίτερη έμφαση η οποία πρέπει να δοθεί, σύμφωνα με τους συντάκτες των βιβλίων, σε κάθε θεματική ένότητα των μαθημάτων. Έτσι, οι οδηγίες ξεκινούν με βασικές πληροφορίες που ερμηνεύουν τον θεματικό πυρήνα του κειμένου, τα χαρακτηριστικά και τα μηνύματα που

11 Βλ. Θ.Ανθογαλίδου, "Η γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου. Το νόημα της μόρφης. Διδακτικές δυνατότητες", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.45, Μαρτ.-Απρ., 1989, σ.32-41, και της ίδιας, "Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο "ηγεμονικός λόγος" των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.46, Μάιος-Ιούνιος 1989, σ.31-40.



· περικλείει, τα οποία θα αποτελέσουν τον καμβά πάνω στον οποίο οφείλει να εξελιχθεί ο σχολικός διάλογος. Στις περισσότερες περιπτώσεις προσφέρεται ένα διάγραμμα ερωτήσεων με αντικείμενο τον προσδιορισμό προσώπων, χρόνου και τόπου, συνθηκών, σχέσεων και αιτιών που θα στηρίζουν 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 απορρομή τις απορίες και παρατηρήσεις των μαθητών ή και με ερωτήσεις του δασκάλου, προκαθορίζονται οι δυνατότητες πραγμάτωσης ενός διαλόγου ο οποίος αποκλείει εξυπαρχής την "αρνητική αξιολόγηση" και τη "λογοκρισία": 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 αμφισβήτησή του. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι το ειδικό βάρος πέφτει στην αναπαραγωγή των λογικών 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.

Οι πιθανές δύσκολες λέξεις και φράσεις που καταγράφονται σε κάθε κείμενο οροθετούν εκ των προτέρων τα περιθώρια συζήτησης γύρω από τη σημασιολογία. Μ' αυτό τον τρόπο αποτρέπεται η "ατέρμονη τεχνητή συζήτηση" γύρω από λέξεις και φράσεις άγνωστες ή προβληματικές για τους μαθητές.

Οι γραπτές ασκήσεις που ενσωματώνονται στο βιβλίο του μαθητή συμπληρώνουν τους στόχους εξάσκησης σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα μέσα από τη σταδιακή διαισθητική επαγωγή γενικών κανόνων. Η εξάσκηση στη χρήση γραπτή και προφορική, στηρίζει τη βασική επιδίωξη αυτής της διδακτικής δραστηριότητας που αντικαθιστά την παλιότερη (απαγορευμένη πια) παράθεση των κανόνων και της ειδικής γραμματικής ορολογίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας είναι σαφής η αναγκαιότητα προφορικής δημόσιας πραγμάτευσης των ασκήσεων πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ατομικής άσκησης των μαθητών στο γραπτό κώδικα.

Μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για την κατεξοχή δραστηριότητα κατά την οποία η άσκηση σημαίνει τη δραστηριοποίηση των βασικών



δεξιότητων που απαιτούνται για τη συσχέτιση του συστήματος των εννοιών με το σύστημα της γραφής.

Οι ειδικές επιδιώξεις κάθε εργασίας δηλώνονται απαραίτητως (εκτός από τις περιπτώσεις που αναφέρεται ότι είναι προφανείς) παραπέμποντας τους χρήστες των βιβλίων, δηλαδή τους δασκάλους και μόνο, στην ειδική ορολογία των γραμματικών, συντακτικών, φωνολογικών, σημασιολογικών φαινομένων, στα οποία θα ασκηθούν οι μαθητές.

Οι ενότητες του "Σκέφτομαι και γράφω", και "Γράφω και μαθαίνω" για τις μεγαλύτερες τάξεις και "Λέξεις για την καρτέλα" υποκαθιστούν αντίστοιχα την έκθεση και την αντιγραφή και ορθογραφία, και αποτελούν στην ουσία τους μόνους σχετικά αμιγείς τομείς γραπτής δραστηριότητας που απαιτεί η πρόσκτηση των μηχανισμών του γραπτού κώδικα.

Καθώς η ρητή αξιολόγηση έχει διαγραφεί από τον κατάλογο των νόμιμων δραστηριοτήτων στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος, ο τομέας της διόρθωσης εναποτίθεται για τις μεν μικρές τάξεις στην κρίση του δασκάλου που καταγράφει τις συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών και επεμβαίνει εκ των υστέρων διορθωτικά, για τις δε 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 εμπέδωση της ήδη διδαχθείσης ύλης. 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 θα προχωρήσουν οι "ικανότεροι" μαθητές.

Η εμπειριστατωμένη μελέτη των βιβλίων του δασκάλου διαμέσου της θεώρησης των σχολικών προγραμμάτων θα ήταν απαραίτητη ώστε να καταδειχτεί η σχέση αυτών των οδηγιών με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και με την καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Ωστόσο, θα μπορούσε να διατυπωθεί το εξής σχήμα: τα βοηθήματα του δασκάλου συναρθώνουν ένα προνομιούχο πεδίο που εκφράζει τη διαπλοκή των αναλυτικών προγραμμάτων, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης;¹²

12 Η διάκριση ανάμεσα στα τρία "συστήματα μηνυμάτων" που πραγματοποιούν την επίσημη εκπαιδευτική γνώση ανήκει στον



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. Προς το παρόν αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι μέσα από την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη προσανατολίζεται και αναπαράγεται το πλέγμα των γνώσεων και δεξιοτήτων που προβλέπουν τα βιβλία των δασκάλων και τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, μέσα από ορατές και προδιαγεγραμμένες διδακτικές κινήσεις.

B.Bernstein: το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση από την πλευρά του μαθητή (B.Bernstein, Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, εισαγ.,

μεταφρ., σημ., Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989). Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποιο από τα τρία "συστήματα μηνυμάτων" συγκαταλέγεται το βιβλίο του δασκάλου για το γλωσσικό μάθημα, το οποίο ορίζει όχι μόνο τις αντικειμενικές γνώσεις αλλά και τις στρατηγικές επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

Αν η αντίληψη περί μετάδοσης της έγκυρης γνώσης ερμηνευόταν με όρους παθητικής εγχάραξης στους μαθητές θα αγνοούσε τις πολύπλοκες σχέσεις, τις "ορατές" και "αόρατες" παιδαγωγικές, μεταξύ της παραγωγής των προσανατολισμών της σχολικής γνώσης και της αναπαραγωγής της στη σχολική τάξη.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Το αντικείμενο της μελέτης

2.1. Μεθοδολογικές οροθετήσεις

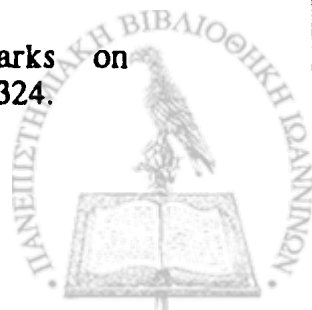
Οι διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις γύρω από τη γλώσσα και τη χρήση στο κοινωνικό της περιβάλλον έχουν αναδείξει ένα ευρύ φάσμα κοινωνιογλωσσικών προσπελάσεων που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Μπορούμε ωστόσο να πούμε πως όλες οι θεωρητικές προσπελάσεις, παρ'όλη την έμφαση που δίνουν σε διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, τείνουν σε ορισμένους κοινούς τόπους συμφωνίας: Στην απομάκρυνση από τις ορθόδοξες γλωσσολογικές μεθόδους άντλησης και επεξεργασίας των δεδομένων και στην αντικατάσταση αυτών των μεθόδων είτε από θεωρήσεις της κοινωνιολογίας της γλώσσας και της κοινωνικής γλωσσολογίας, όπου τα γλωσσικά δεδομένα συσχετίζονται με κοινωνικές κατηγορίες της μικρο- ή μακρο-κλίμακας (κυρίως J.Fishman και W.Labov¹), είτε από την εθνομεθοδολογία και την εθνογραφία της επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν ως ενιαίο αντικείμενο μελέτης τους τρόπους ομιλίας και το νόημα που κατασκευάζεται μέσα στις συνθήκες επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των ομιλητών².

Η συμφωνία σχετικά με την ανάγκη να μελετηθεί η γλώσσα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον των περιστάσεων αλληλεπίδρασης των ομιλητών φαίνεται να τείνει να εξαλείψει τον μεθοδολογικό διαχωρισμό μεταξύ "κοινωνικής πραγματικότητας" και "γλωσσικού σύμπαντος" μέσα στις περιστάσεις επικοινωνίας και να συμπεριλάβει στα κλειδιά ανάλυσης το νόημα όπως το ορίζει ο Grice ως το "αποτέλεσμα που ένας πομπός (ομιλητής A) προτίθεται να προκαλέσει σε ένα δέκτη

1 Αλλά στην τελευταία μελέτη του W.Labov σε συνεργασία με τον D.Fanshel (Therapeutic Discourse), η μέθοδος της συσχέτισης των γλωσσικών κατηγοριών με τις κοινωνιολογικές κατηγορίες δίνει τη θέση της στην "περιεκτική" ανάλυση λόγου.

2 Βλ. και εισαγωγή στο άρθρο του H.Garfinkel, "Remarks on Ethnomethodology", στο Gumpetz / Hymes, (eds), ό.π., σ.301-324.



(ομιλητή Β) διαμέσου ενός μηνύματος" το οποίο δημιουργείται μέσα στην ανθρώπινη πράξη³. Στις αναλύσεις λόγου, οι έννοιες της ελλεκτικής δύναμης 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.

Έτσι, η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου που προκαλεί συγκεκριμένα αποτελέσματα στους συνομιλητές μέσα στις ιδιαίτερες περιστάσεις επικοινωνίας, περιγράφει με αρκετά μεγάλη ακρίβεια τους διαλόγους στις ελληνικές σχολικές τάξεις. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου περιγράφουν με σαφείς όρους τις διδακτικές κινήσεις που θα διαμορφώσουν το διδακτικό διάλογο, προσφέροντας έτσι 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.

Αν ο σχολικός διάλογος θεωρηθεί τύπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο θεσμικά και ιστορικά προσδιορισμένο, τότε είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η ανάλυση διαλόγων και η πρωτογενής κατάταξη των κοινωνικών-γλωσσικών δραστηριοτήτων, δηλαδή των ενεργημάτων, ως ελάχιστων -και ελέγξιμων- κατηγοριών της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.

Ένα μόνιμο βέβαια ερμηνευτικό ζήτημα σχετίζεται με τον "τεχνητό" και "ειδικό" χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης στη σχολική 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 αναλύσεις λόγου, νομιμοποιεί την εφαρμογή των κατηγοριών της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης.

3 Grice, "Meaning", ό.π., σ.46.
Strategies, ό.π., σ.154-157.

Πρβλ. και J.J.Gumperz, Discourse



Πράγματι, η ρουτίνα της σχολικής τάξης διέπεται από μια λογική σταθερών εσωτερικών κανόνων που δημιουργούν τη συνοχή αυτής της ιδιαίτερης περιστασης επικοινωνίας. Πρόκειται για κανόνες διαλόγου που ορίζουν τις γενικές αρχές της ασύμμετρης γνωστικής και οργανωτικής επικοινωνίας, ρυθμίζουν την ποσότητα, το περιεχόμενο και την ποιότητα της γλωσσικής χρήσης, και κατά συνέπεια κατασκευάζουν τον διάλογο της σχολικής τάξης.

Οι στοιχειώδεις κανόνες για τη χρήση της γλώσσας στην τάξη περιγράφονται ως κανόνες της υποχρεωτικής συμφωνίας (αποκλεισμός της αντίρρησης και της κριτικής τόσο προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού όσο και προς τη διδακτέα ύλη), της ασύμμετρης αναφοράς (μόνιμη και σταθερή υπενθύμιση του κοινωνικά και διδακτικά ιεραρχημένου ρόλου των συμμετεχόντων ως "δασκάλου" και "μαθητών"), του προσδιορισμού του ομιλητή (το θέμα, τη διαδικασία, το χρόνο και τη σειρά των ομιλητών που πρέπει να γίνει αντικείμενο γλωσσικής διαπραγμάτευσης). Είναι αυτοί οι κανόνες που με τη σειρά τους συγκροτούν τις κοινωνιογλωσσικές χρήσεις της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών. Οι ενδιάθετοι κοινωνιογλωσσικοί κανόνες της σχολικής τάξης ορίζουν λοιπόν σχηματικά τρεις διαστάσεις: α) τη χρήση της γλώσσας ως κατεξοχήν μέσου της διδασκαλίας· β) τη συμβολική και υπερπεριστασιακή έμφαση στην ανακοίνωση από τους διδάσκοντες για να οριστούν τα θέματα που οφείλουν να "συζητηθούν"· γ) τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται μέσα από τη (γλωσσική) ρύθμιση της αλληλεπίδρασης στον σχολικό περίγυρο⁴.

Ωστόσο, συζητώντας την ανάγκη να υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες από το περιβάλλον της κάθε περιστασης επικοινωνίας προκειμένου να ελεγχθεί αν ισχύουν ή όχι οι γενικοί κανόνες του διαλόγου, οι Labov/Fanshel σημειώνουν: "Δεν μπορούμε να ξέρουμε αν κάποιος ιδιαίτερος κανόνας εφαρμόζεται σε κάθε ιδιαίτερο περιβάλλον παρά μόνο αν οι γνώσεις που έχουμε για τις συνθήκες αυτού του περιβάλλοντος είναι ακριβείς. Το πρόβλημα της "ορθής ερμηνείας" δεν μπορεί ποτέ να λυθεί απολύτως, ακόμη και για τους άμεσα συμμετέχοντες μια περισταση· αλλά όπως θα δούμε στη συνέχεια, η

4 Βλ. Γκότοβος,ό.π., σ.83-87.



εφαρμογή των βασικών κανόνων του διαλόγου εξαρτάται από την ιδιαίτερη (κοινή) γνώση που μοιράζονται οι συμμετέχοντες αναφορικά με τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που διαμορφώνουν τον βασικό μηχανισμό των κανόνων για τις ερωτήσεις και τα αιτήματα, την απόρριψή τους κλπ. Με λίγα λόγια, όλοι αναζητούμε τους γενικούς κανόνες που μπορούμε να καταγράψουμε· αλλά για να ξέρουμε ότι είναι ορθοί, πρέπει να έχουμε αρκετές πληροφορίες για το περιβάλλον ώστε να εξασφαλίσουμε ότι είναι εφαρμόσιμοι σε κάθε δεδομένη περίπτωση" 5.

επισημάνω
Οι ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες, δικαιώματα και υποχρεώσεις λοιπόν της σχολικής τάξης (αλλά και οι πληροφορίες που αντλούνται από τα σχολικά εγχειρίδια) συγκροτούν τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες που διαμορφώνουν το τυπικό πλαίσιο της περιστασης επικοινωνίας. Το ερώτημα επομένως του κατά πόσο είναι θεμιτό να δεχτούμε ότι οι γενικοί κανόνες των διαλόγων ισχύουν για τον "τεχνητό" διάλογο στη σχολική τάξη μπορεί να απαντηθεί αν θεωρήσουμε ότι πρόκειται για ένα είδος διαλόγου όπου οι πληροφορίες που διακινούνται έχουν προκαθορισμένο περιεχόμενο: είναι σχολικές γνώσεις-πληροφορίες που αντλούνται από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, των οποίων η ακρίβεια κατοχυρώνεται ως αντικειμενική από τον ίδιο τον τρόπο που περιγράφεται το περιεχόμενο των ερωτήσεων που θα αντλήσουν τις συγκεκριμένες πληροφορίες για κάθε γλωσσικό μάθημα.

οκ

5 Labov/Fanshel, όπ., σ.73.



2.1.1. Συλλογή και αξιοποίηση του υλικού

Η παρατήρηση και η μαγνητοφωνημένη καταγραφή των γλωσσικών μαθημάτων σε διαφορετικές τάξεις και σχολεία θεωρήθηκε απαραίτητη όχι τόσο για τη συλλογή αντιπροσωπευτικού υλικού και τη διατύπωση υποθέσεων προς επαλήθευση, αλλά κυρίως για την μεγαλύτερη κατανόηση των όσων συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, μια και δεν υπήρχε κανένα προκατασκευασμένο μεθοδολογικό εργαλείο παρατήρησης των πολλαπλών διαστάσεων που περιλαμβάνει ο σχολικός λόγος (περιεχόμενα διδασκαλίας, τρόποι διδασκαλίας, θεματικές ενότητες κτλ.).

Οι μαγνητοφωνημένες καταγραφές περιλαμβάνουν ολόκληρα τα γλωσσικά μαθήματα, κατά κανόνα διάρκειας δύο σχολικών ωρών (πλην ορισμένων εξαιρέσεων όπου το ωρολόγιο πρόγραμμα παρακαμφθηκε με πρωτοβουλία των διδασκόντων) σε δύο συνεχείς ημέρες, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και την ανοχή των δασκάλων.

Η συγκέντρωση του υλικού ξεκίνησε στα μέσα της σχολικής χρονιάς 1983-84 με γλωσσικά μαθήματα στις τάξεις Α', Β' και Ε' ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων διαφορετικών από άποψη κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι οι επισκέψεις στα σχολεία έγιναν χωρίς κανένα προσχέδιο και στη βάση προσωπικών επαφών με δασκάλες και δασκάλους που έδειξαν προθυμία να βοηθήσουν στη μελέτη ανοίγοντας την τάξη τους στην παρακολούθηση.

Ένα άλλο στοιχείο είναι ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 1983-84 δεν είχαν εισαχθεί ακόμη τα νέα σχολικά εγχειρίδια στην Ε' δημοτικού. Ως εκ τούτου στο καταγραμμένο υλικό υπάρχουν γλωσσικά μαθήματα της Ε' δημοτικού με βάση τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης σχολικής χρονιάς (1984-85) κρίθηκε αναγκαία η εξασφάλιση άδειας εισόδου και διεξαγωγής της έρευνας (που εκδόθηκε από το ΥΠΕΠΘ μετά από γνωμοδότηση του ΚΕΜΕ) προκειμένου να συγκεντρωθούν πλουσιότερα από ποσοτική άποψη δεδομένα και να παρακαμφθούν τα εμπόδια των "προσωπικών συνεννοήσεων".



Έτσι, τη δεύτερη χρονιά (1984-85) εγκαταλείφθηκε, μετά από κάποιες προσπάθειες, η μαγνητοφωνημένη καταγραφή των μαθημάτων στην Α' τάξη και περιορίστηκε μόνο στις τάξεις Β' και Ε'. Συγχρόνως διευρύνθηκε το φάσμα των σχολείων με ένα κατά προσέγγιση κριτήριο αντιπροσωπευτικότητας που περιλαμβάνει έντεκα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία διαφορετικών περιοχών της Αττικής και του νομού Ιωαννίνων, με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

Εκτός από την τήρηση πρωτοκόλλου με μορφή σημειώσεων του κάθε σχολικού μαθήματος, για κάθε σχολική τάξη ζητήθηκε ο κατάλογος επαγγέλματος γονέων των μαθητών ώστε να ελεγχθεί η σχετική αντιπροσωπευτικότητα του μαθητικού πληθυσμού σύμφωνα με την κατανομή του σε σχολεία των "ψηλών", "μεσαίων" και "χαμηλών" αστικών περιοχών⁶.

Η οποιαδήποτε υπόθεση συσχέτισης της ετερογένειας του λόγου που εκφέρουν δάσκαλοι και μαθητές σε συνάρτηση με κοινωνιολογικές παραμέτρους, όπως η προέλευση των μαθητών - αλλά και των δασκάλων - θα απαιτούσε μια τελείως διαφορετική συνδυαστική μέθοδο της μελέτης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής τάξης, δηλαδή μια μέθοδο που βρίσκεται έξω από τις δυνατότητες αυτής της εργασίας. Αντίθετα, η παρατήρηση της τυπικής ομοιομορφίας της επικοινωνίας δασκάλων και μαθητών σε όλα τα σχολεία και τις σχολικές τάξεις οδηγεί στη διατύπωση μιας πρώτης υπόθεσης σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή των λειτουργικών διδακτικών στόχων μέσα από το βιβλίο του δασκάλου δημιουργεί μια απαραβίαστη "εξωτερική" οδηγία που επιτελείται στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής πράξης.

- 6 Τα ελλιπή και κατά προσέγγιση στοιχεία μόνο για το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών δεν επιτρέπουν παραπέρα κοινωνιολογικές συσχετίσεις, πέρα από τις γενικές τάσεις συγκέντρωσης των μαθητών ελευθεροεπαγγελματιών και μεγαλοεμπόρων στα "καλά" ιδιωτικά σχολεία της Αττικής, και των μικροβιοτεχνών και εργατών σε τυπικά "χαμηλές περιοχές", με ενδιάμεση τυχαία διασπορά στα υπόλοιπα σχολεία. Παρ'όλη όμως την ανεπάρκεια επίσημων δημογραφικών στοιχείων, οι δάσκαλοι γνώριζαν πολύ καλά την οικογενειακή, μορφωτική και επαγγελματική κατάσταση των μαθητών τους, την οποία συσχέτιζαν με τις ατομικές σχολικές επιδόσεις.



Πράγματι, το κοινό διδακτικό βιβλίο - δηλαδή ο κύριος φορέας των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, μαζί με το νεότευκτο στη σχολική πρακτική βοήθημα του δασκάλου, μπορούν να χρησιμεύσουν στον εξωτερικό παρατηρητή για να ερμηνεύσει όσα συμβαίνουν στην πράξη της σχολικής τάξης.

Τα λίγα δείγματα σχολικών διαλόγων σε τάξεις της Ε' δημοτικού πριν ακόμη ισχύσουν τα νέα βιβλία του δασκάλου και της Γλώσσας (1983-84) δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στους τρόπους της διδακτικής αλληλεπίδρασης, παρά μόνο ως προς τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τη μεγαλύτερη συχνότητα ευκαιριών αφόρμησης για την παρενθετική επέκταση των θεμάτων του διαλόγου σε πληροφορίες ιστορικές, κοινωνικές και επιστημονικές.

Κατά συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι η σχέση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτική πράξη που καταγράφηκε ξεκινάει από μια διαφορετική αφετηρία: ότι, δηλαδή, η φορμαλιστική διατύπωση των λειτουργικών στόχων για το γλωσσικό μάθημα που υπάρχει στα βιβλία του δασκάλου απηχεί με μεγάλη ακρίβεια τη διαδοχή των ερωταποκρίσεων, των αξιολογήσεων, των διορθώσεων και των οδηγιών που συγκροτούν το πλέγμα της γλωσσικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, η στερεοτυπική διαμόρφωση των διαλόγων προσφέρεται για την πραγματολογική ανασύσταση των διαλόγων με όρους επιμέρους κινήσεων εμπρόθετης παραγωγής και διαπραγμάτευσης των μηνυμάτων ως κοινωνιογλωσσικές πράξεις, που οφείλουν (και γίνονται) κατανοητές από τους συμμετέχοντες στην πορεία εξέλιξης του μαθήματος.

2.1.2. Τεχνικά προβλήματα

Ο τρόπος συλλογής του υλικού της γλωσσικής διδασκαλίας ασφαλώς δεν συνηγορεί υπέρ του ισχυρισμού για την απόλυτη "φυσικότητα" και τον "αυθορμητισμό" του λόγου που καταγράφηκε μέσα σε συνθήκες παρατήρησης. Όμως το πρόβλημα των δυνατοτήτων που υπάρχουν για να συλλεγούν γλωσσικά δεδομένα ανεπηρέαστα από οποιονδήποτε "εξωγενή παράγοντα" δεν είναι μόνο θέμα βελτίωσης της τεχνικής και της μεθόδου προσέγγισης. Σχετίζεται και με τον ορισμό



των κριτηρίων προκειμένου να θεωρηθούν τα γλωσσικά δεδομένα "αυθεντικά", με κίνδυνο αυτά τα κριτήρια να υπονομεύουν την μελέτη της κοινωνιογλωσσικής χρήσης, παραπέμποντας σε ιδεατά γλωσσικά δεδομένα ιδανικών συνθηκών μιας περιστασης επικοινωνίας.

Ας πάρουμε για παράδειγμα το πρόβλημα της καλής ακροασιμότητας, που επιβάρυνε πολλαπλά την μετέπειτα απομαγνητοφώνηση των σχολικών διαλόγων, και το οποίο θα μπορούσε βέβαια να ελαχιστοποιηθεί με την τεχνική της βιντεοσκόπησης. Είναι εύλογο ότι, μέσα στις γενικότερες συνθήκες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η ιδέα και μόνο χρησιμοποίησης αυτής της τεχνικής θα ήταν άτοπη.

Αν δεχτούμε ότι η παρουσία κάποιων εξωτερικών στοιχείων μπορεί να προκαλεί διαταραχή της ρουτίνας της σχολικής τάξης, η πάντα "επιβλητικότερη" φυσική παρουσία του βίντεο θα αύξανε τις πιθανότητες εμφάνισης γλωσσικών συμπεριφορών άμεσα επηρεασμένων από την παρουσία των τεχνικών μέσων. Κατά συνέπεια οι γλωσσικές δραστηριότητες θα ήταν ακόμη λιγότερο "αυθεντικές και φυσικές".

Ο W.Labov διατύπωσε το βασικό πρόβλημα να μελετηθεί η γλωσσική αλληλεπίδραση των ομιλητών μέσα στις φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας -σε αντίθεση με το τεχνητό πειραματικό περιβάλλον- με τη μορφή του εξής ερωτήματος, γνωστού ως "παράδοξο του παρατηρητή": "πώς είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε τη φυσική γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών αν δεν την παρατηρήσουμε;". Μέ άλλα λόγια, πώς είναι δυνατόν να μελετήσουμε τις γλωσσικές (και όχι μόνο) πράξεις των ομιλητών αν δεν τις παρατηρήσουμε, αν δηλαδή δεν "επηρεάσουμε" με τις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής την φυσική περίσταση επικοινωνίας των ομιλητών; Η ανάπτυξη των τεχνικών παρατήρησης που προτείνει ο Labov επιχειρούν να μειώσουν την επίδραση των διαδικασιών παρατήρησης χωρίς ωστόσο να ξεπερνούν οριστικά αυτό το "παράδοξο"⁷. Κατά συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική αλληλεπίδραση σε μια συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας δεν μπορεί να κριθεί ως "φυσική" (δηλαδή ανεπηρέαστη), αλλά μάλλον ως προϊόν των ιδιαίτερων συνθηκών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελέστηκε η επικοινωνία. Για την περίπτωση της σχολικής τάξης

7 Βλ. W.Labov, "The study of language in its social context", ό.π.



είναι εύλογο ότι η περισσότερο "αμιγής" συνθήκη παρατήρησής της θα ήταν η αυτοπαρατήρηση με τη βοήθεια τεχνικών μέσων από τους ίδιους τους μετέχοντες στη διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή τους δασκάλους και τους μαθητές. Και σε αυτή την περίπτωση η αλληλεπίδραση θα ήταν προϊόν του πλαισίου διδακτικής επικοινωνίας που συντελείται κάτω από αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες της περιστασης⁸.

Στο υλικό από τα γλωσσικά μαθήματα υπάρχουν ρητές ενδείξεις επίδρασης από την παρουσία του μαγνητοφώνου όχι μόνο στην αρχή των μαθημάτων αλλά και κατά τη διάρκειά τους, ως αποτέλεσμα της "επικυρωμένης παρουσίας του παρατηρητή-ακροατή"⁹, όπως λόγου χάρη εκκλήσεις των δασκάλων προς τους μαθητές να μιλούν δυνατότερα "γιατί υπάρχει κι ένα μαγνητόφωνο", ή "για να καταλάβει και η κυρία που κάθεται εκεί πίσω", ή "να μη φοβούνται και να μιλούν φυσικά".¹⁰

Η συσσώρευση εμπειρίας σχετικά με τα προβλήματα και τους περιορισμούς της συλλογής "ζωντανού" υλικού διδασκαλίας έδειξε, εκτός των άλλων, και την αδυναμία καταγραφής των μαθημάτων στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου όταν μοναδικό τεχνικό βοήθημα αποτελεί το δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο: η "φασαρία" και τα "παράσιτα" που δημιουργούνται από τους πρωτάρηδες μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν εξοικειωθεί με τα κανάλια επικοινωνίας της σχολικής τάξης, και από τις δασκάλες, στην προσπάθειά τους να επιβάλουν τα προτάγματα της

8 Σχολιάζοντας την παρουσία ομιλίας επηρεασμένης από την ύπαρξη του μαγνητοφώνου και του παρατηρητή (tape-affected speech) στις κοινωνιογλωσσικές έρευνες, ο J.Wilson παρατηρεί ότι οι ενδείξεις επιρροής δεν πρέπει να παραγνωρίζονται εφόσον βοηθούν καθαυτή τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων (βλ. J.Wilson, "The sociolinguistic paradox: data as a methodological product", Language and Communication, Vo.7, n.2, 1987, σ.166-177.

9 Πρβλ. και N.Wolfson, "Speech events and natural speech", Language in Society, Vol.5, 1976, σ.189-209.

10 Από τη μεριά των μαθητών οι ενδείξεις επίδρασης της παρουσίας του μαγνητοφώνου προσέλαβαν χαρακτήρα χρησιμοποίησής του για να καταγράψει δραστηριότητες μίμησης, τραγουδιού, εκφώνησης διαφημιστικών συνθημάτων στα διαλείμματα των μαθημάτων, εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το "αν δουλεύει" κτλ.



- συλλογικής και δημόσιας σχολικής πειθαρχίας, καθιστούν αδύνατη την αποκωδικοποίηση μεγάλου μέρους του σχολικού διαλόγου¹¹.

11 Αυτό το "τεχνικό" πρόβλημα δεν εξαλείφθηκε στις μεγαλύτερες τάξεις: πολλά εκφωνήματα μαθητών παραμένουν ακατάληπτα και μόνο η άμεση οπτική επαφή με τους ομιλητές μπορεί να αποκαταστήσει, εν μέρει τουλάχιστον, τα λεγόμενά τους.



2.1.3. Η επεξεργασία των δεδομένων

Η απομαγνητοφώνηση και καταγραφή των διδακτικών προφορικών διαλόγων σε συνεκτικό κείμενο συνάντησε δύο πρόσθετα εμπόδια. Το πρώτο σχετίζεται με την ανάγκη επανειλημμένων ακροάσεων του μεγαλύτερου μέρους των διδακτικών διαλόγων ώστε να γίνουν κατανοητοί. Ειδικά όσον αφορά τις εκφορές των μαθητών, ενώ η προσωδία και ο επιτονισμός δίνουν ένα γενικό "περίγραμμα" της πραγματολογικής λειτουργίας τους (απαντούν, ερωτούν, εκθέτουν, αφηγούνται, διαμαρτύρονται, διαφωνούν κτλ.), το προτασιακό περιεχόμενο των εκφορών παραμένει πολλές φορές ακατανόητο, παρ'όλες τις επανειλημμένες προσπάθειες αποκωδικοποίησής του.

Το δεύτερο πρόβλημα αφορά την όσο το δυνατόν πιστότερη μεταφορά της συνομιλίας σε γραπτή μορφή ώστε να μην υπονομεύει την κατανόηση. Έτσι η γλωσσική "επιμέλεια" των κειμένων στηρίχτηκε στη συμπλήρωση του συστήματος στίξης της ελληνικής γραμματικής με άλλα επεξηγηματικά σύμβολα (βλ. σύμβολα καταγραφής), αφήνοντας κάποτε τα συμφραζόμενα να "μιλήσουν" μόνα τους.

Η αρχική απόπειρα να εφαρμοστεί το μοντέλο ανάλυσης διαλόγων σχολικών τάξεων των Sinclair/Coulthard σε έξι γλωσσικά μαθήματα της Ε' τάξης διαφορετικών σχολείων ανέδειξε όλες τις ορατές πτυχές της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη. Έδειξε όμως συγχρόνως και ορισμένες ανεπάρκειες (ανεπάρκειες) αυτού του μοντέλου. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια (βλ. Μοντέλα ανάλυσης ερωταποκρίσεων), η πυραμίδα των βαθμίδων κατηγοριών των Sinclair/Coulthard (ενεργήματα, κινήσεις, συναλλαγές, επεισόδια που απαρτίζουν το σχολικό μάθημα) αντιστοιχεί σε μεγάλο μέρος των δεδομένων των διδακτικών διαλόγων. Δημιουργεί ωστόσο ερωτηματικά και προβλήματα που σχετίζονται με τη γραμμική διάρθρωση του μοντέλου που αναγκάζει στην υποχώρηση των ιδιαίτερων πραγματολογικών σφαιρών του διαλόγου. Για την τελική επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν αφενός ο σημασιολογικός εμπλουτισμός και οι μεταβολές που επέφερε η A.-B. Stenström στο βασικό μοντέλο των Sinclair/Coulthard μέσα από την



εξέταση διαφόρων περιστάσεων συνομιλίας, και αφετέρου οι κανόνες παραγωγής και ερμηνείας του διαλόγου που επεξεργάστηκαν οι Labov/Fanshel.

Η παρουσίαση και ο επαναπροσδιορισμός των κατηγοριών που αντλούνται από τα τρία μοντέλα - με εξαίρεση τη συνοπτική περιγραφή του "ορθόδοξου" μοντέλου των Sinclair/Coulthard - γίνεται παράλληλα με την ανάλυση των αποσπασμάτων από τους σχολικούς διαλόγους, οι οποίοι κατακερματίζονται στις ευρύτερες κατηγορίες κινήσεων αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από την άποψη του διδακτικού διαλόγου.

Τέλος, μια παρατήρηση σχετικά με τη μέθοδο ανάλυσης του υλικού. Η εύλογη ένσταση, ότι τούτο το είδος της ανάλυσης δεν απομακρύνεται από τον φαύλο κύκλο της συλλογής και ανάδειξης των δεδομένων και κατά συνέπεια δεν προωθεί μια γενικότερη θεωρία της γλώσσας και της ομιλίας, βρίσκει ένα μέρος της απάντησής της σε μια ανάλογη παρατήρηση: "(...) αυτή η ακραία εμπειριστική προσέγγιση [η συλλογή και παράθεση παραδειγμάτων] - η οποία παραπέμπει στην περιγραφική γλωσσολογία - είναι απλώς μια περαστική φάση, η οποία θα εξαφανιστεί με την συσσώρευση περισσότερο εμπειριστωμένων και τεκμηριωμένων μελετών περιπτώσεων"¹².

12 Gumperz/Hymes, Directions... ό.π., σ. 304.



2.2 Μοντέλα ανάλυσης ερωταποκρίσεων και ανα-τροφοδότησης

2.2.1. Το μοντέλο ανάλυσης των Sinclair και Coulthard

Το μοντέλο των Sinclair/Coulthard αποτελεί ένα από τα πιο πλήρη και λεπτομερειακά μοντέλα λειτουργικής ανάλυσης λόγου. Οι κατηγορίες ανάλυσης αντλήθηκαν -και εφαρμόστηκαν- σε περιστάσεις γλωσσικής αλληλεπίδρασης σε αγγλικές σχολικές τάξεις με μαθητές ηλικίας 11-12 ετών.

Το μοντέλο αναλύει τη λειτουργία που επιτελεί κάθε εκφώνημα τόσο στα συμφραζόμενα (ό,τι προηγείται και έπεται από τη συγκεκριμένη φράση) όσο και στον κοινωνικό περίγυρο. Με αυτό τον τρόπο οι συγγραφείς επιχειρούν να διακρίνουν τα στοιχεία της ισχυρά δομημένης σχολικής αλληλεπίδρασης τα οποία αποτελούν γλωσσικές και αλλά και παιδαγωγικές ενότητες.

Το κάθε μάθημα ονομάζεται συνοπτικά αλληλεπίδραση (interaction) και αναλύεται με εργαλείο ένα πρότυπο που αποτελείται από πέντε ιεραρχημένες βαθμίδες. Βασική μονάδα ανάλυσης είναι τα γλωσσικά ενεργήματα (speech acts) που αποτελούν τη βάση της πυραμίδας. Στην αμέσως επόμενη βαθμίδα τοποθετούνται οι κινήσεις (moves) που απαρτίζονται από γλωσσικά ενεργήματα. Με τον ίδιο τρόπο οι κινήσεις δομούν τη βαθμίδα των συναλλαγών (exchanges). Τα επεισόδια (transactions) αποτελούν την τέταρτη εξαρτημένη βαθμίδα και διαρθρώνουν με τη σειρά τους το κάθε σχολικό μάθημα (αλληλεπίδραση).

Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η εξής πυραμιδωτή διάταξη των διδασκτικών διαλόγων η οποία στηρίζεται στη βασική βαθμίδα των ενεργημάτων:

Αλληλεπίδραση (σχολικό μάθημα)

Επεισόδια

Συναλλαγές

Κινήσεις

Ενεργήματα



α. Γλωσσικά ενεργήματα

Οι Sinclair/Coulthard θεωρούν ότι τα γλωσσικά ενεργήματα αντιστοιχούν στις γραμματικές προτάσεις. Η σημαντική τους όμως διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ η γραμματική αναφέρεται στις τυπικές ιδιότητες των προτάσεων, στο φυσικό λόγο οι προτάσεις σχετίζονται με το σκοπό για τον οποίο τις χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Ο λόγος λοιπόν βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τις λειτουργικές ιδιότητες των προτάσεων, δηλαδή με τις ιδιότητες των εκφωνημάτων (utterances) των ομιλητών.

Οι τέσσερις, σύμφωνα με το συντακτικό, τύποι προτάσεων (κρίσης, ερωτηματικές, επιθυμίας, ονοματικές) δεν διακρίνονται για την μονοσήμαντη σχέση τους με τις πραγματώσεις στο φυσικό λόγο. Π.χ. μια ερωτηματική πρόταση μπορεί, ανάλογα με την περίσταση, να έχει λειτουργία εντολής πολύ περισσότερο απ' ό,τι η πρόταση με προστακτική μορφή.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς, για να αποφασίσουμε ποια είναι η λειτουργία μιας γραμματικής κατηγορίας στο λόγο (ποια είναι η σχέση γραμματικών κατηγοριών με τις κατηγορίες του λόγου) πρέπει να λάβουμε υπόψη δύο "ενδιάμεσες περιοχές":

- α. τις "τακτικές (tactics), που αφορούν τις συνταγματικές σχέσεις των ενεργημάτων: το τι προηγείται και τι έπεται, η θέση των ενεργημάτων στο λόγο, ορίζει ποια πράξη πραγματώνεται με κάθε γραμματική μορφή.
- β. την "περίσταση" (situation), που αφορά τους σχετικούς με το περιβάλλον παράγοντες, τις συμβάσεις και τις κοινές εμπειρίες των ομιλητών. Είναι εύλογο ότι τα κριτήρια καθορισμού αυτών των παραγόντων είναι αρκετά ασαφή και μπορούν να επαληθευτούν εκ των υστέρων, δηλαδή μετά την ανάλυση των γλωσσικών δραστηριοτήτων.



Διαφορές της μορφής και της λειτουργίας

Οι συγγραφείς ξεκινούν από την μεταφορά των γραμματικών τύπων σε κατηγορίες της περίστασης επικοινωνίας, υπογραμμίζοντας ότι ενώ οι προτάσεις κρίσεως, ερωτηματικές και βουλητικές πραγματώνουν αντίστοιχα ανακοινώσεις, ερωτήσεις, εντολές, στο φυσικό λόγο αυτή η αναλογία κάθε άλλο παρά κανόνα αποτελεί. Αντίθετα, πολύ συχνά, π.χ. οι προτάσεις κρίσεως μπορούν να πραγματώνουν ερωτήσεις ή εντολές. Από τους εννέα δυνατούς συνδυασμούς γραμματικών κατηγοριών με κατηγορίες της περίστασης μόνο ένας, η προστακτική ανακοίνωση δεν μπορεί να εμφανιστεί.

Με συνεχείς προσεγγίσεις είναι δυνατόν να συνταχθούν κανόνες που προβλέπουν πότε μια πρόταση, π.χ. ερωτηματική ή αποφαντική πραγματώνει μια κατηγορία που δεν είναι ανακοίνωση ή ερώτηση. Αντίστοιχα, οι ανακοινώσεις, ερωτήσεις, εντολές, ως κατηγορίες λόγου, είναι πληροφοριακές, αιτήματα και οδηγίες όταν στοχεύουν να αντλήσουν μια γλωσσική απόκριση του συνομιλητή, όταν δηλαδή είναι εμπρόθετα εναύσματα, ενώ μια ερώτηση που δεν έχει πρόθεση να αντλήσει γλωσσική απόκριση (λ.χ. ρητορική) πραγματώνει διαφορετικά ενεργήματα (εντολές, σχόλια, ανακοινώσεις). Καθοριστικό ρόλο στη λειτουργική προσέγγιση των ενεργημάτων παίζουν ο επιτονισμός και η προσωδία.

Τύποι γλωσσικών ενεργημάτων

Στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, σε κάθε τυπική ακολουθία ανακοίνωσης-ερώτησης-οδηγίας του δασκάλου, οι μαθητές ξέρουν ότι συνήθως αρκεί να ανταποκριθούν στο στοιχείο που εμφανίζεται τελευταίο στη διαδοχή και ότι μόνο αυτό επέχει λειτουργία εκκίνησης-εναύσματος για να πάρουν το λόγο. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη απόκριση αν ο μαθητής δεν κατανοήσει την πρόθεση του ενεργήματος του δασκάλου, αν δηλαδή, για παράδειγμα, εκλάβει τις συνηθισμένες στη σχολική τάξη ρητορικές ερωτήσεις σαν πραγματικές, ή μια πραγματική ερώτηση, που σπάει τη ρουτίνα της ερωταπόκρισης, σαν εντολή. Αυτές οι παρανοήσεις είναι, σύμφωνα με



τους Sinclair/Coulthard, εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν την αυστηρά κανονιστική δομή του "διαλόγου" στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Τα ερωτήματα του δασκάλου τυπικά ακολουθούνται από κινήσεις ανταπόκρισης των μαθητών. Η κανονιστικότητα των κινήσεων είναι τέτοια που κάνει δυνατό τον εντοπισμό συγκεκριμένων τύπων απόκρισης σε κάθε "εκκίνηση" του δασκάλου:

<u>εκκίνηση</u> δ.:	οδηγία	(προαιρετική αναγνώριση)	αντίδραση μ.
" "	πληροφόρηση		αναγνώριση μ.
" "	αίτημα		απόκριση(λεκτική)μ.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν ερωτήσεις για να μάθουν την απάντηση αλλά για να διαπιστώσουν αν οι μαθητές γνωρίζουν την απάντηση και είναι σε θέση να αποκριθούν, προκαθορίζει και το δομικό ρόλο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι αποτιμούν την απάντηση (κίνηση ανατροφοδότησης) και δημιουργεί τις βάσεις για τη συνέχιση της διδακτικής πορείας.

Συχνά πριν την αξιολόγηση εμφανίζεται η κατάφαση, ένα ενέργημα που επιβεβαιώνει ότι ο δάσκαλος αντιλήφθηκε ότι υπήρξε απόκριση από τον μαθητή. Πολλές φορές η κατάφαση χρησιμοποιείται κι όταν η απόκριση είναι λανθασμένη, αλλά ο δάσκαλος θέλει για κάποιον λόγο να ενθαρρύνει το μαθητή. Στις περισσότερες περιπτώσεις μόνο ο διαφορετικός τόνος μπορεί να επιτρέψει τη διάκριση της αξιολόγησης από την κατάφαση. Στην περίπτωση λανθασμένης απόκρισης ή διαταγμού του μαθητή να απαντήσει ακολουθεί αρνητική αξιολόγηση ή ένδειξη που υποβάλλει τη σωστή απόκριση από τον δάσκαλο.

Ως προς την επιλογή ομιλητή, ο δάσκαλος κατονομάζει τον μαθητή, ενώ άλλοτε οι μαθητές προσφέρονται οι ίδιοι για να τους επιτραπεί (με κατονομασία) να μιλήσουν. Μερικές φορές ο δάσκαλος τροφοδοτεί τους μαθητές ώστε να προσφερθούν να μιλήσουν. Η τροφοδότηση δεν είναι εντολή που απευθύνεται σε όλη τη σχολική τάξη, αλλά παίζει ρόλο εντύσματος για τη σειρά του λόγου, ενώ τα



ενεργήματα παρακίνησης εμφανίζονται για να ενισχύσουν αιτήματα ή εντολές του δασκάλου.

Στην αρχή των κινήσεων ανοίγματος, εστιασμού ή πλαισίωσης μπορούν να εμφανιστούν ενεργήματα που ονομάζονται δείκτες, με μοναδική λειτουργία να σημαδέψουν όρια στο διάλογο και να δείξουν ότι μια νέα κίνηση πρόκειται να ξεκινήσει.

Το ενέργημα της μετα-ανακοίνωσης εμφανίζεται στις κινήσεις εστιασμού. Δεν θεωρείται πληροφοριακή, γιατί ο δάσκαλος ανακοινώνει το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να συμβεί στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Στον αντίποδα, κατά κάποιο τρόπο, της μετα-ανακοίνωσης είναι η ανακεφαλαίωση που εμφανίζεται στο τέλος ορισμένων επεισοδίων (transactions) και που πρόκειται για ειδικό τύπο ανακοίνωσης.

Όταν υπάρχουν "παρενοχλήσεις" στο κανάλι επικοινωνίας και ο δάσκαλος ζητά απ'τους μαθητές να επαναλάβουν ό,τι είπαν για να επαναφέρει το λόγο στο σημείο που ήταν προηγουμένως, χρησιμοποιεί ένα ενέργημα σύνδεσης.

Τέλος, ορισμένοι γλωσσικοί τύποι που δεν έχουν σχέση με το μάθημα ή δεν είναι κατατάξιμοι, συνιστούν ενεργήματα μονολόγου (μονόλογοι του τύπου "πού έβαλα την κιμωλία" ή "πολύ ζέστη, βρε παιδί μου").



β. Κινήσεις (moves)

Στο κύριο σώμα της διδασκαλίας τα ενεργήματα διαρθρώνουν τα πέντε είδη κινήσεων του μοντέλου. Η τυπική για τη σχολική τάξη ερωταπόκριση αντιστοιχεί σε μια κίνηση ανοίγματος (opening) και μία απάντησης (responding).

Κίνηση ανοίγματος(δασκάλων). Η λειτουργία της κίνησης ανοίγματος είναι να δοθεί στους συνομιλητές η ευκαιρία να συνεισφέρουν στο διάλογο απαντώντας και ο τύπος των κινήσεων απάντησης είναι καθορισμένος από τις συνθήκες που θέτει η κίνηση ανοίγματος. Οι κινήσεις ανοίγματος μπορούν να περιλάβουν επικεφαλής ενεργήματα αιτήματος, πληροφόρησης ή οδηγία και η δομή τους, αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει με την κίνηση απάντησης, είναι περίπλοκη. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ο μαθητής που πρέπει να απαντήσει επιλέγεται (με κατονομασία) ή αυτοεπιλέγεται (με προσφορά) ή, αλλιώς, υπάρχει τροφοδότηση από τον δάσκαλο και στη συνέχεια κατονομάζεται ο μαθητής που προσφέρθηκε να απαντήσει. Οι κινήσεις ανοίγματος λοιπόν τελειώνουν κατά κανόνα αφού επιλεγεί ο μαθητής που θα απαντήσει. Στην ίδια κίνηση μπορούν να εμφανιστούν προαιρετικά ενεργήματα ένδειξης, παρακίνησης κ.ά.

Κίνηση ανοίγματος(μαθητών). Η δομή που έχουν οι κινήσεις ανοίγματος με πρωτοβουλία των μαθητών είναι απλούστερες. Ενεργήματα όπως κατονομασία, τροφοδότηση, ένδειξη, παρακίνηση δεν συναντιώνται στο ρεπερτόριο των μαθητών. Σε αυτές τις κινήσεις, που γίνονται με πρωτοβουλία των μαθητών, ο δάσκαλος άλλοτε επιτρέπει στον μαθητή να συνεχίσει με πληροφόρηση ή αίτημα και άλλοτε επιμένει στην κατονομασία πριν του δώσει το λόγο, εφόσον η πρωτοβουλιακή συνεισφορά των μαθητών στο λόγο δεν είναι αυτονόητο δικαίωμά τους.

Κίνηση απάντησης. Η κίνηση απάντησης διαμορφώνεται ανάλογα με το είδος του επικεφαλής ενεργήματος της κίνησης ανοίγματος (πληροφόρηση, αίτημα, οδηγία). Έτσι, η κατάλληλη απόκριση σε ένα πληροφοριακό ενεργήμα είναι απλώς η αναγνώριση ότι ο δέκτης



προσέλαβε την πληροφορία. Αντίθετα, σε μια οδηγία η κατάλληλη ανταπόκριση είναι η αντίδραση και μόνο προαιρετικά η αναγνώριση. Τέλος, η κατάλληλη απάντηση σε ένα αίτημα είναι η απόκριση μόνη ή ακολουθούμενη από κάποιο σχόλιο.

Κίνηση ανατροφοδότησης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα κίνηση στην τριαδική δομή της ερωταπόκρισης είναι η ανατροφοδότηση (follow-up). Η λειτουργία της είναι να "πληροφορηθεί" ο μαθητής σχετικά με την καταλληλότητα της απόκρισής του. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η ανατροφοδότηση δεν εμφανίζεται μόνο μετά από μια κίνηση απάντησης του μαθητή, αλλά και μετά από μια κίνηση ανοίγματος του μαθητή με σκοπό να πληροφορήσει για ένα θέμα. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος αποτιμά την αξία μιας συνεισφοράς την οποία δεν ζήτησε ανάλογα με το αν είναι σχετική με το θέμα ή τη διαδικασία που προβλέπει ο διάλογος. Η τριμερής δομή της ανατροφοδότησης πραγματώνεται με ενεργήματα κατάφασης, αξιολόγησης και σχόλια.

Στο σχολικό διάλογο η αξιολόγηση θεωρείται υποχρεωτικό στοιχείο από όλους τους ομιλητές, σε βαθμό που αν δεν εμφανιστεί, η απουσία της εκλαμβάνεται από τους μαθητές σαν άρρητη δυσμενής αξιολόγηση. Αυτό αποδεικνύεται από ένα συχνό φαινόμενο: όποτε ο δάσκαλος απλώς δέχεται μια απόκριση χωρίς να την αξιολογήσει, οι μαθητές προσφέρουν αμέσως μια άλλη διαφορετική δίχως να χρειαστούν παρότρυνση.

Κινήσεις πλαισίωσης και εστιασμού. Δύο άλλες κατηγορίες κινήσεων, η κίνηση πλαισίωσης (framing) και εστιασμού (focusing), συναρθρώνουν τις συναλλαγές οριοθέτησης (boundary exchanges).

Η κίνηση πλαισίωσης αποτελεί ένδειξη ότι ο δάσκαλος θεωρεί πως μια φάση του διαλόγου έχει τελειώσει και ξεκινάει μια άλλη. Ενδεχομένως η κίνηση πλαισίωσης να αποτελεί στοιχείο κάθε είδους διαλόγου, αλλά εμφανίζεται πολύ συχνότερα στην επικοινωνία της σχολικής τάξης, εφόσον ο διάλογος "κατασκευάζεται" προσεκτικά από ένα μόνο ομιλητή. Η κίνηση πλαισίωσης υλοποιείται με ένα δείκτη και παύση κάποιας χρονικής διάρκειας.

Την πλαισίωση συχνά ακολουθεί μια κίνηση εστιασμού, της οποίας η λειτουργία είναι να επιτρέψει στον ομιλητή να πει κάτι



αναφορικά με την πορεία του διαλόγου, να ανακοινώσει στους μαθητές τι πρόκειται να συμβεί ή τι συνέβη. Σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος παίρνει κάποια απόσταση από το διάλογο και μιλάει γι' αυτόν. Επικεφαλής της κίνησης είναι ένα ενέργημα ανακεφαλαίωσης ή μετα-ανακοίνωσης και προαιρετικά συναντιέται ένας δείκτης, ένα σχόλιο κλπ.

Συναλλαγές (exchanges)

Στο μοντέλο των Sinclair και Coulthard οι συναλλαγές κατηγοροποιούνται σε δύο μεγάλες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα συναλλαγών οριοθέτησης, ανήκουν οι κινήσεις πλαισίωσης και εστιασμού.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τις συναλλαγές διδασκαλίας που διαιρούνται σε έντεκα υποκατηγορίες από τις οποίες οι έξι είναι "ελεύθερες" και οι πέντε "εξαρτημένες". Η λειτουργία των εξαρτημένων συναλλαγών είναι προκαθορισμένη, εφόσον είτε δεν περιέχουν κίνηση ανοίγματος είτε στην κίνηση ανοίγματος απλώς επαναλαμβάνεται το επικεφαλής ενέργημα της αμέσως προηγούμενης κίνησης.

Οι ελεύθερες συναλλαγές χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη λειτουργία τους και δύο από αυτές τις κατηγορίες διακρίνονται ανάλογα με το αν την ξεκινά ο δάσκαλος ή ο μαθητής, πράγμα που προκαλεί κατά περίπτωση διαφορετικές επιπτώσεις στη δομή τους.

Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες των συναλλαγών είναι: η πληροφόρηση, η καθοδήγηση, το αίτημα και η επαλήθευση. Δηλαδή οι συναλλαγές διακρίνονται ανάλογα με τον τύπο του ενεργήματος που είναι επικεφαλής της κίνησης (πληροφοριακό, εντολή, αίτημα, επαλήθευση). Έτσι, οι κατηγορίες συναλλαγών διδασκαλίας είναι οι εξής:

Ελεύθερες συναλλαγές

1. πληροφοριακή δασκάλου
2. καθοδήγηση δασκάλου
3. αίτημα δασκάλου



- 4. αίτημα μαθητή
- 5. πληροφοριακή μαθητή
- 6. επαλήθευση
- 7. ...
- 8. ...
- 9. ...
- 10. ... (σταματάει τη ροή της ...)
- 11. ...

Επίσης ...

Όσοι ...

... (σταματάει τη ροή της ...)

... (σταματάει τη ροή της ...)

... (σταματάει τη ροή της ...)

... (σταματάει τη ροή της ...)

... (σταματάει τη ροή της ...)



Εξαρτημένες συναλλαγές

Από τους πέντε τύπους εξαρτημένων συναλλαγών οι τέσσερις συναρτώνται με το αίτημα του δασκάλου και μία με την καθοδήγηση του δασκάλου.

7. Ξαναξεκίνημα 1 (όταν δεν υπάρχει απόκριση από την πλευρά του μαθητή)
8. Ξαναξεκίνημα 2 (όταν η απόκριση είναι λάθος)
9. πολλαπλή κατονομασία (όταν ο δάσκαλος θέλει να ακουστούν περισσότερες απαντήσεις)
10. ενίσχυση της οδηγίας (αν ο μαθητής δεν κατάλαβε ή διστάζει)
11. επανάληψη (όταν κρίνεται αναγκαία για να αποκατασταθεί το κανάλι της επικοινωνίας)

Επεισόδια (transactions)

Όπως διαπιστώνουν οι συγγραφείς, είναι δύσκολο να γίνει σαφής ταξινόμηση των συναλλαγών μέσα στα "επεισόδια". Ιδεατές κατηγορίες επεισοδίων που παρατηρήθηκαν στη μελέτη των Sinclair/Coulthard έχουν σαν πρώτη ενδιάμεση συναλλαγή έναν από τους τρεις κύριους τύπους ελεύθερων συναλλαγών με πρωτοβουλία του δασκάλου, δηλαδή τις συναλλαγές πληροφόρησης, καθοδήγησης, αιτήματος.



Μοντέλο των Sinclair/Coulthard
Κατάλογος γλωσσικών ενεργημάτων

Ονομασία

Πραγμάτωση και περιεχόμενο

Δείκτης (marker)

Πραγματώνεται με μια κλειστή σειρά μορφών - "λοιπόν", "καλά", "εντάξει", "τόρα" ...-
Όταν ένας δείκτης βρίσκεται στην κεφαλή μιας κίνησης έχει πτωτικό τόνο. Η λειτουργία του είναι να σημαδέψει όρια στην πορεία του διαλόγου

Εκκίνηση (starter)

Πραγματώνεται με ανακοινώσεις, ερωτήσεις ή εντολές.
Η λειτουργία του είναι να προσφέρει πληροφορίες ή να στρέψει την προσοχή σχετικά με μια περιοχή προκειμένου να κάνει πιθανότερη τη σωστή απάντηση.

Αίτημα (elicitation)

Πραγματώνεται με ερωτήσεις ή εντολές.
Η λειτουργία του είναι να προκαλέσει μια λεκτική απάντηση.



Επαλήθευση (check)

Πραγματώνεται με μια κλειστή σειρά ερωτήσεων σχετικών με το αν οι μαθητές "τελείωσαν την εργασία τους", "είναι έτοιμοι", "έχουν προβλήματα", κ.ά. Είναι πραγματικές ερωτήσεις, στο βαθμό που ο δάσκαλος δεν έχει πρόθεση αξιολόγησης των απαντήσεων. (Αν στην ερώτηση του τύπου "τελειώσατε" η απάντηση είναι γνωστή, τότε δεν πρόκειται περί επαλήθευσης αλλά περί εντολής να συντομεύουν). Η λειτουργία της είναι να βεβαιωθεί ο δάσκαλος ότι δεν υπάρχουν προβλήματα που εμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Οδηγία (directive)

Πραγματώνεται με εντολές. Η λειτουργία της είναι να προκαλέσει μία μη λεκτική αντίδραση.

Πληροφόρηση (informative)

Πραγματώνεται με ανακοινώσεις. Η λειτουργία της είναι να πληροφορήσει. Η μόνη "κατάλληλη" απόκριση είναι ότι δηλώνεται με ένα ενέργημα αναγνώρισης πως οι ομιλητές προσέχουν και



κατανοούν.

Παρακίνηση (prompt)

Πραγματώνεται με κλειστή σειρά τύπων-"άντε","μπρος", "γρήγορα", "συνεχίστε", "χέρι" ...

Η λειτουργία της είναι να ενισχύσει μία οδηγία ή ένα αίτημα, υποβάλλοντας το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν "αιτείται" πια μιας απόκρισης αλλά την αξιώνει.

Ένδειξη (clue)

Πραγματώνεται με ανακοινώσεις, ερωτήσεις,προστακτικές ή ονοματικές προτάσεις. Είναι εξαρτημένη από την κεφαλή της αρχικής κίνησης και λειτουργεί προσφέροντας πρόσθετες πληροφορίες που βοηθούν τους μαθητές να αποκριθούν στο αίτημα ή να ανταποκριθούν στις οδηγίες.

Τροφοδότηση (cue)

Πραγματώνεται με κλειστή σειρά τύπων -"σηκώστε τα χέρια","ποιος θα πει",κ.ά. - Η λειτουργία του είναι να προκαλέσει μια προσφορά εκ μέρους των μαθητών.

Κατονομασία (nomination)

Πραγματώνεται με κλειστή σειρά



- γλωσσικών και μη τύπων -
ονόματα μαθητών, "εσύ", "όποιος
δεν μίλησε ακόμη", χειρονομία
υπόδειξης ... - Η λειτουργία
της είναι να κληθεί κάποιος
μαθητής ή να του επιτραπεί να
συνεισφέρει στο διάλογο.
Αναγνώριση (acknowledge) Πραγματώνεται με "ναι"
"εντάξει", "μμ!", επιφωνήματα,
χειρονομίες κτλ.
Η λειτουργία του
είναι να δείξει ότι η κίνηση
έγινε κατανοητή και αν
πρόκειται για οδηγία, ότι ο
μαθητής προτίθεται να
ανταποκριθεί.
-
- Απόκριση (reply) Πραγματώνεται με ανακοινώσεις,
ερωτήσεις ονοματικές φράσεις
και μη γλωσσικά υποκατάστατα,
όπως τα νεύματα. Η λειτουργία
της είναι να προσφέρει μια
λεκτική απόκριση σύμφωνη με το
αίτημα που την προκάλεσε.
-
- Αντίδραση (react) Πραγματώνεται με μη γλωσσικές
δραστηριότητες. Η λειτουργία
της είναι να υπάρξει
ανταπόκριση σύμφωνη με την
εντολή.
-
- Σχόλιο (comment) Πραγματώνεται με ανακοινώσεις



και tag questions. Εξαρτάται από την κεφαλή της κίνησης. Η λειτουργία του είναι να επεξηγήσει, να επεκτείνει, να αιτιολογήσει, να δώσει πρόσθετες πληροφορίες. Στον καταγραμμένο διάλογο είναι δύσκολο να ξεχωρίσει από το πληροφοριακό ενέργημα, γιατί η ιδέα που έχει ο παρατηρητής για την αναφορικότητα του ενεργήματος δεν είναι πάντα ίδια. Πάντως οι δάσκαλοι δείχνουν παραγλωσσικά, με μια παύση, τότε αρχίζουν μια νέα κίνηση με ένα πληροφοριακό ενέργημα επικεφαλής. Αλλιώς θεωρούν ότι σχολιάζουν.

Κατάφαση (accept)

Πραγματώνεται με κλειστή σειρά τύπων - "ναι", "όχι", "καλά", "ωραία", επανάληψη της απάντησης του μαθητή (όλα με ελαφρά πτωτικό τονισμό).
 Λειτουργία: δείχνουν ότι ο δάσκαλος θεωρεί ότι το ενέργημα του μαθητή (πληροφοριακό απόκριση ή αντίδραση) ήταν κατάλληλο.

Αξιολόγηση (evaluate)

Πραγματώνεται με ανακοινώσεις (και tag questions) που περιλαμβάνουν λέξεις όπως "ωραία", "ενδιαφέρον", σχόλια



την

για την απόκριση, την αντίδραση ή

πληροφορία του μαθητή. Επίσης πραγματοποιείται με "ναι", "όχι", "καλά", με ισχυρά πτωτικό τόνο και με επανάληψη της απόκρισης του μαθητή, με διαφορετικό τόνο ανάλογα με το αν πρόκειται για θετική ή αρνητική αξιολόγηση.

Παύση(silent stress)

Πραγματώνεται με παύση διάρκειας κάποιου χρονικού διαστήματος, που ακολουθεί ένα δείκτη. Με τη λειτουργία της υπογραμμίζει το δείκτη, όταν αυτός είναι επικεφαλής μιας συναλλαγής οριοθέτησης (από την οποία ορίζεται ένα επεισόδιο οριοθέτησης).

**Μετα-ανακοίνωση
(meta-statement)**

Πραγματώνεται με ανακοίνωση, η οποία αναφέρεται σε μελλοντικό χρόνο (πότε δηλαδή πρόκειται να συμβεί αυτό που περιγράφεται). Η λειτουργία του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη δομή του μαθήματος και να καταλάβουν το σκοπό της επόμενης συναλλαγής.

**Ανακεφαλαίωση
(conclusion)**

Πραγματώνεται με ανακοίνωση που αφορά προηγούμενα γεγονότα. Μερικές φορές σημειώνεται με επιβράδυνση της ομιλίας και με



λεξιλογικές μονάδες

όπως "έτσι", "επομένως", κτλ.

Κατά κάποιο τρόπο βρίσκεται στον αντίποδα της μετα-ανακοίνωσης.

Η λειτουργία της είναι και πάλι να αντιληφθούν οι μαθητές τη δομή του μαθήματος, αυτή όμως τη φορά μέσα από την ανακεφαλαίωση του περιεχομένου προηγούμενου τμήματος του διαλόγου.

Σύνδεση (loop)

Πραγματώνεται με κλειστή σειρά τύπων -"πώς", "τι είπες", "πάλι", κτλ. και με ανοδικό επιτονισμό -, καθώς και με κάποιες ερωτήσεις - "εννοείς δηλαδή ότι...", "είπες δηλαδή πως ..." κτλ. Η λειτουργία του είναι να επαναφέρει το λόγο στο σημείο που ήταν πριν μιλήσει ο δάσκαλος.

Μονόλογοι (aside)

Πραγματώνονται με όλους τους τύπους προτάσεων και σημειώνονται με χαμηλόφωνο της φωνής. Στην πραγματικότητα δεν απευθύνονται στους μαθητές. Αυτή η κατηγορία καλύπτει φράσεις δύσκολα κατατάξιμες. Είναι στιγμές μονολόγου του δασκάλου, φράσεις του τύπου: "πού έβαλα την κιμωλία...".



Διάρθρωση των συναλλαγών σε κινήσεις και ενεργήματα *

Ελεύθερες συναλλαγέςI Πληροφόρηση δασκάλου [Ανοιγμα-(Απάντηση)]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: δεικτης
πληροφορηση

(Κίνηση απαντησης)
ενεργημ.: (πιθανη λεκτικη
αντιδραση του
μαθ.)

II Οδηγία δασκάλου [Ανοιγμα-Απάντηση-(Ανατροφοδότηση)]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: οδηγια
ενδειξη

Κίνηση απάντησης
ενεργημ.: αντιδραση

(Κίνηση ανατροφοδοτησης)
ενεργημ.: (πιθανη
αξιολογηση
η σχολιο)

III Αίτημα δασκάλου [Ανοιγμα-Απάντηση-Ανατροφοδότηση]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: αιτημα
τροφοδοτηση
ενδειξη
προσφορα
κατονομασια

Κίνηση απάντησης
ενεργημ.: αποκριση

Κίνηση ανατροφοδοτησης
ενεργημ.: καταφαση, αξιολογη-
ση, σχολιο

IV Αίτημα μαθητή [Ανοιγμα-Απάντηση]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: προσφορα
κατονομασια
αιτημα

Κίνηση απάντησης
ενεργημ.: προσφορα
σχολιο

V Πληροφόρηση μαθητή [Ανοιγμα-Ανατροφοδότηση]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: προσφορα
πληροφορηση

Κίνηση ανατροφοδοτησης
ενεργημ.: καταφαση αξιολογη-
ση σχολιο

VI Εκαλήθευση [Ανοιγμα-Απάντηση-(Ανατροφοδότηση)]

Κίνηση ανοιγματος
ενεργημ.: κολλακαλες
εκαληθεισεις και
κατονομασιες

Κίνηση απαντησης
ενεργημ.: κολλακαλες αποκρι-
σεις

(Κίνηση ανατροφοδοτησης)
ενεργημ.: (πιθανες καταφα-
σεις, αξιολογησεις
η σχολια)



Εξαρτημένες συναλλαγές

VII Ξανα-ξεκίνημα 1 [Ανοιγμα-Απάντηση-Ανοιγμα β-Απάντηση-Ανατροφοδ.]
(όταν δεν υπάρχει απόκριση από τον μαθητή)

Κίνηση ανοίγματος ενεργημ.: αίτημα	Κίνηση απάντησης ενεργημ.: απουσία απόκρισης	Κίνηση ανατροφοδ.
κατονομασία	απουσία απόκρισης	
ένδειξη προσφορά κατονομασία	απόκριση	ενεργ.: αξιολόγηση

VIII Ξανα-ξεκίνημα 2 [Ανοιγμα-Απάντηση-Ανατροφοδ.-(Ανοιγμα β)-(όταν η απόκριση είναι λάθος) Απάντηση-Ανατροφοδότηση]

Κίνηση ανοίγματος ενεργημ.: εκκίνηση αίτημα κατονομασία	Κίνηση απάντησης ενεργ.: απόκριση	Κίνηση ανατροφοδ. ενεργ.: αρνητ. αξιολόγηση η σχόλιο
ένδειξη	απόκριση απόκριση	αρνητ. αξιολόγηση αξιολόγηση, σχόλιο

IX Πολλαπλή κατονομασία (όταν ο δάσκαλος θέλει να ακουστούν πεισσότερες απαντήσεις) [Ανοιγμα-Απάντηση-Ανατροφοδότηση-(Ανοιγμα β)-Απάντηση-Ανατροφοδ.]

Κίνηση ανοίγματος ενεργημ.: αίτημα κατονομασία κατονομασία	Κίνηση απάντησης ενεργ.: απόκριση απόκριση απόκριση	Κίνηση ανατροφοδότησης ενεργ.: καταφαση καταφαση αξιολόγηση
---	--	--

X Ενίσχυση της οδηγίας (όταν ο μαθητής δεν κατάλαβε, διστάζει κλπ.)
[Ανοιγμα-Απάντηση-Ανοιγμα β-Απαντ.]

Κίνηση ανοίγματος ενεργ.: οδηγία ένδειξη, παρακίνηση ή κατονομασία	Κίνηση απάντησης ενεργ.: αντίδραση αντίδραση	
--	--	--

XI Επανάληψη [Ανοιγμα-Απάντηση-Ανοιγμα β-Απάντηση-Ανατροφ.] (όταν ο δάσκαλος δεν άκουσε μια απόκριση ή θέλει να επαναληφθεί για κάποιο λόγο)

Κίνηση ανοίγματος ενεργ.: αίτημα σύνδεση	Κίνηση απάντησης ενεργ.: απόκριση απόκριση	Κίνηση ανατροφοδότησης ενεργ.: καταφαση, αξιολόγηση η σχόλιο
--	--	---

*Μέσα σε παρένθεση () σημειώνονται οι προαιρετικές κινήσεις. Οι διακεκομμένες γραμμές ανάμεσα στις συναλλαγές σημαίνουν ότι η δεύτερη συναλλαγή είναι εξαρτημένη από την πρώτη και μπορεί να επαληφθεί αρκετές φορές. Με αγκύλες [] σημειώνονται οι κινήσεις.



Μοντέλο Sinclair/Coulthard

Κύριες περιοχές της διδακτικής αλληλεπίδρασης όπου εμφανίζονται οι σημαντικότεροι τύποι επεισοδίων.

Επεισόδιο Πληροφόρησης

Συναλλαγές: Οριοθέτηση
Πληροφόρηση δασκ.
([Αιτήματα δασκ.])^v
([Αιτήματα μαθ.])^v
Οριοθέτηση

Κατά τη διάρκεια των μακροσκελών πληροφοριακών μονολόγων του δασκάλου οι μαθητές δείχνουν ορισμένα σημάδια πρόσληψης του περιεχόμενου. Κατά τη διάρκεια του μονολόγου ο δάσκαλος συνηθίζει να κάνει ερωτήσεις-αιτήματα για να επιβεβαιώσει ότι οι μαθητές κατάλαβαν ή για να τραβήξει την προσοχή. Μπορεί επίσης να εμφανιστούν αιτήματα των μαθητών σχετικά με κάποια θέματα που προκύπτουν από την πληροφόρηση του δασκάλου.

Επεισόδιο Καθοδήγησης

Συναλλαγές: Οριοθέτηση
Καθοδήγηση δασκ.
(Αιτήματα μαθητών)^v
(Πληροφόρηση μαθητών)^v
Αίτημα δασκάλου
Οριοθέτηση

Αντιστοιχεί στην περίπτωση των σιωπηρών εργασιών, όπου η οδηγία του δασκάλου κατέχει κεντρική θέση. Κατά τη διάρκεια της σιωπηρής εργασίας οι μαθητές μπορεί να σχολιάζουν ή να κάνουν ερωτήσεις γύρω από την εργασία. Το χαρακτηριστικό αυτού του επεισοδίου είναι ότι ο δασκ. τελειώνει με ένα αίτημα με το οποίο ζητά από τους μαθητές τις απαντήσεις και τα αποτελέσματα της εργασίας.

Επεισόδιο Αιτημάτων

Συναλλαγές: Οριοθέτηση
Αιτήματα δασκάλου^v
Οριοθέτηση

Οι ερωτήσεις του δασκάλου προκαλούν συνεχείς λεκτικές συνεισφορές των μαθητών στο διάλογο, αλλά οι ευκαιρίες να ξεκινήσουν οι μαθητές συναλλαγές με δική τους πρωτοβουλία είναι λίγες. Στις σπάνιες περιπτώσεις που οι μαθητές διαταράσσουν τη δομή του διαλόγου με ένα αίτημα, ο δάσκαλος αναλαμβάνει σύντομα το ρόλο αυτού που ανοίγει και κλείνει το διάλογο.

* Μέσα σε παρένθεση () σημειώνονται και προαιρετικά στοιχεία, ενώ σε αγκύλες [], όσα στοιχεία εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της προηγούμενης συναλλαγής. Με ^v σημειώνονται η μη πεπερασμένη σειρά συναλλαγών.

1 Ως προς τα υπολοιπα επεισοδια οι συγγραφεις υποθετουν οτι η συναλλαγη επαληθευσης που ξεκινει ο δασκαλος θα πρεπει να εμφανιζεται τυπικα σε ενα επεισοδιο καθοδηγησης πριν την τελικη συναλλαγη αιτηματος. Επισης δεν διαπιστωνουν τυπικη σειρα εμφανισης των εξαρτημενων συναλλαγων αλλα θεωρουν οτι η παρουσια τους θα πρεπει να σχετιζεται με α-προβλεπτες αντιδρασεις των μαθητων στην παρουσιαση του εκαστοτε θεματος απο την πλευρα του δασκαλου



Πιν. 3 Μοντέλο Sinclair/Couthard
Διάρθρωση των συναλλαγών και των κινήσεων *

3η βαθμίδα

Συναλλαγή Οριοθέτησης

Κατηγορίες κινήσεων

- Πλαισίωση
- Εστιασμός

Συναλλαγές διδασκαλίας (ελεύθερες και εξαρτημένες)

Κατηγορίες κινήσεων:

- Ανοιγμα
- (Απάντηση)
- (Ανατροφοδότηση)

4η βαθμίδα

Κίνηση Ανοιγματος

Κατηγορίες ενεργημάτων:

- (δείκτης)
- (εκκίνηση)

επιλογές: αίτημα, οδηγία, πληροφόρηση, επαλήθευση

επιλογές: (παρακίνηση, ένδειξη)

επιλογές: (τροφοδότηση ή παρακίνηση)

- (κατονομασία)

Κίνηση Απάντησης

Κατηγορίες ενεργημάτων:

- (αναγνώριση)

επιλογές: απόκριση, αντίδραση, αναγνώριση

- (σχόλιο)

Κίνηση Ανατροφοδότησης

Κατηγορίες ενεργημάτων:

- (κατάφαση)
- αξιολόγηση
- (σχόλιο)

Κίνηση Πλαισίωσης

Κατηγορίες ενεργημάτων:

- δείκτης
- παύση

Κίνηση Εστιασμού

Κατηγορίες ενεργημάτων:

- (δείκτης)
- (εκκίνηση)

επιλογές: μετα-ανακοίνωση, ανακεφαλαίωση

- (σχόλιο)

* Μέσα σε παρένθεση () σημειώνονται τα προαιρετικά στοιχεία της δομής της κάθε βαθμίδας. Για τα επικεφαλής ενεργήματα σημειώνονται οι επιλογές πραγμάτωσης.



Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν υπάρξει αρκετά παραδείγματα εφαρμογής του μοντέλου των Sinclair/Coulthard σε σχολικά μαθήματα προκειμένου να μελετηθεί η διδακτική συμπεριφορά και τα αποτελέσματά της¹³. Σε αυτές τις μελέτες το σύστημα των κατηγοριών του λόγου που στηρίζονται στο αρχικό μοντέλο (ενεργήματα, κινήσεις, συναλλαγές) χρησιμοποιείται για να αναδείξει τις βασικές τάσεις της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Στην έρευνα του A. Ramirez ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παρουσία των "αληθινών" ερωτήσεων (η πληροφορία, διευκρίνιση, αιτιολόγηση που ζητιέται δεν είναι γνωστή στον ομιλητή) έναντι των "ψευδο-ερωτήσεων" (πληροφορίες κτλ ήδη γνωστές στον ομιλητή) για να δοθεί το γενικό κλίμα των διαφορετικών σχολικών τάξεων, στις οποίες ίσχυε ένας γενικός τύπος αλληλεπίδρασης σύμφωνα με τον οποίο ο διδακτικός διάλογος κυριαρχείται από συναλλαγές με σχετικά ψηλή

- 13 Βλ. Ar. Ramirez, "Analysing Speech Acts", στο J.L.Green/J.O.Harker (eds), Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse, Ablex

P.C., New Jersey, 1988, σ.135-165.

Αναφέρεται εκτός των άλλων στη μελέτη της H. Hernandez (English-as-a-second language lesson in bilingual classrooms: A discourse analysis, Unpublished doctorat dissertation, Stanford University, 1981),

όπου αναπτύσσεται ειδικές κατηγορίες λόγου για ειδικές χρήσεις της γλώσσας (π.χ. η επανάληψη και η ενίσχυση) οι οποίες, ανάλογα με τις συχνότητές τους, επέτρεψαν την κατάταξη των εκπαιδευτικών δίγλωσσων σε εκείνους με "ψηλές" και σε εκείνους με "χαμηλές" επιδόσεις. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι χρησιμοποιούσαν περισσότερες ερωτήσεις και οδηγίες και παρείχαν ανατροφοδότηση, ενώ εκείνοι της δεύτερης κατηγορίας στηρίζονταν περισσότερο στην καθοδήγηση (modeling) μέσω των ερωτήσεων και προμοδοτούσαν τις επαναλήψεις από την πλευρά των μαθητών.

Αναφέρεται επίσης σε μια άλλη έρευνα των R.L.Politzer/A.Ramirez/S.A.Lewis ("Teaching standard English in the third grade: Classroom functions of language", Language learning, 31, 1981, σ.171-193), οι εκπαιδευτικοί με "χαμηλές" επιδόσεις χρησιμοποίησαν δυσανάλογα μεγάλο χρόνο του σχολικού μαθήματος προκειμένου να διευκρινήσουν (πληροφορήσουν) πώς διαμορφώνεται ο αρνητικός τύπος των ρημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των κανόνων της σταθμισμένης αγγλικής γλώσσας σε νέγρους μαθητές.



- συχνότητα των ενεργημάτων που εμφανίζονται στις κινήσεις ανοίγματος των εκπαιδευτικών.

Πάντως, όπως διαπιστώνουν και οι συγγραφείς, η συνοπτική σύγκριση των κατηγοριών αυτής της μελέτης δεν δείχνει ότι μπορούν να εντοπιστούν διαφορές στους τύπους γλωσσικής χρήσης οι οποίοι να επιτρέπουν πιθανές συσχετίσεις με τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Εξάλλου, η ποσοτική συσχέτιση των διαφόρων κατηγοριών του λόγου αποδεικνύεται χρησιμή για την περιγραφή των ομοιοτήτων και των ενδεχόμενων διαφορών στους τύπους της διδακτικής αλληλεπίδρασης, αλλά παραμένει μονομερής αν δεν συνοδευτεί και από απόπειρες βολιδοσκόπησης στο περιεχόμενο και στη μορφή των γλωσσικών λειτουργιών στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων.



2.2.2. Η επεξεργασία της A-B.Stenström

Στη μονογραφία Questions and Responses η A-B.Stenström¹⁴ αξιοποιεί τις συνεισφορές των Sinclair/ Coulthard ελέγχοντάς τες σε διαφορετικά είδη διαλόγων, και προτείνει νέες κατηγορίες ανάλυσης λόγου με έμφαση στις ερωταποκρίσεις. Η πραγμάτευση των ερωταποκρίσεων που δομούν τους διαλόγους οδήγησαν τη συγγραφέα στην ποσοτική και ποιοτική επέκταση των γλωσσικών ενεργημάτων με την ανακάλυψη των λεπτομερών πραγματολογικών ιδιοτήτων τους σε συνδυασμό με τις λειτουργίες της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση τα γλωσσικά ενεργήματα επαναποκτούν τα στοιχεία του νοήματος (το τι εννοεί ένας ομιλητής σε ένα ορισμένο σημείο του λόγου), ενώ οι κινήσεις (moves) παραμένουν κατηγορίες αλληλεπίδρασης που δείχνουν τι κάνει ένα εκφώνημα μέσα στο λόγο. Με αυτή τη μεθοδολογική διάκριση αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που δημιουργεί η πολλαπλή λειτουργία των ενεργημάτων: ότι αφενός είναι μονάδες αλληλεπίδρασης που δεσμεύονται από τη θέση που καταλαμβάνουν στο λόγο και αφετέρου λειτουργούν στη βάση της πραγματολογικής τους διάστασης, του νοήματος που αποκτούν μέσα σε συγκεκριμένους συμφραστικούς περιγύρους.

Στην ανάλυση διαφορετικών διαλόγων μεταξύ δύο και περισσότερων συνομιλητών σε διαλόγους με ή χωρίς προκαθορισμένο θέμα συζήτησης (φιλικές ή τυπικές τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις γύρω από οργανωτικά θέματα κλπ.), η Stenström αξιοποιεί τις θεωρητικές προκείμενες του μοντέλου των Sinclair/ Coulthard αντλώντας από τους γενικούς κανόνες των αιτημάτων που συνάγουν οι Labov / Fanshel. Η σύγκριση των διαφορετικών περιστάσεων συνομιλίας επιτρέπει την αποκάλυψη κατηγοριών ενεργημάτων που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με αυτές τις ειδικές συνομιλίες, αλλά οι τυπολογίες και οι συχνότητές τους προσιδιάζουν στις ιδιαίτερες περιστάσεις. Έτσι, συγκριτικά με το μοντέλο των Sinclair/ Coulthard καταγράφονται σαράντα τέσσερα είδη γλωσσικών ενεργημάτων, δηλαδή μονάδων αλληλεπίδρασης σε

14 A.-B.Stenström, Questions and Responses in English Conversation, CWK Gleerup, Malmö 1984.



συνδυασμό με το περιεχόμενό τους, και εννέα είδη κινήσεων αλληλεπίδρασης. Ειδικά τα ενεργήματα αιτημάτων και αποκρίσεων που στο αρχικό μοντέλο αποτελούν ενιαίες κατηγορίες, πολλαπλασιάζονται ανάλογα με το ιδιαίτερο πραγματολογικό τους περιεχόμενο: το αίτημα υποδιαιρείται σε διαφορετικά ερωτήματα (requests) που προκαλούν τους συνομιλητές να προσδιορίσουν (identify), να δώσουν μια πληροφορία διπλής επιλογής (polar), να επιβεβαιώσουν (confirm) ή να αναγνωρίσουν (acknowledge) μια πληροφορία: να δράσουν (action), να προσφερθούν (offer) να επιτρέψουν (permit) μια δραστηριότητα (έμμεσα αιτήματα) στις κινήσεις αιτημάτων (elicit και re-elicit): να δώσουν συμπληρωματικές λεπτομέρειες διευκρινίζοντας (clarify) και επαναλαμβάνοντας (repeat) και, τέλος, να αντιδράσουν (react) (στις κινήσεις που καταγράφονται ως επαλήθευση και ξανα-άνοιγμα).

Κατ' αναλογία, για να θεωρηθεί απόκριση ένα εκφώνημα που ακολουθεί την ερώτηση απαιτείται μια σχέση συνάφειας με την προηγούμενη ερώτηση¹⁵, σύμφωνα με την οποία κατάλληλες αποκρίσεις στα αιτήματα προσδιορισμού είναι οι προσδιορισμοί, στα αιτήματα διπλής επιλογής είναι οι αποκρίσεις με τη μία από τις δύο επιλογές.

- 15 Η Stenström (στο ίδιο, σ.57) σημειώνει ότι η απόκριση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ελλεκτικό ενέργημα, καθώς το τεστ του "hegeby" ("με αυτό που λέω σου απαντώ,σε ρωτώ,σε διατάζω") που μπορεί να καταστήσει ένα εκφώνημα απόκριση δεν εφαρμόζεται στην περίπτωση της μεμονωμένης απάντησης, παρά μόνο εφόσον συσχετιστεί άμεσα με την προηγούμενη εκφορά. Επικεντρώνοντας στην αρχή της αλληλεπίδρασης, ο E.Goffman υποστηρίζει ότι, εφόσον ένας διάλογος μπορεί να ξεκινήσει ακόμη και με μια αναμενόμενη από τους δύο συνομιλητές απάντηση και ότι μία απάντηση προσκαλεί για μια άλλη, το βασικό μοντέλο της συνομιλίας (talk) δεν είναι η αλυσίδα των ζευγών διαλόγου (dialogic couples) αλλά η διαδοχή των κινήσεων (moves) απάντησης, καθώς η κάθε μια απάντηση έχει την αναφορά της (reference). Έτσι, η αρχική παραδοχή του Goffman ότι κάθε βασική μονάδα συνομιλίας συνίσταται από το ζεύγος δήλωση (statement) - απάντηση (response) αντικαθίσταται από το ζεύγος αναφορά (το περιεχόμενο μιας πληροφορίας, ενός αιτήματος κτλ) - απάντηση (όλα όσα μπορούν να απαντηθούν από έναν ομιλητή) (E.Goffman, "Replies and responses", Language in Society, n.5, 1976, σ.292-3).



στα αιτήματα επιβεβαίωσης είναι η επιβεβαίωση / διάψευση, ενώ για τα έμμεσα αιτήματα κατάλληλη απόκριση είναι η κατάφαση ή η απόρριψη. Οι παραπάνω διακρίσεις αφορούν τις αποκρίσεις που ανταποκρίνονται (comply) στα αιτήματα, δίνουν δηλαδή με την απόκριση επακριβώς την πληροφορία που ζητείται με το αίτημα. Συναντιώνται ακόμα τέσσερα επιπλέον είδη ανταπάντησης που υποκαθιστούν με διάφορους τρόπους τις απαντήσεις. Αν δηλαδή οι απαντήσεις συμπληρώνουν το αίτημα (όπως συμβαίνει με τις απαντήσεις προσδιορισμού, διπλής επιλογής, επιβεβαίωσης, την αναγνώριση και τη συνεπαγωγή (imply)), οι ανταπαντήσεις περιέχουν όλα εκείνα τα είδη με τα οποία οι συνομιλητές υποκαθιστούν, αποφεύγουν, αποποιούνται την απόκριση και συνιστούν "τεχνάσματα" ή απλώς "ανικανότητα" του δεύτερου ομιλητή να ανταποκριθεί στο ακριβές περιεχόμενο της ερώτησης. Η συγγραφέας ονομάζει αυτό το είδος των απαντήσεων επιτελεστικές (performatives)¹⁶.

Το μοντέλο ακολουθεί μια κλίμακα πέντε βαθμίδων όπως και οι Sinclair/Coulthard. Θεωρείται ωστόσο ότι το επεισόδιο (transaction)

- 16 Παρόλο που η διδακτική αλληλεπίδραση δεν επιτρέπει την εξέταση των αποκρίσεων που υπερβαίνουν το περιεχόμενο των αιτημάτων, οι Sinclair/ Coulthard σημειώνουν ότι τα πλαίσια αναφοράς κάθε εκφωνήματος προβλέπουν αυτό που θα ακολουθήσει. Με αυτό τον τρόπο η καταλληλότητα της απόκρισης σε ένα αίτημα δεν περιορίζεται στην πλήρωση, μέσα από μια ελάχιστη συναφή απόκριση, των όρων που το αίτημα έχει θέσει, αλλά μπορεί να συμπεριλάβει και κάτι που ικανοποιεί τις νοηματικές προϋποθέσεις του αιτήματος αλλά είναι δομικά ανεξάρτητο, ή που υποδηλώνει κατάλληλη απόκριση εγείροντας ωστόσο την ανάγκη περαιτέρω προϋποθέσεων, ή που αμφισβητεί τους όρους της ερώτησης (Sinclair/Coulthard, ό.π., σ.133). Τη διάκριση αποκρίσεων-ανταποκρίσεων πραγματεύεται και ο Goffman, θεωρώντας ότι οι ανταπαντήσεις αποτελούν ένα είδος αποκρίσεων παρόμοιες με τις θεατρικές "ατάκες" που δύσκολα συναντιώνται στους κοινούς διαλόγους. Υιοθετεί τον γενικότερο όρο απόκριση που περιλαμβάνει οποιαδήποτε αντίδραση του ακροατή όχι μόνο στο μήνυμα της επικοινωνίας αλλά και τη στάση του σχετικά με τη διαδικασία της αποτυχημένης επικοινωνίας, τη διάρκεια, το ύφος, την προφορά, το λεξιλόγιο κ.ο.κ. (Goffman, στο ίδιο, σ.280, 287).



αποτελεί την ανώτερη βαθμίδα στην ανάλυση των ερωταποκρίσεων, ενώ κλειδί για την ανάλυση αποτελεί η συναλλαγή (exchange). Μία βαθμίδα που ονομάζεται ακολουθία (sequence) παρεμβάλεται μεταξύ των βαθμίδων επεισόδιο και συναλλαγή προκειμένου να καλύψει τις συναλλαγές των ερωταποκρίσεων σε διαλόγους που, αντίθετα από τις άτυπες συνομιλίες, δεσμεύονται από συγκεκριμένους κανόνες (ραδιοφωνική συνέντευξη, εξέταση μάρτυρα σε δικαστήριο).

Έτσι η πυραμίδα των βαθμίδων αυτού του μοντέλου διαμορφώνεται ως εξής:

Επεισόδιο
Ακολουθία
Συναλλαγή
Κίνηση
Ενέργημα

Interaction

Ένα επεισόδιο αποτελείται τουλάχιστον από μία συναλλαγή, ενώ στην εκτεταμένη εκδοχή του από μία σειρά συναλλαγές στις οποίες: 1) η αρχική ερώτηση δεν έχει απαντηθεί ικανοποιητικά μέχρι την τελευταία συναλλαγή· 2) εισάγεται ένα ορισμένο σκέλος του θέματος της συζήτησης, το οποίο γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και οδηγείται στην επίλυσή του. Η πρώτη συναλλαγή είναι πάντα συναλλαγή ερώτησης - αιτήματος και μπορεί να ακολουθείται από ένα απροσδιόριστο αριθμό συναλλαγών επανάληψης του αιτήματος.

Μία ακολουθία συνίσταται τουλάχιστον από μία συναλλαγή αιτήματος και μία επανάληψη του αιτήματος ή από ένα απροσδιόριστο αριθμό συναλλαγών επανάληψης του αιτήματος.

Η συναλλαγή στην πιο απλή μορφή της αποτελείται από μία κίνηση αιτήματος και ακολουθείται από μια απάντηση και στη διευρυμένη εκδοχή της από κινήσεις πλαισίωσης, εστιασμού, αιτήματος, επαλήθευσης, απάντησης, ξανα-ανοίγματος, και ανατροφοδότησης. Διακρίνονται δύο είδη συναλλαγών: οι κύριες (αιτήματος και επανάληψης του αιτήματος) και οι εξαρτημένες (επαλήθευσης και ξανα-ανοίγματος).



Η κίνηση αποτελείται από ένα ή περισσότερα ενεργήματα και είναι μονάδα αλληλεπίδρασης που δείχνει τι κάνει ένα εκφώνημα στο λόγο (discourse).

Το ενεργήμα που αποτελεί τη χαμηλότερη βαθμίδα της κλίμακας αντιμετωπίζεται ως μονάδα που περιλαμβάνει συγχρόνως την πραγματολογική λειτουργία και τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης.¹ δείχνει δηλαδή τι εννοεί ο ομιλητής σε κάθε σημείο του συνεχούς λόγου.

Προβλεπόμενα ενεργήματα στις κινήσεις του μοντέλου της Stenström*

Κινήσεις

[Αίτημα & Επανάληψη αιτήματος]

αιτήματα (requests)

αποκρίσεις (responses)

[Απάντηση]

κατάλληλες

ανταπαντήσεις
(performatives)

προσδιορισμού

διπλής επιλογής

επιβεβαίωσης

αναγνώρισης

προσδιορισμός

επιλογή

επιβεβαίωση/διάψευση

αναγνώριση

συνεπαγωγή

υποκατάσταση

αποφυγή

αποποίηση

(έμμεσα αιτήματα)

δράσης

προσφοράς

άδειας

επιβεβαίωση/διάψευση

* Μέσα σε αγκύλες [] σημειώνονται οι κινήσεις



Κίνηση

[Επαλήθευσης]

διευκρίνισης

επανάληψης

διευκρίνιση

επανάληψη

[Ξανα-άνοιγμα]

αντίδρασης

επιβεβαίωση/διάψευση

(συνοδευτικά)

πρόλογος

εκκινήσεις

ένδειξη

(συνοδευτικά)

επέκταση

ενίσχυση

επεξεργασία

[Ανατροφοδότηση]

κατάφαση

αξιολόγηση

σχόλιο

[Στήριξη]

κατανόηση (back-channel)

[Πλαισίωση]

δείκτης

οριοθέτηση

σύνδεση

[Εστιασμός]

μετα-ανακοίνωση

[Πληροφόρηση]

ανακοίνωση



Άλλα ενεργήματα

Διακρίνονται επίσης άλλα τέσσερα είδη ενεργημάτων τα οποία εμφανίζονται διάσπαρτα σε διάφορες κινήσεις και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περισσότερο ως φατικά, όπως οι "συνδέσεις" (links) που αποτελούν λιγότερο έντονες εκδοχές της οριοθέτησης και του δείκτη και εμφανίζονται στις κινήσεις [Εστιασμού], [Αιτήματος], [Απάντησης], [Ανατροφοδότησης], και το ενεργήμα που έχει μοναδική λειτουργία να διατηρήσει ή να πάρει ο ομιλητής το λόγο (filler) το οποίο εμφανίζεται στις κινήσεις Εστιασμού, Πλαισίωσης, Αιτήματος.

Τέλος διακρίνονται γλωσσικοί δείκτες που δηλώνουν αναποφασιστικότητα, ένδειξη οικειότητας και "μετριάζουν τη βαρύτητα" των ανακοινώσεων (softeners) και τα κλητικά (vocatives) με τα οποία ο ομιλητής απευθύνεται κατονομάζοντας τον συνομιλητή.

Το γενικό μοντέλο της Stenström δεν προχωρεί στις τυποποιήσεις των ανώτερων ιεραρχικών βαθμίδων των διαλόγων, όπως συμβαίνει με τους Sinclair/Coulthard. Εφόσον αναλύει κυρίως την πραγματολογική ποικιλία των ερωταποκρίσεων ανάμεσα σε δύο συνομιλητές θεωρεί ότι το γενικό μοντέλο διαλόγου μπορεί να καλυφθεί από τους τύπους προβλεψιμότητας των ελάχιστων και μέγιστων εκδοχών που συνθέτουν κάθε βαθμίδα.

Έτσι η βαθμίδα της συναλλαγής ερωταποκρίσεων μπορεί κατ' ελάχιστον να πραγματοποιηθεί με μία ερωταπόκριση [Κίνηση Αιτήματος - Κίνηση Απάντησης], ενώ η μέγιστη πραγμάτωση μπορεί να περιλαμβάνει [Κίνηση Πλαισίωσης - Εστιασμού - Αιτήματος - Επαλήθευσης - Απάντησης - Ξανα-ανοίγματος - Απάντησης - Ανατροφοδοτήσεων] και κατ' εξαίρεση διάσπαρτες Κινήσεις [Πληροφόρησης και Στήριξης].

Η βαθμίδα της ακολουθίας προβλέπει μια αμιγή σειρά συναλλαγών ερωταπόκρισης [Αίτημα - Απάντηση]. Μια σειρά ακολουθίες διαρθρώνει το επεισόδιο, την ανώτερη βαθμίδα του μοντέλου το οποίο στην πιο απλή του μορφή περιέχει μια συνταγή ερωταπόκρισης. Το μοναδικό κριτήριο για να καθοριστεί πού τερματίζεται ένα επεισόδιο, το οποίο αποτελείται από ερωταποκρίσεις και δεν καταλήγει σε μία κίνηση Ανατροφοδότησης, είναι αν η τελική



απάντηση έχει σχέση θεματικής συνάφειας με την προηγούμενη ερώτηση. Δηλαδή στο επεισόδιο μπορεί να συμπεριληφθεί μόνο το μέρος της - ενδεχομένως μακροσκελούς - απάντησης που σχετίζεται με την προηγούμενη ερώτηση.

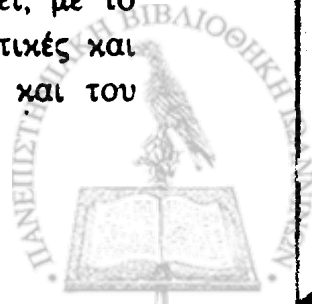
717
717) Στη βαθμίδα των κινήσεων συμβαίνει μια ανάλογη ανάπτυξη των κατηγοριών. Από την ανάλυση του μοντέλου φαίνεται ότι η κίνηση Στήριξης αποτελεί μία παραλλαγή της Ανατροφοδότησης και πραγματώνεται με ένα ενέργημα που φανερώνει την απλή πρόσληψη του μηνύματος της απόκρισης και συγχρόνως προσκαλεί τον προηγούμενο ομιλητή να συνεχίσει την απόκριση (back-channel).

Μία επιπλέον κίνηση [Ξανα-άνοιγμα] πραγματώνεται μ'ένα αίτημα αντίδρασης (reaction) που απαιτεί επιβεβαίωση ή διάψευση και συνιστά σύμφωνα με τη συγγραφέα διαφορετική μονάδα αλληλεπίδρασης από το [Αίτημα] και την [Ανατροφοδότηση] ή τη [Στήριξη].

2.2.3. Σύγκριση των μοντέλων

Η διάκριση της πραγματολογικής λειτουργίας από τη λειτουργία της αλληλεπίδρασης διατρέχει το σύνολο των θεωρητικών προσεγγίσεων της ανάλυσης συνομιλιών και επηρεάζει τις μεθοδολογικές προσπελάσεις οι οποίες επιχειρούν να επιλύσουν το δίλημμα σχετικά με την προτεραιότητα της λειτουργικής ή της πραγματολογικής προσέγγισης. Από την άποψη της οργάνωσης του λόγου ένα εκφώνημα μπορεί π.χ. να αποτελεί απόκριση σε μια προηγούμενη ερώτηση ή και να ασκεί λειτουργία ερώτησης προς απάντηση σε ένα επόμενο εκφώνημα. Από την άποψη του πραγματολογικού νοήματος ένα εκφώνημα μπορεί να έχει περισσότερα από ένα νοήματα, ένα άμεσο ή κυριολεκτικό και ένα έμμεσο, από τα οποία ωστόσο μέσα στα συμφραζόμενα της περίπτωσης υπερισχύει ένα από τα δύο¹⁷. Τα κριτήρια ερμηνευτικής κατάταξης που

17 Ο Searle διατυπώνει την εξής υπόθεση για τα έμμεσα γλωσσικά ενεργήματα: "Με τα έμμεσα γλωσσικά ενεργήματα ο ομιλητής κοινοποιεί στον ακροατή περισσότερα από αυτά που εκφέρει, με το να βασίζεται στις αμοιβαίες προηγούμενες πληροφορίες, λεκτικές και εξωλεκτικές, καθώς και στη γενική ισχύ του ορθολογισμού και του



προκύπτουν από τις πολλαπλές λειτουργίες των εκφωνημάτων δεν οδηγούν εύκολα σε μια ενιαία μεθοδολογική αντιμετώπιση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα δύο διαφορετικών λύσεων αποτελούν κατά τη γνώμη μου οι μελέτες των Sinclair / Coulthard και των Labov / Fanshel, όπου η έμφαση δίνεται αντίστοιχα από τους μεν στις οργανωτικές και από τους δε στις σημασιολογικές ιδιότητες των επικοινωνιακών κατηγοριών. Η πραγματολογική διάσταση που διακρίνει και τις δύο μελέτες τις καθοδηγεί στην πραγμάτευση των γλωσσικών ενεργημάτων -στην πρώτη περίπτωση- και των γλωσσικών πράξεων -στη δεύτερη- μέσα σε διαφορετικά είδη συνομιλιών. Έτσι, οι Sinclair/ Coulthard ενώ αντιμετωπίζουν το σχολικό διάλογο με κριτήρια οργάνωσης της αλληλεπίδρασης, υιοθετούν συγχρόνως κατηγορίες που αφορούν το περιεχόμενο των ενεργημάτων (π.χ. ανακεφαλαίωση, παρακίνηση, παύση, μονόλογος, ένδειξη, επαλήθευση)¹⁸. Βάσει της λογικής των ευρύτερων κατηγοριών (μετα-αλληλεπίδρασης, αλληλεπίδρασης, σειράς λόγου) στις οποίες ανήκουν τα γλωσσικά ενεργήματα του μοντέλου, το ιδιαίτερο περιεχόμενό τους οφείλει να υποχωρήσει προς όφελος της λειτουργίας που επιτελούν στην οργάνωση της αλληλεπίδρασης. Κι ωστόσο η περαιτέρω απλούστευση της κατηγοροποίησης, με αφαίρεση των ιδιαίτερων στοιχείων του περιεχομένου των ενεργημάτων θα δημιουργούσε ερμηνευτικά προβλήματα στην κατάταξη των πλούσιων δεδομένων των σχολικών διαλόγων. Συγχρόνως θα δημιουργούσε αμφιβολίες και για τη γνησιότητα της λειτουργίας που έχουν άλλα ενεργήματα από την άποψη της αλληλεπίδρασης (όπως λ.χ. η κατάφαση έναντι της αξιολόγησης, μολονότι, όπως θα φανεί στη συνέχεια, τουλάχιστον στα πλαίσια των σχολικών διαλόγων η διαφορά τους δεν είναι απολύτως σαφής).

Αντίθετα, στη μελέτη των Labov / Fanshel ο τρόπος αλληλεπίδρασης (mode of interaction) ("αυτό που γίνεται") αποτελεί μία από τις διαστάσεις της ανάλυσης λόγου και διαπλέκεται με τον τρόπο

συμπεράσματος από την πλευρά του ακροατή (J.R.Searle, "Indirect speech acts", στο Cole/Morgan (eds), ό.π., σ.60-61).

18 Πρβλ. σχετικά M.Coulthard, An Introduction..., ό.π., σ.126.



έκφρασης (mode of expression) και το προτασιακό περιεχόμενο της επικοινωνίας (mode of argument). Μολονότι το βάρος της συγκεκριμένης ανάλυσης δίνεται στο προτασιακό περιεχόμενο των όσων διαμείβονται στη ψυχοθεραπευτική συνεδρία, οι κανόνες των διαλόγων συνάγονται από τις κατηγορίες της αλληλεπίδρασης. Έτσι οι συγγραφείς λύνουν το μεθοδολογικό δίλημμα μελέτης του περιεχομένου έναντι του τρόπου επικοινωνίας διατηρώντας την διάκριση μεταξύ προτασιακού περιεχομένου και τρόπου αλληλεπίδρασης στην περιεκτική ανάλυση λόγου.

Και τα δύο μοντέλα φέρουν τα ίχνη των ιδιαίτερων περιστάσεων που αναλύουν. Στη μελέτη των Sinclair/ Coulthard, μολονότι η αλληλεπίδραση πραγματώνεται ανάμεσα σε πολλούς συνομιλητές, ο έλεγχος της επικοινωνίας από την πλευρά του κύριου συνομιλητή φαίνεται να είναι τόσο ισχυρός ώστε δεν εμφανίζονται περιπτώσεις διαταραχής των επικοινωνιακών ρόλων δασκάλου-μαθητών, εφόσον αρκεί η κατανομή της σειράς του λόγου και οι κατάλληλες γλωσσικές ενδείξεις του δασκάλου για να αντληθεί η απολύτως απαραίτητη λεκτική παραγωγή των μαθητών. Οι Labov / Fanshel από την άλλη, αναλύουν μια περίπτωση ψυχοθεραπευτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο συνομιλητές αναδεικνύοντας τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και αμφισβητήσεις διαμέσου των ερωταποκρίσεων και των αφηγήσεων.

Οι γενικοί κανόνες του διαλόγου τους οποίους συνάγουν οι Labov/Fanshel από την ανάλυση αυτής της περίπτωσης επικοινωνίας χρησιμοποιούνται από τη Stenström ως ένα πρόσθετο εργαλείο ελέγχου και ερμηνείας των ενεργημάτων και των κινήσεων που απαρτίζουν τις συνομιλίες. Το άλλο εργαλείο που χρησιμοποιεί για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό του μοντέλου των Sinclair/Coulthard αποτελείται από το σύστημα επιτονισμού και προσωδίας της αγγλικής που εφαρμόζει για τον καθορισμό των ενεργημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στο ορθόδοξο και το επεξεργασμένο μοντέλο ανάλυσης λόγου δεν είναι απλώς η ποσοτική αύξηση των μονάδων αλληλεπίδρασης. Παρατηρώντας τη βαθμίδα των συναλλαγών στο μοντέλο των Sinclair/Coulthard βλέπουμε ότι αυτές που ονομάζονται ελεύθερες (Αίτημα, Επαλήθευση, Καθοδήγηση, Πληροφόρηση με πρωτοβουλία του



δασκάλου και Αίτημα, Πληροφόρηση με πρωτοβουλία του μαθητή) χαρακτηρίζονται από τα αντίστοιχα επικεφαλής ενεργήματα στα οποία προβαίνουν οι ομιλητές, ενώ οι εξαρτημένες συναλλαγές αποτελούν επανάληψη της προηγούμενης όταν το κρίνει απαραίτητο ο κύριος ομιλητής (όταν δεν υπάρχει απόκριση ή όταν η απόκριση του μαθητή είναι λάθος, όταν ο μαθητής δεν κατάλαβε ή διστάζει κτλ.). Μέσα απ' αυτό το σχήμα το μοντέλο καταφέρνει να μεταθέσει τις διαφορές που οφείλονται στην πραγματολογική λειτουργία των βασικών μονόδων της αλληλεπίδρασης στη βαθμίδα των συναλλαγών και η γραμμική πυραμιδωτή διάταξη της δομής των διδακτικών διαλόγων παραμένει άθικτη από τις ενδεχόμενες διαταραχές.

Το μοντέλο της Stenström κινείται σ' ένα διαφορετικό άξονα που σχετίζεται με την έμφαση στις πραγματολογικές ποικιλίες των ερωταποκρίσεων. Αναιρώντας έμμεσα την αρχή της γραμμικότητας, δηλαδή την αρχή των Sinclair/Coulthard σύμφωνα με την οποία σε μία συναλλαγή δεν υπάρχουν ένθετες κινήσεις, αποδέχεται συγχρόνως την διπλή λειτουργία των ενεργημάτων.

Αυτή η μεθοδολογική σκοπιά οδηγεί στην περιστολή της δομικής ανάλυσης κατά βαθμίδες της πυραμίδας των διαλόγων προς χάρη της πραγματολογικής περιγραφής του περιεχομένου των ενεργημάτων, κατά συνέπεια και των κινήσεων, χωρίς όμως να θίγει κατά τη γνώμη μου τις βασικές θεωρητικές αρχές του ορθόδοξου μοντέλου των Sinclair/Coulthard.

Μπορούμε να πούμε ότι οι διαφορές της επεξεργασίας της Stenström συνοψίζονται στα εξής:

Όπως γίνεται εμφανές από τον κατάλογο των ενεργημάτων προχωρεί σε απάλειψη ορισμένων κατηγοριών ενεργημάτων του μοντέλου των Sinclair/Coulthard είτε γιατί δεν αναγνωρίζει τη λειτουργική αυτοδυναμία τους (παύση) είτε γιατί δεν ανακαλύπτει ανάλογες πραγματώσεις στα δεδομένα της (ανακεφαλαίωση, τροφοδότηση, κατονομασία, μονόλογος, οδηγία). Δεν είναι τυχαίο βέβαια ότι η τροφοδότηση και η κατονομασία είναι κατηγορίες που αφορούν την κατανομή της σειράς του λόγου που δεν είναι εύκολο να εμφανιστούν σε συνομιλίες ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, ότι οι παύσεις και οι μονόλογοι αποτελούν απροσδιόριστες κατηγορίες και για τους



Sinclair/Coulthard, ενώ η ανακεφαλαίωση αποτελεί παραλλαγή της μετα-ανακοίνωσης. Όσο για την οδηγία, καλύπτεται κάτω από την αρκετά σπάνια κατηγορία των αιτημάτων δράσης.

Αντίθετα, ανακαλύπτει μια σειρά επιπλέον ενεργημάτων που αφορούν το είδος της ερώτησης σε σχέση με την πληροφορία που ζητιέται και τις αντίστοιχες αποκρίσεις από την πλευρά των συνομιλητών. Οι παραλλαγές των ερωτήσεων όμως δεν έχουν σχέση μόνο με το είδος της πληροφορίας που ζητιέται από τον συνομιλητή, αλλά και από τον επιτονισμό που καθοδηγεί μ'αυτόν τον τρόπο τον ακροατή-συνομιλητή να αντιληφθεί τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του αιτήματος και να συμμορφωθεί ή να υπεκφύγει.

Τα συνοδευτικά ενεργήματα αιτημάτων και αποκρίσεων πολλαπλασιάζονται ανάλογα με το είδος της πρόσθετης πληροφορίας που παρέχουν για την εκπλήρωση της κίνησης [Αιτήματος] ή [Απάντησης].



2.3.1. Η εφαρμογή στα δεδομένα

Για την ανάλυση των δεδομένων των ελληνικών σχολικών μαθημάτων ακολούθησα την ίδια πορεία "βολιδοσκόπησης" των βασικών γλωσσικών-διδασκτικών μονάδων επικοινωνίας, εφαρμόζοντας τις κατηγορίες του διευρυμένου μοντέλου της Steenstrop ως πιο περιεκτικού εργαλείου ανάλυσης των ερωταποκρίσεων.

Ωστόσο τόσο η αγγλική γλώσσα και προσωδία όσο και η διαφορά των περιστάσεων επικοινωνίας υποχρεώνουν σε κάποιους αναγκαίους περιορισμούς και συμβάσεις ανακατάταξης των κατηγοριών του μοντέλου.

Στα δεδομένα δεν βρέθηκαν σαφείς διαφορές ανάμεσα στο αίτημα επιβεβαίωσης και στο αίτημα αναγνώρισης¹⁹ καθώς και τα δύο συμπληρώνουν με κάποιο τρόπο την πληροφοριακή ανακοίνωση ή την προηγούμενη απάντηση μιας συνομιλίας και η επιβεβαίωση ή αναγνώριση που προέρχεται από την πλευρά του συνομιλητή εμφανίζεται συχνά ακόμη και χωρίς να προκληθεί με ένα αίτημα επιβεβαίωσης ή αναγνώρισης.

Το ίδιο συμβαίνει και με την περίπτωση των αιτημάτων διπλής επιλογής τα οποία στους σχολικούς διαλόγους συμπληρώνουν το κύριο αίτημα, και κατά συνέπεια θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδείξεις.

Στις αποκρίσεις των μαθητών, εκτός από εκείνες που "συμμορφώνονται" στους όρους του αιτήματος, διέκρινα μόνο ενδεχόμενες ενδείξεις αποποίησης στην σιωπή (απουσία απόκρισης) ή σε σπάνια ρητά "δεν ξέρω", και εξίσου σπάνιες αποκρίσεις με συνεπαγωγές ή επεκτάσεις του περιεχομένου της απόκρισης.

Δεν είναι εύκολος επίσης ο σαφής διαχωρισμός της κατάφασης από τη θετική αξιολόγηση, παρά μόνον εφόσον υπάρχουν δείκτες, λεκτικοί ή περιεχομένου, που κάνουν εμφανή τη διάκριση.

19 Η Steenstrop διακρίνει διαφορά μεταξύ των εκφωνημάτων "Αυτό τελικά δείχνει ότι η Μαρία πήγε στην Αθήνα, έτσι;" (αίτημα επιβεβαίωσης) και "Αυτό τελικά δείχνει ότι η Μαρία πήγε στην Αθήνα, σωστά;" (αίτημα αναγνώρισης).



Ερωτηματικά επίσης παραμένουν σχετικά με τη λειτουργική αυτοδυναμία των ενεργημάτων του μοντέλου, όπως οι συνδέσεις κτλ. (βλ. άλλα ενεργήματα του μοντέλου της Stenström).

Αντίθετα, διατήρησα τις κατηγορίες του μοντέλου των Sinclair/Coulthard ανακεφαλαίωση (παραλλαγή της μετα-ανακοίνωσης) και την παρακίνηση, η οποία δεν εμφανίζεται στο μοντέλο της Stenström. Διατήρησα [επίσης τα ενεργήματα προσφοράς, κατονομασίας και τροφοδότησης για την κατανομή της σειράς του λόγου .

Μια πρόσθετη κατηγορία αποτελεί το αίτημα ανάγνωσης αλλά και η ανάγνωση ως ιδιαίτερο είδος πληροφόρησης.

Στις οδηγίες των Sinclair/Coulthard που δεν καλύπτονται από την ανάλυση της Stenström²⁰ πρόσθεσα μία γενική κατηγορία ενεργημάτων, τις εντολές πειθαρχίας.

Οι κινήσεις [Αίτημα],[Αίτημα Ανάγνωσης],[Πληροφόρηση] και [Οδηγία] αποτελούν εκδοχές των κινήσεων Ανοίγματος που απαρτίζουν το διάλογο στη σχολική τάξη για τη διαπραγμάτευση των γνώσεων-πληροφοριών.

Τα αναμενόμενα συνεπώς ενεργήματα που είναι δυνατόν να εμφανιστούν στις κινήσεις είναι τα εξής:

20 Μόνο στα έμμεσα αιτήματα δράσης μπορούμε να βρούμε μια αντιστοιχία με τις οδηγίες του ορθόδοξου μοντέλου.



[Αίτημα]

[Απάντηση]

αίτημα προσδιορισμού	που απαιτεί	απόκριση προσδιορισμού	
" διπλής επιλογής	"	" επιλογής	"
" επιβεβαίωσης	"		"

επιβεβαίωση/

διάψευση

συνεπαγωγή

(επιτελεστική)

αποποίηση (σιωπή)

τα οποία συνοδεύονται από ενεργήματα:

εκκίνησης (προηγούνται του αιτήματος)

επέκταση

ένδειξης (έπονται του αιτήματος)

[Ξανα-άνοιγμα]

[Απάντηση]

αίτημα διευκρίνισης	που απαιτεί	απόκριση διευκρίνισης
" επανάληψης	"	" επανάληψης

[Ανατροφοδότηση]

κατάφαση
αξιολόγηση
σχόλιο

[Πληροφόρηση]

πληροφόρηση



[Πλαισίωση]

[Εστιασμός]

δείκτης

μετα-ανακοίνωση
ανακεφαλαίωση

Διάσπαρτα ή σε αυτόνομες κινήσεις [Ανάγνωσης] και [Καθοδήγησης] εμφανίζονται τα ενεργήματα:
αίτημα ανάγνωσης που απαιτεί απάντηση ανάγνωσης

οδηγία που απαιτεί αντίδραση (εξωλεκτική ή και λεκτική)

Για τις εντολές πειθαρχίας δεν μπορούν βέβαια να υπάρξουν αυτόνομες κινήσεις, εφόσον πρέπει να υπάρχει ένα άρρητο σκέλος παραβίασης της πειθαρχίας της τάξης:

εντολή πειθαρχίας που απαιτεί αντίδραση (εξωλεκτική ή και λεκτική)

Για την κατανομή της σειράς του λόγου προβλέπονται τα ενεργήματα της προσφοράς, κατονομασίας και τροφοδότησης, όπως ορίζονται από τους Sinclair/Coulthard.

Οι περιοχές της διδακτικής αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς τον τρόπο που διακινούνται οι γνώσεις-πληροφορίες είναι η φάση της επεξεργασίας των κειμένων και των προφορικών ασκήσεων.

1. Τα αιτήματα του δασκάλου αντιμετωπίζονται ως κινήσεις [ανοίγματος] που προβλέπεται να περιέχουν αιτήματα προσδιορισμού, διπλής επιλογής, επιβεβαίωσης και να συνοδεύονται από ενεργήματα εκκίνησης και ένδειξης.
2. Κατ' αναλογία, οι [Απαντήσεις] των μαθητών πρέπει να πραγματοποιούνται με ενεργήματα απόκρισης προσδιορισμού, επιλογής, επιβεβαίωσης, συνεπαγωγής, ενώ η σιωπή πρέπει να θεωρεί



- ότι αντιστοιχεί στην έννοια της αποποίησης, δηλαδή στις επιτελεστικές αποκρίσεις. Η συμπληρωματική επέκταση της απόκρισης από τους μαθητές έχει ελάχιστες πιθανότητες εμφάνισης.
3. Στην κίνηση [Ανατροφοδότησης] τα προβλεπόμενα ενεργήματα είναι η κατάφαση, η αξιολόγηση και το σχόλιο.
 4. Η κίνηση που πραγματώνεται με ενεργήματα επανάληψης ή διευκρίνισης και εξαρτάται από την κίνηση [Ανοίγματος] μπορούμε να προβλέψουμε ότι ασκεί λειτουργία [Ξανα-ανοίγματος]. Την ίδια λειτουργία ωστόσο μπορούν να έχουν και τα ενεργήματα παρακίνησης.
 5. Η αυτόνομη κίνηση [Πληροφόρησης] περιλαμβάνει έναν πληροφοριακό μονόλογο κατά τη διάρκεια του οποίου εμφανίζονται ενεργήματα αναγνώρισης από τους ακροατές.
 6. Ενώ οι οδηγίες του δασκάλου θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενεργήματα που ανήκουν σε μια κίνηση [Ανοίγματος], οι εντολές πειθαρχίας πρέπει να αντιμετωπισθούν ως εμβόλιμες κινήσεις σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία αλληλεπίδρασης που περιλαμβάνουν μία κίνηση ανοίγματος (του δασκάλου) και μια άρρητη ή ρητή απάντηση-αντίδραση (από τους μαθητές).
 7. Η λήψη ή παραχώρηση της σειράς του λόγου θεωρείται εμβόλιμο στοιχείο στις κινήσεις [Ανοίγματος] ή [Απάντησης] και πραγματώνεται με ενεργήματα τροφοδότησης ή κατονομασίας (του δασκάλου) ή προσφοράς (του μαθητή).
 8. Τέλος, στις κινήσεις [Πλαισίωσης] ανήκουν οι δείκτες, ενώ για τις κινήσεις [Εστιασμού] προβλέπονται τόσο οι μετα-ανακοινώσεις όσο και οι ανακεφαλαιώσεις.



Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι παρακάτω κανόνες διαλόγου των Labov/Fanshel:

Κανόνες άμεσων αιτημάτων (requests)

Αν ο ομιλητής A απευθύνει στον ομιλητή B μια προστακτική που διευκρινίζει μια δραστηριότητα X σε χρόνο T1, και ο B πιστεύει ότι ο A πιστεύει ότι:

- 1α. η δραστηριότητα X θα έπρεπε να γίνει για το σκοπό Ψ (αναγκαιότητα της δραστηριότητας).
- 1β. Ο B δεν θα έκανε τη X αν δεν υπήρχε το συγκεκριμένο αίτημα (αναγκαιότητα του αιτήματος).
2. Ο B είναι ικανός να κάνει την X (με ένα μέσο Z).
3. Ο B είναι υποχρεωμένος ή πρόθυμος να κάνει τη X.
4. Ο A έχει το δικαίωμα να πει στον B να κάνει τη X,

τότε θεωρείται ότι ο A κάνει ένα έγκυρο αίτημα δράσης (Labov/Fanshel,ό.π.,σ.79)

Κανόνες έμμεσων αιτημάτων (indirect requests)

Αν ο ομιλητής A ζητά από τον B να τον πληροφορήσει ή αποφαίνεται σχετικά με:

- α) την κατάσταση μιας δραστηριότητας που πρόκειται να εκτελέσει ο B
- β) τις συνέπειες που θα έχει η εκτέλεση της X
- γ) τον χρόνο T1 κατά τον οποίο η X πρέπει να εκτελεστεί από τον B
- δ) κάθε μία από τις προϋποθέσεις για τα έγκυρα αιτήματα δράσης όπως δίνονται στον κανόνα για τα αιτήματα,

και συντρέχουν όλες οι άλλες προϋποθέσεις των άμεσων αιτημάτων, τότε θεωρείται ότι ο A κάνει ένα αίτημα στον B για την πράξη X (στο ίδιο,σ.82)

Κανόνες αιτημάτων πληροφόρησης (requests for information)



Αν ο ομιλητής Α απευθύνει στον Β μια προστακτική ζητώντας μια πληροφορία Π, ή μια ερώτηση προσανατολισμένη στην Π, και ο Β δεν πιστεύει ότι ο Α πιστεύει ότι:

α) ο Α έχει την Π

β) ο Β δεν έχει την Π,

τότε θεωρείται ότι ο Α κάνει ένα έγκυρο αίτημα πληροφόρησης. (στο ίδιο, σ.89)

Κανόνας σωκρατικής ερώτησης (socratic questions)

Αν ο ομιλητής Α απευθύνει μια ερώτηση "ναι ή όχι" σχετικά με ένα "αμφισβητούμενο γεγονός" (D-event) η ερώτηση ακούγεται ως αίτημα για πληροφόρηση αναφορικά με την άποψη που έχει ο ομιλητής Β γι' αυτό το γεγονός, η οποία θα δημιουργήσει τη βάση για την περαιτέρω συζήτηση (στο ίδιο, σ.102)

Κανόνας σωκρατικού προσδιορισμού (socratic specification)

Αν ο Α ομιλητής διατυπώνει ένα αίτημα πληροφόρησης προς τον Β και ο Β αποφεύγει να απαντήσει με τον ισχυρισμό ότι δεν έχει τη δυνατότητα, και ο Α διατυπώνει ένα άλλο αίτημα πληροφόρησης το οποίο είναι περισσότερο σαφές και συγκεκριμένο, τότε το αίτημα του Α ακούγεται σαν ισχυρισμός ότι αυτή η συγκεκριμένη πληροφορία αποτελεί μέρος της απάντησης, και έτσι δεν γίνονται παραδεκτές παραπέρα υπεκφυγές και αρνήσεις γύρω απ' το ίδιο θέμα (στο ίδιο, σ.103)

Κανόνας της αφηγηματικής απόκρισης (narrative response)

Αν ο Α ζητάει μια πληροφορία από τον Β, και ο Β αρχίζει μια αφήγηση, τότε ο Β ακούγεται σαν να δηλώνει ότι το αξιολογικό νόημα της αφήγησης θα προσπορίσει την πληροφορία που ζητήθηκε (στο ίδιο, σ.109)



2.3.2. Οι γνώσεις - πληροφορίες

Ένα άλλο θέμα που χρειάζεται να ενταχθεί ως σύμβαση για την ανάλυση των διαλόγων στις ελληνικές σχολικές τάξεις αφορά τον ειδικό τεχνητό χαρακτήρα των ερωταποκρίσεων που διατρέχουν το σχολικό διάλογο. Εφόσον οι ερωτήσεις του δασκάλου θεωρούνται ψευδείς ερωτήσεις ελέγχου αν οι μαθητές κατέχουν τις πληροφορίες που ο ίδιος γνωρίζει, επιστρέφουμε στην έννοια της γνήσιας, δηλαδή της άγνωστης ως τη στιγμή που θα δοθεί, πληροφορίας. Κατά συνέπεια η γλωσσική αλληλεπίδραση στο σχολικό διάλογο συνιστά ένα σύνολο τρόπων απόσπασης ήδη γνωστών πληροφοριών.

Ακόμη κι αν υιοθετήσουμε το αξίωμα ότι όλες οι συναλλαγές στη σχολική τάξη περιορίζονται στη διαπραγμάτευση ενός κλειστού σώματος πληροφοριακών δεδομένων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτά τα δεδομένα είναι πεπερασμένα. Η διαδικασία άντλησης αυτών των πληροφοριών κάτω από τον συνεχή έλεγχο του κύριου γνώστη-ομιλητή κατ'αρχήν διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο των συναλλαγών (διερεύνηση του περιεχομένου μιας ενότητας, άσκηση στη χρήση λεξιλογικών και συντακτικών σχημάτων κτλ.). Κοινό ωστόσο στοιχείο αποτελεί η προσπάθεια του κύριου ομιλητή να αντλήσει το προτασιακό περιεχόμενο της πληροφορίας.

Οι Labov/Fanshel θεωρούν ότι στις συνομιλίες σημαντικό ρόλο κατέχουν οι πληροφορίες που αφορούν τα "βιογραφικά στοιχεία" των ομιλητών A και B, την έκφραση των σχέψεών τους και τις κρίσεις τους σχετικά με γεγονότα που αποτελούν ζήτημα αμφισβήτησης. Αυτές οι πληροφορίες δεν προσφέρονται ως νέες αλλά παίζουν σημαντικό ρόλο στη δυναμική ροή της συνομιλίας. Οι αναπαραστάσεις (representations) ορίζουν το σύνολο των αιτημάτων και των αποκρίσεων που προσφέρονται στη μεταβίβαση των πληροφοριών από τον ομιλητή A στον B (A-events) ή γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης (D-events). Η κατάταξη όμως όλων των συναλλαγών κάτω από τη μια από τις δύο κατηγορίες "αναφοράς γεγονότων" είναι δύσκολη καθώς και οι δύο συνομιλητές είναι εν γνώσει των θεμάτων και των αιτημάτων που



διαμείβονται, και έτσι είναι πιο δόκιμο να κατηγοροποιούνται ως γεγονότα συνδιαλλαγής μεταξύ των δύο ομιλητών (AB-events)²¹.

Με τα ίδια δεδομένα αντιμετωπίζουν το ζήτημα των αληθινών ερωτήσεων οι φιλόσοφοι της γλώσσας. Στις συνθήκες που καταγράφει ο Searle για την κατανόηση από την πλευρά του ακροατή της ελλεκτικής δύναμης ενός ενεργήματος ως πραγματικής ερώτησης, διατυπώνεται ως προϋπόθεση το ότι ο ομιλητής δεν γνωρίζει την απάντηση, δηλαδή δεν ξέρει το προτασιακό περιεχόμενο ή την πληροφορία που είναι απαραίτητη για να ικανοποιήσει τη λογική πρόταση, και ακόμη ότι δεν είναι προφανές στους δύο ομιλητές ότι ο ακροατής θα δώσει την πληροφορία χωρίς να ρωτηθεί²².

Συνοψίζοντας, μπορούμε να δεχτούμε κατ'αρχήν ότι τα αιτήματα πληροφόρησης της σχολικής τάξης δεν διαφέρουν κατά πολύ από τα αιτήματα πληροφόρησης που εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση συνομιλίας. Το γεγονός ότι ο κύριος γνώστης-ομιλητής κατέχει ήδη το περιεχόμενο της πληροφορίας δεν αναιρεί ~~τις συνθήκες ειλικρίνειας που~~ συντρέχουν όταν αυτός ζητά να πιστοποιηθούν οι ~~απαραίτητες για την~~ πραγμάτωση του σχολικού επικοινωνιακού πλαισίου γνώσεις-πληροφορίες.

Συνεπώς, παρόλο τον τεχνητό τους χαρακτήρα, οι ερωταποκρίσεις στη σχολική τάξη φαίνεται ότι πληρούν τις προϋποθέσεις έτσι ώστε να ισχύουν οι γενικοί κανόνες των διαλόγων.

2.3.3. Η ελκτική δύναμη των αιτημάτων

Η Stenström χαράζει μια επιπλέον διάκριση που ισχύει για κάθε είδος διαλόγου και αφορά από τη μια τα αιτήματα που αποσκοπούν στην άντληση ενός "πραγματικού" πληροφοριακού περιεχομένου και από την άλλη εκείνα που καθοδηγούν την απόκριση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται τα αιτήματα ουδέτερης πληροφόρησης με τα οποία οι ομιλητές δεν δείχνουν καμιά

21 Labov/Fanshel, ό.π., σ.63.

22 J.Searle, Speech acts: An essay in the philosophy of language.

Cambridge University Press, London 1969, σ.66-67.



ιδιαίτερη προτίμηση για το περιεχόμενο της απόκρισης, ενώ στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα αιτήματα επιβεβαίωσης, αναγνώρισης, οι ρητορικές ερωτήσεις και τα επιφωνήματα, που καθοδηγούν και υποβάλλουν την απόκριση (conductivness)²³.

Αυτή η κατηγοροποίηση επιτρέπει τη δημιουργία δύο κλιμάκων που σχετίζονται με το βαθμό αναμονής της απόκρισης και την ελκτική δύναμη του αιτήματος: ενώ τα αιτήματα ουδέτερης πληροφόρησης κατέχουν ψηλές τιμές στην κλίμακα - δηλαδή έχουν ισχυρή ελκτικότητα και ψηλό βαθμό αναμενόμενης απάντησης -, τα καθοδηγητικά αιτήματα τείνουν προς χαμηλές πιθανότητες απόκρισης. Έτσι, στα αιτήματα ουδέτερης πληροφόρησης (λόγου χάρι, "πού είναι ο Γιάννης;", "ο Γιάννης πήγε στο σπίτι ή στη δουλειά;") η ελκτική δύναμη και ο βαθμός αναμονής της απόκρισης βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχική κλίμακα. Αντίθετα, ρητορικές ερωτήσεις, αιτήματα αναγνώρισης, κτλ. έχουν, σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, μικρή ελκτική δύναμη και χαμηλό βαθμό αναμενόμενης απόκρισης²⁴.

Αυτές οι διαπιστώσεις, που έχουν γενική ισχύ για κάθε τύπο διαλόγου, αποτελούν χρήσιμες υποδείξεις για τον έλεγχο της ελκτικής δύναμης των αιτημάτων στην αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης. Μια πρώτη παρατήρηση για το σύνολο των ερωταποκρίσεων κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων είναι η απουσία κλιμάκωσης ως προς την αναμονή απόκρισης. Τα εμπειρικά δεδομένα της σχολικής αλληλεπίδρασης δεν επιτρέπουν την εφαρμογή αυτού του κανόνα αναμονής απάντησης, εφόσον μπορούμε να θεωρήσουμε εκ των προτέρων ότι η κοινωνική περίσταση επιβάλλει την ισχυρή ελκτική δύναμη των ερωτήσεων. Η απουσία απόκρισης ή αντίδρασης από τους μαθητές σε ένα αίτημα ή μια εντολή του δασκάλου ξεφεύγει από τα επικοινωνιακά πλαίσια που ορίζονται από τον κύριο γνώστη και οργανωτή του διαλόγου. Έτσι οι ερωτήσεις προσδιορισμού που

23 Stenström, ό.π., σ.47-57.

24 Ως παραδείγματα "καθοδηγητικών" αναφέρονται ερωτήσεις του τύπου: "ο Γιάννης πήγε στη δουλειά,ε;","είναι τρόπος αυτός να μιλάς;","δεν είναι φοβερό;","πού να το Ξερα;...","πιστεύω να γίνεται,έτσι;","και οι αναμενόμενες απαντήσεις είναι αντίστοιχα επιβεβαίωση,αντίδραση,σχόλιο,αναγνώριση (στο ίδιο,σ.56).



υποβάλλονται δεν είναι ουδέτερες, με την έννοια ότι δεν δείχνουν προτίμηση για μια συγκεκριμένη απόκριση, αλλά καθοδηγητικές, εφόσον το περιεχόμενο των αναμενόμενων αποκρίσεων είναι προσδιορισμένο από την άποψη του περιεχομένου.

Κατ'αυτό τον τρόπο μπορούν να ερμηνευτούν δύο φαινόμενα των ερωταποκρίσεων στη σχολική τάξη. Το πρώτο φαινόμενο αφορά το γεγονός ότι κάθε ερώτηση αποκτά ένα πολύπλοκο υπόβαθρο πραγμάτωσης. Το κύριο ενέργημα του αιτήματος συνοδεύεται από δευτερεύοντα που αποτελούν μέρος της κίνησης και αποσκοπούν να υποβοηθήσουν την συγκεκριμένη απόκριση. Το δεύτερο φαινόμενο αναφέρεται στην ισχυρή ελκτική δύναμη που έχουν ακόμη και τα χαμηλόβαθμα, σύμφωνα με την προηγούμενη κλιμάκωση, αιτήματα αναγνώρισης και οι ρητορικές ερωτήσεις, πράγμα που στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης εμφανίζεται με επιτακτικά ενεργήματα επανάληψης του αιτήματος και με παροτρύνσεις ("εντάξει;", "έτσι;", "το καταλάβαμε;", "άντε, μιλάτε!" κτλ.). Έτσι, η ελκτική δύναμη των αιτημάτων γίνεται ισχυρή με αποτέλεσμα την υποχρεωτική εμφάνιση αποκρίσεων από την πλευρά των μαθητών, και συνεπώς η έλλειψη απόκρισης ακούγεται ως αδυναμία να αποδείξουν την κατοχή της συγκεκριμένης πληροφορίας ή και ως ελλιπής τήρηση της επικοινωνιακής υποχρέωσης να βρίσκονται στο ίδιο "μήκος κύματος" με τον κύριο γνώστη-οργανωτή του διαλόγου.

Μπορούμε κατά συνέπεια να πούμε ότι η ελκτική δύναμη των αιτημάτων που εμφανίζονται στη σχολική τάξη υποστηρίζεται από τον "καθοδηγημένο" χαρακτήρα τους, και ότι ο συνδυασμός αυτών των δύο χαρακτηριστικών δημιουργεί τη μαιευτική τακτική που προσδιορίζει το διάλογο στη σχολική τάξη.



Αναφορά του...

Η εργασία του...

Οι εργαζόμενοι...

Οι εργαζόμενοι...

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Οι εργαζόμενοι...

Οι εργαζόμενοι...

1. Η εργασία...



Ανάλυση του υλικού

3. Η οργάνωση του διαλόγου στις σχολικές τάξεις

3.1. Οι ερωταποκρίσεις¹

Οι κλασικότερες παραδοχές σχετικά με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο τείνουν να συμφωνήσουν ότι σκοπός της είναι η μετάδοση και η αξιολόγηση των γνώσεων. Κατά συνέπεια σκοπός των γλωσσικών μαθημάτων σύμφωνα μ' αυτόν τον ορισμό 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 (βλ. κεφάλαιο περί αναλυτικών προγραμμάτων). Εξάλλου η ανάλυση των σχολικών διαλόγων αποκαλύπτει ορισμένες πτυχές της σχολικής επικοινωνίας που δεν επικυρώνουν την αντίληψη που αντιμετωπίζει τη μετάδοση των γνώσεων ως μηχανική μονόδρομη πορεία μεταφοράς του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων από το δάσκαλο στους μαθητές.

Μια πρώτη παρατήρηση των σχολικών διαλόγων επαναβεβαιώνει την τυπική εμφάνιση της ερωταπόκρισης και της ανατροφοδότησης ως σταθερού τύπου γλωσσικής παραγωγής αφενός, και την απουσία παρατεταμένων πληροφοριακών συναλλαγών αφετέρου. 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

¹ Μολονότι στην ανάλυση έχει υιοθετηθεί ο τεχνικός όρος αίτημα (request ή elicit), σε πολλές περιπτώσεις διατηρήθηκε το γραμματικό του συνώνυμο ερώτηση για τα αιτήματα που αφορούν την άντληση της γνώσης-πληροφορίας.



γνώσεων-πληροφοριών - πράγμα που εκ πρώτης όψης 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. Η παραγωγή των αναγκαίων γνώσεων-πληροφοριών μπορεί να θεωρηθεί ότι δημιουργεί ένα σύνολο λογικών προτάσεων (propositions)² μέσα από τις οποίες μεταφέρεται το περιεχόμενο των προς μετάδοση μηνυμάτων. Αυτή η οπτική θα μας καθοδηγούσε στην ενεργοποίηση των δεδομένων προς μια κατεύθυνση η οποία θα ενσωμάτωνε την παραδοχή ότι ο δάσκαλος είναι ο σταθερός μεταδότης πληροφοριών και οι μαθητές αποδέκτες τους. Συνεπώς θα απαιτούσε την αναζήτηση ενός τύπου μετάδοσης του μηνύματος που ελέγχεται από τον μεταδότη, με αποτέλεσμα την αναγωγή της αλληλεπίδρασης σε έναν πληροφοριακό μονόλογο και την αφαίρεση των δεικτών διαλόγου³. Έτσι, ο απειμπλουτισμός του διαλόγου από τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης θα έδινε ένα μοντέλο των πληροφοριών που μεταδίδονται υπερβαίνοντας την γλωσσική επικοινωνία των συνομιλητών. Τα ίδια λοιπόν τα δεδομένα οδηγούν στην υιοθέτηση μιας τυπολογίας

2 Για την ανάλυση των λογικών προτάσεων, βλ. π.χ. M. Stubbs, Educational Linguistics, B.Blackwell, Oxford 1988, σ.213 κ.έ.

3 Απ'όσο έχω υπόψη μου υπάρχουν ελάχιστες προσεγγίσεις των μονολόγων με στοιχεία που αντλούν από αναλύσεις της αλληλεπίδρασης και που αναδεικνύουν τις όψεις της οργάνωσης και της λογικής διαδοχής των εκφωνημάτων (βλ. π.χ. M.Coulthard / M.Montgomery, "The structure of monologue", στο Coulthard / Montgomery (eds), ό.π., σ.31-38). Όπως σημειώνουν οι Sinclair/Coulthard, οι μακροσκελείς αποκρίσεις-μονόλογοι σε συνεντεύξεις εμφανίζουν δομή που προσομοιάζει με εκείνη της σχολικής αλληλεπίδρασης, όπως π.χ. ο εστιασμός, αλλά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καθοριστικά λειτουργικά στοιχεία όπως άλλα συστατικά αυτού του τύπου αλληλεπίδρασης (Sinclair / Coulthard, ό.π., σ.118. Πρβ. και τους κανόνες αφήγησης των Labov / Fanshel).



ανάλυσης που στηρίζεται στην αμοιβαία λεκτική δράση των συνομιλητών, με υπόβαθρο τον ιδιαίτερο σκοπό της επικοινωνίας⁴.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει τις θεματικές ενότητες που συνιστούν το εννοιολογικό πλαίσιο της σχολικής επικοινωνίας: η ανάλυση και ανασύνθεση του κειμένου, οι "άγνωστες" λέξεις, η σύνδεσή του με εξωκειμενικά γεγονότα, η άσκηση σε αποσπάσματα γραπτής γλώσσας, αποτελούν μέρος του προκαθορισμένου περιεχομένου των μαθησιακών συναλλαγών μεταξύ δασκάλου και μαθητών, μέσα από ρουτίνες ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης των γλωσσικών παραγωγών.

- 3.2.Η δομή των αιτημάτων: υποβολή της κατάλληλης απάντησης

Μέσα από τις υποδείξεις που προσφέρει η έννοια της "καθοδήγησης" όπως περιγράφεται στην ανάλυση της Stenstöm φωτίζεται διαφορετικά το αρχικό πρόβλημα της απομόνωσης των αιτημάτων αυτών καθαυτών μέσα από το πλέγμα των ενεργημάτων που συγκροτούν τις κινήσεις ανοίγματος. Το γεγονός ότι τα περισσότερα αιτήματα στη σχολική τάξη έχουν ιδιαίτερο σκοπό - την πιστοποίηση της πληροφορίας- γνώσης από την πλευρά των μαθητών - προϋποθέτει την προτίμηση που δείχνει ο ομιλητής Α για ένα συγκεκριμένο πληροφοριακό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αιτήματα προσδιορισμού πρέπει να είναι αρκούντως σαφή ώστε να προκαλούν ορθές, δηλαδή μονοσήμαντες, αποκρίσεις. Η στρατηγική διατύπωσης των αιτημάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποβολή της απάντησης στο βαθμό που κάθε αίτημα "ελέγχεται" από τον ομιλητή κατά τη διάρκεια της εκφοράς του μέσα από ενδείξεις των γλωσσικών και εξωγλωσσικών αντιδράσεων που εκδηλώνει το ακροατήριο.

4 Η πρόθεση ή σκοπός της επικοινωνίας από την πλευρά του ομιλητή περιλαμβάνει τόσο την έννοια του νοήματος σύμφωνα με τον ορισμό του Grice, όσο και το "νόημα" της ελλεκτικής αξίας ενός εκφωνήματος μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες της επικοινωνίας.



Καθώς λοιπόν το αυστηρό πλαίσιο της διδακτέας ύλης - το προς επεξεργασία κείμενο - επιτρέπει ελάχιστες παρεκβάσεις από την αναγκαιότητα δημόσιας διαπίστευσης των γνώσεων-πληροφοριών, η υποβολή της ορθής απόκρισης γίνεται λειτουργικό στοιχείο για τις στρατηγικές της σχολικής αλληλεπίδρασης.

3.2.1. Κατακερματισμός και αναδιατύπωση των αιτημάτων

Στα μοντέλα των Sinclair/Coulthard και της Stenström η τυπική δομή των κινήσεων ανοίγματος προβλέπει την ύπαρξη ενός κεντρικού αιτήματος που συμπληρώνεται και υποστηρίζεται από άλλα δευτερεύοντα.

- Ενώ οι Sinclair/Coulthard ορίζουν με κριτήρια υποχρεωτικής και προαιρετικής εμφάνισης τα ενεργήματα που συντρέχουν σε κάθε είδος κίνησης, η Stenström περιγράφει τις εναλλακτικές πραγματώσεις των κινήσεων που έχουν επικεφαλής αιτήματα προσδιορισμού και διπλής επιλογής (polar), με όρους στρατηγικής λόγου των ομιλητών προκειμένου να δημιουργήσουν ένα "μέτωπο" (fronting) εξέλιξης του αιτήματος⁵.

5 Η λειτουργία του "μετώπου", παρόμοια με τη λειτουργία που επιτελούν ο εστιασμός (focus) και η οριοθέτηση (frame), περιγράφεται ως τέχνασμα συνομιλίας μέσω του οποίου ένα ορισμένο στοιχείο απάγεται από τη θέση που συνήθως κατέχει στο βήμα της ερώτησης και τοποθετείται σε μετωπική θέση. Αποτελεί ένα τρόπο χειρισμού της συναλλαγής προκειμένου ο ομιλητής να τραβήξει την προσοχή του ακροατή σε κάτι συγκεκριμένο, να του θυμίσει κάτι ή του δώσει αναδρομικές πληροφορίες πριν προχωρήσει στην ερώτηση καθαυτή. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η έντονη έμφαση στο "μετωπικό" στοιχείο, που επηρεάζει τόσο τα ενεργήματα όσο και τα μεμονωμένα στοιχεία του αιτήματος και περιλαμβάνει: α) αναδιάταξη των ενεργημάτων, β) μετατόπιση των συντακτικών στοιχείων, γ) προκαταβολική μερική πραγμάτωση της ερώτησης. Αυτές οι στρατηγικές που σύμφωνα με την ανάλυση εμφανίζονται σε μη προσχεδιασμένες συνομιλίες - ενώ οι προσχεδιασμένες συνομιλίες εμφανίζουν συχνότερα βήματα εστιασμού και οριοθέτησης για την εκπλήρωση του κεντρικού αιτήματος - αντικατοπτρίζουν μάλλον ένα φαινόμενο διαδικασίας της αλληλεπίδρασης παρά υφολογικό τέχνασμα, εφόσον ο ομιλητής δεν φαίνεται να ελέγχει συνειδητά τον



Στα δεδομένα των ερωταποκρίσεων από σχολικές τάξεις εμφανίζονται συχνά επαναλήψεις των ερωτήσεων και αναδιατυπώσεις με αποτέλεσμα να χρειάζονται συνεχείς βολιδοσκοπήσεις για την ταξινόμηση των αιτημάτων και τη νοηματική ανασύστασή τους μέσα από το πλαίσιο των βοηθητικών ενεργημάτων. Κατ'αυτό τον τρόπο διέκρινα προσωρινά τρεις κατηγορίες για τις στρατηγικές προβολής του αιτήματος:

Στην πρώτη κατηγορία το κύριο χαρακτηριστικό είναι ο κατακερματισμός του αιτήματος στα επιμέρους στοιχεία του. Το περιεχόμενο μιας ερώτησης, που ο ομιλητής θεωρεί ότι οι όροι της δεν επαρκούν για την εκμείυση της κατάλληλης απάντησης, εξειδικεύεται στα επιμέρους στοιχεία της. Το περιεχόμενο της αρχικής ερώτησης μένει σε εκκρεμότητα κατά την εξέλιξη διαδοχικών ερωτήσεων και η απάντησή της βρίσκεται συνήθως μετά από αρκετές κινήσεις ερωταποκρίσεων.

*Παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας
(κατακερματισμός)*

B.11.*

Δ. Τώρα.	δείκτης	πλαίσιαση
κάτι εφάρμοσαν μ'ένα απαράμιλλο, μ'ένα ιδιαίτερο θάρρος, μια ιδιαίτερη πίστη στα ιδανικά της λευτεριάς - έτσι;		
Γι' αυτό ακριβώς λέω ότι η συμβολή τους στην τελική νίκη είναι ανυπολόγιστη και με το δικιο του	εκκίνηση	

τρόπο εξέλιξης της ερώτησης αλλά λέει "ό,τι του έρχεται στο νου" (στο ίδιο, σ.129-133. Πρβλ. και ορισμό των κινήσεων εστιασμού και οριοθέτησης των Sinclair/Coulthard).

* Με τα γράμματα Α, Β, Γα, Γβ, Δ, Ε, Στ και έναν αριθμητικό δείκτη κωδικογραφούνται τα αποσπάσματα των διαλόγων από τις διαφορετικές σχολικές τάξεις που αναλύθηκαν.



ο Λουκής Ακρίτας προτείνει το μνημείο της Ελευθέρας Κύπρου που να στηθεί - που πρέπει να στηθεί σε κάθε σχολείο μπροστά- να παριστάνει;	εκκίνηση	
τι να παριστάνει;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. ένα γονατιστό παιδί		
Μ. ένα παιδί	αποκρίσεις	
δ. ένα παιδί;	αίτημα/κατάφαση	ξανα-άνοιγμα
Μ. με μια πέτρα στο χέρι και την αγχόνη γύρω του.	απόκριση	απάντηση
Δ. με μια πέτρα στο χέρι λοιπόν.	κατάφαση	ανατροφοδ.
Νά'ναι το σύμβολο του κυπριακού αγώνα(...)		

B.24.

Δ(...)ποιους τρόπους μηχανεύτηκαν τα παιδιά στον απελευ- απελευθερωτικό αγώνα των Κυπρίων. Ποιους τρόπους μηχανεύτηκαν, ποιους τρόπους νέους δηλαδή ανακάλυψαν;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μηχανεύτηκαν κάτι - σημαίνει;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. κατά κανόνα	ένδειξη	άνοιγμα
Μ. ρίχναν μολότοφ	απόκριση	απάντηση
Δ. βρίσκουν κάτι καινούριο	διόρθωση	ανατροφοδ.
Μ. κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. γανα μας πει ο Μπάμπης	κανονομασία/αίτημα	άνοιγμα
Μ.Μπ. να - να γελοιοποιήσουν τους στρατιώτες	απόκριση	απάντηση
Δ. * ναι *	κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ. * μετά από ... * [φασαρία]		
Δ. Κατερίνα μη μιλάς- λέγε .	εντολή πειθαρχίας παρακίνηση	



Μ.Μπ. ναι. και να. και να τους σπά-

σπάσουν τα νεύρα(...)

απόκριση

απάντηση

Μια δεύτερη κατηγορία αφορά την επανάληψη του αιτήματος, αυτούσιου ή ελαφρά αναδιατυπωμένου, αφού έχουν προηγηθεί συμπληρωματικά στοιχεία που νοηματικά παραπέμπουν στην ορθή απόκριση και εκφέρονται με ενεργήματα τα οποία ταξινομούνται ως ενδείξεις προηγούμενες ή επόμενες των κύριων ερωτήσεων 6. Σ' αυτή την περίπτωση το στοιχείο της υποβολής της ορθής απόκρισης είναι έντονα υπογραμμισμένο αφού εισάγεται σε άμεση σύνδεση με την κύρια ερώτηση.

Παραδείγματα της δεύτερης κατηγορίας

(*εκκίνηση και ένδειξη*)

E.7.

Δ. (...) δηλαδή από πού το καταλαβαίνεις; αίτημα προσδιορισμού
πώς το μαρτυρούν ένδειξη

E.11.

Δ. (...) και τώρα την άνοιξη αίτημα προσδιορισμού
τι έχουμε συνήθως; ένδειξη
έχουμε πολλές-τι;

A.6.

Δ. (...) αυτήν την έκφραση, "που κατακαθότανε
μαλακιά και ύπουλη πάνω στα σπίτια", εκκίνηση
γιατί πράγμα μάς μιλάει; αίτημα προσδ.

6 Οι ενδείξεις κατά τους Sinclair/Coulthard εξαρτώνται από το αρχικό αίτημα και λειτουργούν προσφέροντας πρόσθετες πληροφορίες που βοηθούν τους μαθητές να αποκριθούν στο αίτημα ή να ανταποκριθούν στις οδηγίες. Η Stenström διευκρινίζει ότι ως ενδείξεις μπορούν να θεωρηθούν τα εκφωνήματα που εξειδικεύουν την ερώτηση, παρέχουν αναδρομικές πληροφορίες, εκφράζουν μια άποψη, υποβάλλουν μια απόκριση.



Γ.α.9

- Δ. (...)έχουμε αντιδράσεις του λαού
 εδώ στο κείμενό μας από το-από τη
 νέα πολεμική εφεύρεση; αίτημα προσδ.
 φαίνεται πουθενά; ένδειξη

Β.18

- Δ. (...)συγνώμη,είπε κάτι το
 συγκεκριμένο η Δέσποινα-
 κάτι γενικότερο, εκκίνηση
 τι δεν μπορούσαν να υποτάξουν
 οι ξένοι και γιατί(...) αίτημα προσδ.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα εκφωνήματα στα οποία παρατηρείται αυτοδιόρθωση του ομιλητή με αναδιατύπωση των συντακτικών στοιχείων. Κατά τη διάρκεια του αιτήματος ο ομιλητής προβαίνει σε αλλαγές της επιφανειακής πραγμάτωσης χωρίς δείκτες μετατόπισης σε άλλη κατηγορία ενεργημάτων. Καθώς δεν υπάρχει κανένα άμεσο κριτήριο πραγματολογικό ή αλληλεπίδρασης για το διαχωρισμό του κύριου αιτήματος από τα βοηθητικά ενεργήματα στήριξης, η ερώτηση πρέπει να θεωρηθεί ενιαίο αίτημα.

*Παραδείγματα της τρίτης κατηγορίας
 (αυτοδιόρθωση)*

Στ.1.

- Δ.(...)και οι χώρες,οι χώρες που είναι.
 ποιες άλλες χώρες είναι κοντα στη Μεσόγειο
 θάλασσα,βρέχονται από τη Μεσόγειο θάλασσα; (...)



Στ.5.

Δ. (...)πρώτα πρώτα ο κόλπος τι πάει.
ποιος είναι ο κόλπος,ξέρουμε;

Στ.11.

Δ. (...)πώς υπολογίζεται αν είμαστε οι
πρώτοι-(χ)ποιον αριθμό καραβιών έχουμε;
σε τι;ξέρετε;(...)

Η εξέταση μικρών δειγμάτων διαλόγων μεταξύ πολλών προσώπων αποκαλύπτει ορισμένες διαφορές σε σχέση με τις διμερείς συνομιλίες. Η Stenström, στην οποία ανήκει η απόπειρα σύγκρισης των δύο ειδών διαλόγων, αναφέρει ότι όταν υπάρχουν περισσότεροι εν δυνάμει απαντώντες συνομιλητές, υπάρχουν τάσεις πολύπλοκων στρατηγικών και διαφορές στη σύνθεση των κινήσεων ανοίγματος⁷.

Αν οι διαφορές που αντανακλώνται στην κατανομή της σειράς του λόγου των συνομιλητών στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης είναι εύλογες, εφόσον η διασπορά των συνεισφορών τείνει να ακολουθήσει ρυθμιστικούς τύπους κατανομής των καναλιών επικοινωνίας, οι διαφορές που εκδηλώνονται στις στρατηγικές ανοίγματος του Α ομιλητή όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν είναι εύκολα ερμηνεύσιμες. Σύμφωνα με τις ενδείξεις που προσφέρουν οι σχολικοί διάλογοι, οι στρατηγικές του αιτήματος δεν φαίνεται να σχετίζονται τόσο με το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί εν δυνάμει απαντώντες.Βέβαια,η ύπαρξη πολλών συνομιλητών υποχρεώνει στην εμφάνιση ενεργημάτων εστιασμού και οριοθέτησης που τραβούν την προσοχή του ακροατηρίου σε αυτό που ετοιμάζεται να πει ο κύριος ομιλητής, και επομένως η δομή των κινήσεων ανοίγματος διαφέρει από εκείνη των συνομιλιών ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, όπου τα εξωλεκτικά στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας και το κοινό γνωστικό υπόβαθρο των συνομιλητών υποκαθιστούν τα ανάλογα γλωσσικά ενεργήματα. Η πολύπλοκη όμως πραγμάτωση των

7 Stenström,ό.π., σ.249-50.



ερωτήσεων υποθέτω ότι σχετίζεται περισσότερο με τις ανάγκες σαφούς οροθέτησης του προτασιακού περιεχομένου του αιτήματος ώστε να εξυπηρετήσει τον ειδικό σκοπό της άντλησης συγκεκριμένης απόκρισης.

Εκτός από τις στρατηγικές κατακερματισμού και αναδιατύπωσης των αιτημάτων, οι διευκρινιστικές ερωτήσεις παίζουν συχνά τον ίδιο ρόλο, μολονότι τυπικά διοχετεύουν τη ροή της αλληλεπίδρασης σε άλλα είδη κινήσεων.

Για παράδειγμα:

A.8. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) Τι ξέρουμε για τον Νότη Περγιάλη;

Ξέρουμε τίποτα;

M. όχι.

Δ. μάλιστα.

κατάγεται από το νομό Λακωνίας, από τ' Ανώγεια συγκεκριμένα. είναι συγγραφέας και παράλληλα και ηθοποιός.

M. ηθοποιός;

Δ. κυρίως, ναι.

έχει-έχει ασχοληθεί με θεατρικά έργα.

γι' αυτό σας ρώτησα μήπως τον έχετε ακούσει(...)

E.8. (άγνωστη λέξη: "βούρκωσαν")

M. (...)βούρκωσαν είναι έβγαλαν δάκρυα, δάκρυσαν

απόκριση

Δ. έτσι;

κατάφαση

σε σένα δεν έχουν βουρκώσει καμιά φορά τα μάτια όταν θέλεις να κλάψεις; και πολλές φορές προσπαθείς να κρατηθείς;

κι ο παππούς ο καημένος, ε;

τι του ήρθαν εκείνη τη στιγμή;

του ήρθαν στη σκέψη;

M. άσχημες αναμνήσεις

Δ. αναμνήσεις που είχε, ε;

κατάφαση

γιατί;

από πού ξεκίνησε, ο παππούς;



Μ.ήτανε στη Σμύρνη(...)

Γ.α25. (άγνωστη λέξη: "μαμούθ")

Δ(...)κυραία ήταν λουπόν μεγάλα ζώα,
σαν τους ελέφαντες που έζησαν πότε;
σύμφωνα με.
τι λέει εδώ;

Μ. χχχ

Δ. όταν.

τι λέει το βιβλίο;

Μ. προκατακλυσμαία

Δ. προκατακλυσμαία

κατάφαση

- Μ. πριν γίνει ο κατακλυσμός

Δ. έτσι πριν γίνει ο κατακλυσμός.

αληθεύει αυτό;

αξιολόγηση

Μ. όχι

Δ. δεν αληθεύει.

κατάφαση

γιατί:

γιατί έγινε ο τελευταίος κατακλυσμός;

Μ. γιατί έλιωναν οι πάγοι(...)

Και στις τρεις περιπτώσεις οι ερωτήσεις ακούγονται πολύ γενικές ώστε να μπορούν να αντλήσουν την κατάλληλη απόκριση. Έτσι απαιτείται η εκ των υστέρων διόρθωση ως προς το γνωστικό υπόβαθρο που στηρίζει τους όρους του αιτήματος. Στην πρώτη όμως περίπτωση η πληροφορία που ζητιέται βρίσκεται "εκτός ύλης" του κειμένου και απαιτεί ένα ενδιάμεσο ζεύγος διευκρίνισης που θα οδηγήσει είτε στην κατάλληλη απόκριση είτε στην παροχή της ειδικής πληροφορίας από την πλευρά του πρώτου ομιλητή (όπως συμβαίνει στη συνέχεια εφόσον ο δάσκαλος ορθώς υπέθεσε ότι οι μαθητές ήταν πιθανό να ξέρουν κάτι για το Νότιο Περγάλι). Στις άλλες δύο περιπτώσεις η ελλειπτική μορφή (γιατί) με την οποία πραγματώνεται το προτασιακό περιεχόμενο του αιτήματος (π.χ. "Οι αναμνήσεις του ήρωα έχουν σχέση με τον τόπο προέλευσής του" και "Οι αιτίες των κατακλυσμών καθιστούν την πληροφορία ψευδή") ακούγεται από τον ίδιο τον ομιλητή (ερωτώντα) ως μη ικανή να προκαλέσει την κατάλληλη απόκριση. Από την άποψη της λειτουργίας της αλληλεπίδρασης και τα τρία είδη ερωτήσεων επιτελούν το



ίδιο έργο: κρατούν σε προσωρινή εκκρεμότητα την πλήρωση του περιεχομένου της ερωταπόκρισης, παραπέμποντας ή προσφέροντας τους κατάλληλους όρους για τη διαπραγμάτευσή του.

Η συνέχεια των αποσπασμάτων έχει παραδειγματικό ενδιαφέρον γιατί δείχνει πως σε κάποια στιγμή του διαλόγου οι δάσκαλοι καταφεύγουν σε πληροφοριακά ενεργήματα για να αποκαταστήσουν, διευρύνοντας και σχολιάζοντας, το προτασιακό περιεχόμενο του αιτήματος. Στο απόσπασμα Α.8, μετά από μία ένθετη συναλλαγή, (που περιέχει ένα διευκρινιστικό αίτημα, την απόκριση και την αποδοχή της), ο δάσκαλος διαβάζει από το βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα, δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες που δήλωσαν ότι δεν κατέχουν οι μαθητές. Στο Ε.8, μετά από πέντε συναλλαγές ερωταπόκρισης, ο δάσκαλος αναφέρεται στις συνθήκες εγκατάστασης των Μικρασιατών προσφύγων σε περιοχές της Αθήνας που τους δημιούργησαν "κακές αναμνήσεις". Στο Γ.α.25, μετά από την ορθή απόκριση και τη θετική αξιολόγηση, ο δάσκαλος προβαίνει σε ένα πληροφοριακό ενέργημα μονολόγου, μέσα από το οποίο αποδεικνύει πως υπάρχει αντικειμενικό σφάλμα στη διατύπωση "προκατακλυσμαία μαμούθ" του βιβλίου. Και στις τρεις περιπτώσεις, το τέλος και η λύση της συναλλαγής εναποτίθεται σε έναν πληροφοριακό μονόλογο κατά τον οποίο ο δάσκαλος παρέχει πληροφορίες που κρίνει ότι δεν βρίσκονται κάτω από την άμεση εποπτεία των μαθητών (πολιτισμικές, επιστημονικές, ιστορικές ή και βιωματικές πληροφορίες), ή παραπέμπει στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου προκειμένου να υπενθυμίσει κάποιες ήδη υπάρχουσες γνώσεις.

Δεν είναι βέβαια δυνατό να υποθέσουμε ότι αυτή η τεχνική μπορεί να υποκατασταθεί από άλλες, όπου η τελική αναγωγή στην ορθή απόκριση συμβαίνει μέσα από τη συνεχή "ορθόδοξη" ερωταπόκριση. Μπορούμε ωστόσο να διατυπώσουμε μια εικασία σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένα είδος "ελεύθερης διακύμανσης" στο πότε ο κύριος γνώστης-ομιλητής επεμβαίνει με πληροφοριακούς μονολόγους για να δώσει την ορθή απάντηση στο ερώτημα που έθεσε εξαρχής και πότε παραμένει στις συναλλαγές αιτήματος - απόκρισης - ανατροφοδότησης μέχρι να αντλήσει το επιθυμητό προτασιακό περιεχόμενο.



3.2.3. Το πλαίσιο πραγμάτωσης των αιτημάτων

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτήσεων στις σχολικές τάξεις αποτελείται από κύρια αιτήματα προσδιορισμού που διαρθρώνουν τις κινήσεις ανοίγματος. Οι τυπικότερες εκφορές των αιτημάτων προσδιορισμού της σχολικής τάξης δηλώνονται με ερωτηματικές αντωνυμίες, με τοπικά, χρονικά, τροπικά, ποσοτικά επιρρηματα, με αιτιολογικούς συνδέσμους. Έτσι, η καθοριστική πλειοψηφία των ερωτήσεων εκφέρονται με δείκτες που δεν δημιουργούν αμφιβολία για την απαίτηση προσδιορισμού συγκεκριμένου πληροφοριακού περιεχομένου ("τι σημαίνει...", "τι παριστάνει...", "πώς είπαμε...", "πού το λέει...", "ποιος είναι...", "για τι πράγμα...", "γιατί λέμε..." κ.ο.κ.). Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται εν μέρει και η επιλογή του μοντέλου των Sinclair/Coulthard που, έχοντας βασιστεί σε δεδομένα σχολικών τάξεων δεν επιχειρεί καμιά περαιτέρω διάκριση των αιτημάτων (elicitations). Η ύπαρξη ωστόσο έστω και μικρού αριθμού αιτημάτων διπλής επιλογής, επιβεβαίωσης κτλ. στα δεδομένα των ελληνικών σχολικών τάξεων δεν επιτρέπει να στηριχθεί η υπόθεση ότι ο διάλογος στη σχολική τάξη περιορίζεται σε ερωτήσεις μονοσήμαντου είδους. Από την άλλη, τα αιτήματα με διαφορετική πραγματολογική λειτουργία από εκείνη του προσδιορισμού λειτουργούν σε εξάρτηση από τις κύριες ερωτήσεις προσδιορισμού, συστήνοντας με αυτόν τον τρόπο τον κορμό των κινήσεων διαπραγμάτευσης των γνώσεων-πληροφοριών, λειτουργούν δηλαδή σαν βοηθητικά ενεργήματα στα επικεφαλής προσδιοριστικά ενεργήματα.

Από άποψη στρατηγικής των ερωτήσεων που υπάρχουν σε παρόμοιες κινήσεις ανοίγματος, έκανα τη διάκριση σε εκείνες που εξειδικεύουν από εννοιολογική άποψη το αίτημα και οδηγούν στη διαπραγμάτευση μιας άλλης επιμέρους πληροφορίας μέχρι να επανέλθουν στο αρχικό αίτημα, και σε εκείνες που στηρίζουν άμεσα το αρχικό αίτημα. Έχοντας χαρακτηρίσει την πρώτη στρατηγική κατακερματισμού, στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται ενεργήματα που ταξινομούνται ως εκκινήσεις και ενδείξεις.

Σύμφωνα με τη διάκριση που προτείνουν για τα δευτερεύοντα ενεργήματα οι Sinclair/Coulthard και η Stenström, ορίζοντας αυτά που προηγούνται των αιτημάτων ως εκκινήσεις (η Stenström χρησιμοποιεί



τον όρο pre's αντί για τον όρο starter των Sinclair/Coulthard ⁸) και αυτά που έπονται ως ενδείξεις (clue).

Χρειάζεται ωστόσο να σταθούμε σε ένα από τα παραδείγματα όπου η διάκριση μεταξύ εκκίνησης και ένδειξης δεν είναι σαφής με βάση τη θέση που κατέχουν στη δομή της αλληλεπίδρασης και τη λειτουργία που ασκούν.

⁸ Στο ίδιο, σ.161-164. Η λειτουργία των εκκινήσεων περιγράφεται ως προετοιμασία, προώθηση, πρόλογος, οροθέτηση.



A.6. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) εδώ τι έχουμε .

ποιο σχήμα έχουμε; (1)

"Μαλακά, ύπουλα" - έχουμε δύο επίθετα
που δίνονται στην καπνιά . (2)

τι λογοτεχνικό σχήμα έχουμε; (3)

M. Κύριε, να το πω - να πω τι είναι αυτό; (4)

* εννοεί * (5)

Δ. * τι σχήμα έχουμε εδώ; * (6)

έχουμε ένα ουσιαστικό του βάζουμε και δύο
επίθετα δίπλα, το κάνουμε να φέρεται
σαν άνθρωπος (7)

M. προσωποποίηση; (...) (8)

Σε αυτό το απόσπασμα εμφανίζεται τόσο η επανάληψη του αιτήματος όσο και βοηθητικά ενεργήματα. Η ερώτηση επαναλαμβάνεται αυτούσια ή ελαφρά παραλλαγμένη ((1), (3), (6)). Το εκφώνημα (1) μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφέρεται ως ενιαία ερώτηση εφόσον παρατηρείται η αυτοδιόρθωση του ομιλητή. Τα βοηθητικά ενεργήματα (2) και (7) που δίνουν συμπληρωματικές πληροφορίες για την κατάλληλη απόκριση επιτελούν και στις δύο περιπτώσεις την ίδια λειτουργία. Ενώ όμως το ενεργήμα (7) μπορεί εύκολα να ταξινομηθεί ως ένδειξη εφόσον τυπικά έπεται του αιτήματος (6), δεν συμβαίνει το ίδιο με το ενεργήμα (2) που κατέχει ενδιάμεση θέση στα αιτήματα (1) και (3), συνεπώς προηγείται (εκκίνηση) και συγχρόνως έπεται (ένδειξη) των αιτημάτων. Καθώς οι ορισμοί για τα βοηθητικά ενεργήματα προβλέπουν αρκετά παρόμοια στοιχεία περιεχομένου, δίνοντας έμφαση στον προκαταρκτικό χαρακτήρα των εκκινήσεων και στον αναδρομικό των ενδείξεων, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα ενεργήματα (2) και (6) πρέπει να θεωρηθούν ενδείξεις που προσφέρουν πληροφορίες υποδομής για να στηρίξουν, εξειδικεύοντάς το, το αίτημα. Η απαγωγή από τη θέση που κατέχουν συνήθως οι ενδείξεις -δηλαδή μετά από το κύριο αίτημα - οφείλεται στο γεγονός ότι το αίτημα επαναλαμβάνεται αρκετές φορές και κατά συνέπεια ακούγεται ως αυτονόητη η απουσία τυπικής εμφάνισης των



δομικών της στοιχείων (προβάδισμα της εκκίνησης και επεύλεση της ένδειξης).

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι τρεις κατηγορίες στρατηγικής των ερωτήσεων τις οποίες προανέφερα (κατακερματισμός, αναδιατύπωση, αυτοδιόρθωση), αποτελούν παραλλαγές του ίδιου φαινομένου: της στρατηγικής εκμείευσης του κατάλληλου προτασιακού περιεχομένου. Ωστόσο δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι πρόκειται για παραλλαγές τυχαίες, αλλά μάλλον ότι αφορούν τις ειδικές συνθήκες κάτω από τις οποίες ο δασκαλος ερμηνεύει τις δυνατότητες των μαθητών να ανταποκριθούν στο αίτημα, όπως διατυπώνεται κατά την εκφορά του. Συνεπώς οι συνθήκες επιτυχίας ή αποτυχίας της πλήρωσης του αιτήματος με την κατάλληλη απόκριση από την πλευρά των μαθητών δεν αποτελούν έναν ελέγξιμο παράγοντα για κανέναν από τους συνομιλητές. Οι λεκτικοί και εξωλεκτικοί δείκτες της περιστασης της αλληλεπίδρασης και ο τρόπος με τον οποίο τους κατανοεί ο ομιλητής εκείνη τη στιγμή, διαμορφώνουν το πλαίσιο πραγμάτωσης, δηλαδή τους στρατηγικούς τύπους των ερωτήσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, μόνο λόγοι φορμαλιστικής ανάλυσης επιβάλουν να "τεμαχιστούν" αυτές οι τυπικές στη σχολικές τάξεις στρατηγικές στα επιμέρους συστατικά τους με τη βοήθεια των δευτερευόντων ενεργημάτων.



3.3. Οι κατάλληλες αποκρίσεις

Σε αντίθεση με την πολύπλοκη δομή των ερωτήσεων οι αποκρίσεις των μαθητών στη σχολική τάξη δεν εμφανίζουν προβληματικές περιοχές ερμηνείας και κατάταξης. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία αποτελούν αποκρίσεις που συμμορφώνονται με τους όρους που υπαγορεύουν τα αιτήματα. Αυτού του είδους η τυπική συμφωνία είναι αναμενόμενη με βάση τους τρόπους με τους οποίους διαρθρώνονται τα αιτήματα. Ο πραγματολογικός περιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου των αιτημάτων μέσω των στρατηγικών καθοδήγησης που αναφέρθηκαν δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας σε αποκρίσεις που δεν ικανοποιούν την πρόθεση του κύριου ομιλητή να αντλήσει το συγκεκριμένο - περιεχόμενο.

Οι δεσμευμένες κατάλληλες αποκρίσεις των μαθητών ανταποκρίνονται συνήθως επακριβώς στις ερωτήσεις χωρίς να προχωρούν σε πρόσθετες πληροφορίες και επεξηγήσεις ή παρεκβάσεις. Στις λίγες περιπτώσεις που η απόκριση συνοδεύεται από κάποια επεξήγηση ή στοιχείο που δεν ζητήθηκε όπως στα αποσπάσματα Β.15 (επέκταση), Α.11 (επεξήγηση). Στο δεύτερο απόσπασμα (Α.11) αυτό συμβαίνει γιατί η επανάληψη της απόκρισης που κάνει ο δάσκαλος για να ακουστεί (πράγματι, η καταγραφή της απόκρισης είναι αμφίβολη) ακούγεται συγχρόνως ως ουδέτερη ή ως αρνητική ανατροφοδότηση και ο μαθητής επανέρχεται για να αιτιολογήσει με ένα ατράνταχτο επιχειρήμα την απόκρισή του ("το λέει μέσα στο βιβλίο"). Στα Β.15 και Ε.1 η συνέχιση της απόκρισης με στοιχεία συμπληρωματικά διακόπτεται με μια κίνηση ανατροφοδότησης από τον δάσκαλο, εφόσον κατάφερε να αντλήσει στην αρχή της απόκρισης το σημαντικό για τη συναλλαγή δεδομένο. Τα αποσπάσματα Α.8 και Β.16. συνιστούν τις πιο κλασικές συναλλαγές απόσπασσης της κατάλληλης απόκρισης μέσα από μονολεκτικά ή ελλειπτικά εκφωνήματα που οδηγούν στο τελικό προτασιακό περιεχόμενο.



- A.8. (επεξεργασία κειμένου: βιογραφικά στοιχ. συγγραφέα)
- Δ. (...) τι λέτε αυτός να ζει,
να έχει πεθάνει; αίτημα διπλής επιλ.
απόκριση
- Μ. ζει
- Δ. (μεσολαβεί οδηγία του δασκάλου)
- Μ. ναι απόκριση
- Δ. (γιατί;) αίτημα προσδ.
- Μ. γιατί πιο παλιά δεν υπήρχανε νέφη (...) συνεπαγωγή
- B.16. (επεξεργασία κειμένου)
- Δ. (...) κι όμως είχε; αίτημα προσδ.
- Μ. το θάρρος απόκριση
- Δ. το θάρρος να; αίτημα προσδ.
- Μ. κύριε, να πει απόκριση
- Δ. να πει το λόγο πιθανόν (...) κατάφαση/σχόλιο
- E.1. (επεξεργασία κειμένου)
- Δ. (...) μπορείς να το εντοπίσεις ή να προσδιορίσεις
και τι σαλιγκάρι είναι αυτό; αίτημα προσδ.
- Μ. (παύση)
- Μ. δηλαδή είναι ένα μικρό σαλιγκάρι που γεννήθηκε
κάτω από ένα απόκριση
- Δ. * ναι, μπράβο * αξιολόγηση
- όχι, φτάνει. ένα μικρό σαλιγκάρι και
τίποτε άλλο (...) εντολή /σχόλιο
- A.15. (δύσκολες λέξεις)
- Δ. (...)τι σημαίνει "σε λίγους μήνες μέστωσαν"; αίτημα προσδ.
Κώστα, πώς το καταλαβαίνεις εσύ; κατονομ.
- ΜΚ. εγώ νομίζω πως σκέφτηκαν, ωρίμασαν απόκριση
- Δ. μπράβο αξιολ.
- Μκ. γίναν απόκριση
- Μ2. *έπεσαν* απόκριση
- Μκ. *πιο,* ας πούμε στον αγώνα, άρχισαν να
καταλαβαίνουνε περισσότερο και - επέκταση
- Δ. ναι κατάφαση



[σύγχυση]

Δ όπως είπες ωρήμασαν, το αποδίδει
θαυμάσια, ναι(...)

αξιολ./σχόλιο

Μ

Α

Μ

Α

3.3.1. Η απουσία εκκρίσεων

Είναι εύλογο ότι μια εγκύος γρήγορα δεν είναι αναμειγνύουσα
κατασκευαστική απεργία... (απόφαση δικαστή) όπως αυτές που αφορούν
η διαπίστωση. Όπως οι εγκύες που είναι ιαβητικές όσο απαντάει στην
ερώτηση επισκεπτόνται με τη βοήθεια των ελεγκτών...
συνεχίζοντας και πάλι... (απόφαση δικαστή) την εγκύωση ή αδυναμία
του σπυλαιτή να παραστήσει τον εγκύο... Η ιδιότητα
κατασκευαστική απεργία... (απόφαση δικαστή) με την απάντη
δύο... (απόφαση δικαστή) και η απουσία της εγκύου
κατασκευαστική απεργία... (απόφαση δικαστή) διακρίνοντας
και... (απόφαση δικαστή) Η απουσία του εγκύου από την απεργία
σημαίνει... (απόφαση δικαστή) και αδυναμία να αναπληρωθεί στο παραπάνω

9. Γιατί όμως τον λόγο και πόρτα... (απόφαση δικαστή) στις εγκύους
αίτηση... (απόφαση δικαστή) και... (απόφαση δικαστή) και... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)
... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή) ... (απόφαση δικαστή)



B.11 (επεξεργασία κειμένου)

Δ.	(...) πόσο χρονώ πιστεύετε ότι μπορεί να είναι; Γιάννης	αίτημα προσδ. κατονομασία
Μ.	(;έξι)	απόκριση
Δ.	έξι χρονών λέει ο Γιάννης	κατάφαση
Μ.	έξι χρονών <u>γιατί μας το λέει κύριε μέσα</u>	επεξήγηση
Δ.	έξι χρονών γιατί μας το λέει μέσα. μάλιστα (...)	κατάφαση

3.3.1. Η απουσία αποκρίσεων

Είναι εύλογο ότι στη σχολική τάξη δεν είναι αναμενόμενες επιτελεστικές αποκρίσεις αμφισβήτησης (replies) όπως αυτές που αναφέρει η Stenstöm. Όμως οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής δεν απαντάει στην ερώτηση επιτέλουν τη σύγκριση με ένα από τα είδη επιτελεστικών αποκρίσεων που σχολιάζονται στα δύο μοντέλα: την άρνηση ή αδυναμία του συνομιλητή να συμμορφωθεί στους όρους του αιτήματος. Η ιδιαίτερη κοινωνική περίσταση δεν επιτρέπει να τις ερμηνεύσουμε με την στενή έννοια, σαν ένα είδος τεχνάσματος για την αποφυγή της ευθείας απόκρισης όπως αυτά που διαπιστώνονται στους καθημερινούς διαλόγους εκτός σχολικών τάξεων⁹. Η σιωπή του μαθητή αντί της απόκρισης ερμηνεύεται ως άγνοια και αδυναμία να ανταποκριθεί στο περιεχόμενο

⁹ Σχολιάζοντας τον λόγο που παράγεται ή δεν παράγεται στις σχολικές τάξεις, η Β. Τοκατλίδου παρατηρεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν γλωσσικούς κώδικες όταν ξέρουν ή νομίζουν ότι ξέρουν την απάντηση στην ερώτηση του εκπαιδευτικού. Διαφορετικά, υιοθετούν μη γλωσσικές συμπεριφορές, ένα είδος κώδικα με κυριότερα συστατικά το βλέμμα και τη σιωπή, ως τις καταλληλότερες για την περίσταση "απαντήσεις" που δεν θα εκληφθούν ως δείγματα θράσους και αναίδειας. Και καταλήγει ότι, αν δεχόμασταν την υπόθεση ενός σημειωτικού συστήματος της ιδεολογίας της σχολικής τάξης, αυτή η σιωπή θα ήταν σημείο του συστήματος, ενώ προς το παρόν ταξινομείται ως συμπεριφορά που ανήκει στη νόρμα της σχολικής τάξης. (Βλ. Β. Τοκατλίδου Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα 1986, σ.27-29.)



του αιτήματος· κατ'αυτή την έννοια οι μαθητές "αποποιούνται" μεν την απόκριση, αλλά δεν είναι εύκολο να γίνει κατανοητό γιατί η άγνοια της πληροφορίας-γνώσης που ζητιέται αποτελεί ανταπάντηση (reply) που αμφισβητεί τους όρους του ίδιους του ενεργήματος του αιτήματος"), δείχνοντας τη "στάση του ομιλητή στην ερώτηση" 10.

Και πάλι η χρησιμοποίηση ενός κλειδιού από τη μελέτη των Labov/Fanshel μπορεί να βοηθήσει να φωτιστεί καλύτερα αυτό το θέμα. Οι συγγραφείς συνάγουν τον κανόνα των "σωκρατικών ερωτήσεων" μέσα από τις περιπτώσεις των "συζητήσιμων γεγονότων" (D-events), στα οποία υπονοείται ότι ο κάθε ομιλητής έχει διαφορετική στάση, θέση ή άποψη απέναντι στο κύριο θέμα. Έτσι οι "σωκρατικές ερωτήσεις" αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα των "διαπραγματεύσιμων" θεμάτων, δημιουργώντας μια σειρά επιμέρους συμφωνιών με τη χρήση ερωτήσεων διπλής επιλογής (ή ναι-όχι), που χτίζουν συστηματικά τη συμφωνία και την κοινή γνώση (AB- events) ανάμεσα στους συνομιλητές, μειώνοντας τη διαφωνία (D-events). Κατ' αυτό τον τρόπο, το φάσμα όλων των επιμέρους συμφωνιών δημιουργεί τη "βάση για περαιτέρω συζήτηση". Ο κανόνας για τις σωκρατικές ερωτήσεις διατυπώνεται ως εξής:

Αν ο ομιλητής A απευθύνει μια ερώτηση "ναι ή όχι" σχετικά με ένα D-event, η ερώτηση ακούγεται ως αίτημα για πληροφόρηση αναφορικά με την άποψη που έχει ο ομιλητής B γι'αυτό το γεγονός, η οποία πληροφορία θα δημιουργήσει τη βάση για την περαιτέρω συζήτηση 11.

Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την περίπτωση των σχολικών μαθημάτων παρουσιάζει ο επόμενος κανόνας που συμπληρώνει αυτή την τεχνική στην περίπτωση που ο συνομιλητής B "υπεκφεύγει" της απάντησης με διάφορους τρόπους, όπως με το να ισχυρίζεται ότι "δεν ξέρει". Η τεχνική που χρησιμοποιεί ο ομιλητής A για να ξεπεράσει αυτό τον σκόπελο είναι η χρησιμοποίηση πιο συγκεκριμένων και ουσιαστικών ερωτήσεων, όχι πια με τη μορφή που μπορεί να απαντηθεί με "ναι ή όχι" αλλά με περισσότερες καθοριστικές ερωτήσεις. Ο κανόνας του "σωκρατικού προσδιορισμού" (socratic specification) περιγράφεται ως εξής:

10 Stenström, ό.π., σ.76.

11 Βλ. Labov/Fanshel, ό.π., σ.102.



Αν ο Α ομιλητής διατυπώνει ένα αίτημα πληροφόρησης προς τον Β και ο Β αποφεύγει να απαντήσει με τον ισχυρισμό ότι δεν έχει τη δυνατότητα, και ο Α διατυπώνει ένα άλλο αίτημα πληροφόρησης το οποίο είναι περισσότερο σαφές και συγκεκριμένο, τότε το αίτημα του Α ακούγεται σαν ισχυρισμός ότι αυτή η συγκεκριμένη πληροφορία αποτελεί μέρος της απάντησης, και έτσι δεν γίνονται παραδεκτές παραπέρα υπεκφυγές και αρνήσεις γύρω απ'το ίδιο θέμα¹².

Η έννοια όμως της πιο συγκεκριμένης και εξειδικευμένης ερώτησης για την πραγμάτωση του "σωκρατικού προσδιορισμού" είναι εξαρτημένη από τις ενδοπεριστασιακές πληροφορίες του κάθε διαλόγου. Δηλαδή, αν μια επόμενη ερώτηση ηχεί ως πιο σαφής και συγκεκριμένη εξαρτάται από την κοινή και αμοιβαία γνώση που διαθέτουν οι συνομιλητές όσον αφορά το θέμα που συζητείται. Αλλά η ιδιαίτερη μαιευτική τεχνική των διαλόγων της τάξης¹³ μας επιτρέπει να κάνουμε μια αναλογία που

-
- 12 Στο επεισόδιο που αναλύουν οι συγγραφείς, η θεραπευόμενη ισχυρίζεται ότι δεν ξέρει γιατί η οικογένειά της συμπεριφέρεται με έναν ορισμένο τρόπο, και ο θεραπευτής συνεχίζει με μια ερώτηση που σχεδόν δίνει την απάντηση:

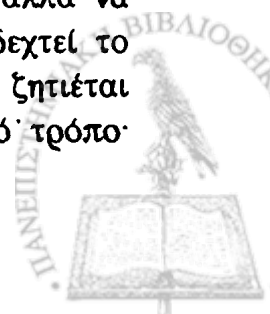
Θ/τής: ... γιατί συνεχίζουν να το επαναλαμβάνουν;

Θ/νη: δεν ξέρω

Θ: πώς αισθάνονται;

(Labov/Fanshel, ό.π., σ.103)

- 13 Στην έρευνα του Χ.Φράγκου, "Μοντέλο διδασκαλίας. Βάσεις διαλεκτικής διδασκαλίας. Εφαρμογή της Μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά", στου ίδιου Παιδαγωγικές Έρευνες και Εφαρμογές, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1983, σ.63-127) προτείνεται η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, χωρίς παραλλαγές, ως πρότυπο για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Πέρα από τη δεδηλωμένη αυτενέργεια που δίνεται στο μαθητή, η σωκρατική μέθοδος επιβάλλει: α) να χωρίζεται το προς διαπραγμάτευση θέμα σε επιμέρους προβλήματα· β) να ακολουθείται ο βηματισμός των δυνατοτήτων του μαθητή· γ) όταν ο μαθητής κάνει κάποιο λάθος ο δάσκαλος να μην απορρίπτει αμέσως την προτεινόμενη λύση αλλά να δίνει συμπληρωματικές πληροφορίες ώστε ο μαθητής να αποδεχτεί το λάθος του και να θελήσει να βρει τη σωστή απάντηση· δ) ζητιέται από τον μαθητή να δουλεύει με δημιουργικό κι όχι μηχανικό τρόπο·



προβλέπει τη γενική εφαρμογή του κανόνα των σωκρατικών ερωτήσεων για το σύνολο σχεδόν του διαλόγου της σχολικής τάξης, με την εξής προϋπόθεση: ότι η σωκρατική τεχνική γίνεται εμφανής όταν ο κύριος γνώστης και οργανωτής του διαλόγου διαβλέπει ότι η "στάση" και η "δυνατότητα" του ή των συνομιλητών δεν στηρίζει την αιτούμενη απάντηση.

Γ.β.1. (επεξεργασία κειμένου: Η βαλίτσα του ξένου)

Δ.(...)εσείς περίπου τι υποθέσεις κάνετε;

Μ.(σιωπή)

Δ. τι έχει μέσα η βαλίτσα;

Μ.(σιωπή)

- Δ. έτσι κι αλλιώς μας λέει μέσα τι έχει

η βαλίτσα;

σωκρατικός προσδιορισμός

Μ.όχι

Δ.δε μας λέει

Μ.(οοο)

Δ.εσύ σαν τι να κατάλαβες;

Μ. ότι ήτανε μια βαλίτσα με έναν ξένο και δεν μπορώ να φανταστώ.

Δ. δεν μπορείς να φανταστείς.

μάλιστα.

θα το προσπαθήσουμε αργότερα(...)

Σε αυτό το επεισόδιο η λύση δίνεται πολύ αργότερα στο μάθημα. Ή μάλλον, για την ακρίβεια, δεν δίνεται, γιατί οι οδηγίες του σχολικού

ε) το λάθος να θεωρείται ως μέσο στην όλη πορεία της μάθησης κι όχι ως στοιχείο που πρέπει να απορριφθεί· στ) όλη η πορεία του διαλόγου να διαμορφώνει τη δυνατότητα να "απαλλαγεί" ο μαθητής από τις δυσκολίες να "γεννήσει" την ποθούμενη λύση.

Βέβαια η μαιευτική του Σωκράτη, 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.



εγχειριδίου προβλέπουν την ανάγκη να κάνουν οι μαθητές διάφορες υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο της βαλίτσας χωρίς όμως να καταλήξουν σε μια λύση με τη βοήθεια του δασκάλου. Πάντως το ενδιαφέρον είναι ότι ο δάσκαλος, με την ερώτηση "σωκρατικού προσδιορισμού" παρέχει την απαραίτητη πληροφορία για να δημιουργηθεί η κοινή συμφωνία ότι η ζητούμενη γνώση-πληροφορία δεν βρίσκεται στο κείμενο του βιβλίου. Ως προς το λειτουργικό περιεχόμενό της αυτή η διευκρινιστική ερώτηση θα μπορούσε να καταταγεί, σύμφωνα με την έως τώρα ανάλυση, στα συμπληρωματικά ενεργήματα της ένδειξης. Το παράδειγμα παρατέθηκε επειδή η σιωπή των μαθητών είναι άμεσα "ορατή" και αιτιολογημένη από το γεγονός ότι οι υποθέσεις για την απάντηση αφήνονται στην ευχέρεια της φαντασίας των μαθητών και επειδή η αδυναμία χρησιμοποίησης της φαντασίας δηλώνεται ευθέως από τον μαθητή.

Ακόμη λοιπόν κι όταν δεν υπάρχουν ρητές δηλώσεις αυτής της αδυναμίας απάντησης, ο δάσκαλος ερμηνεύει τις σιωπές, τις παύσεις στη ροή και τα εξωλεκτικά μηνύματα από την πλευρά των μαθητών ως δείγματα "αποποίησης" και συνεχίζει με ερωτήσεις περισσότερο προσδιοριστικές που δημιουργούν τα πλαίσια πραγμάτωσης των αιτημάτων με ενεργήματα ένδειξης ή εκκίνησης, με τον κατακερματισμό του αιτήματος ή με την αναδιατύπωσή της.



3.4. Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των αποκρίσεων

Κάθε ανάλυση και περιγραφή του σχολικού διαλόγου θεωρεί απαραίτητο και καθοριστικό στοιχείο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης την εμφάνιση του τύπου αίτημα - απόκριση - ανατροφοδότηση. Το σχήμα αυτό φαίνεται τόσο συνδεδεμένο με τη σχολικό μάθημα που η έλλειψη ανατροφοδότησης της απόκρισης του μαθητή θεωρείται σημαντικά απόν στοιχείο και συχνότερα παίζει ρόλο αρνητικής αξιολόγησης μιας μη ικανοποιητικής απόκρισης.

Πριν από την οροθέτηση της πραγματολογικής λειτουργίας των ενεργημάτων που συναντώνται στις κινήσεις ανατροφοδότησης (feedback) των σχολικών διαλόγων, είναι απαραίτητη η αναφορά στον κοινωνικό χαρακτήρα αυτής της λειτουργίας. Η αμφισβήτηση της υποχρεωτικής εμφάνισης της κίνησης ανατροφοδότησης στις καθημερινές συνομιλίες υποστηρίζεται από την D. Burton, η οποία προτείνει την αντικατάσταση αυτής της κατηγορίας, που προβλέπεται από τη βασική θεώρηση των Sinclair/Coulthard, με κινήσεις που στηρίζουν (supporting) ή αμφισβητούν (challenging) με σημασιολογικά κριτήρια την κίνηση ανοίγματος του προηγούμενου ομιλητή. Με αυτό το σχήμα, η απόκριση και η ανατροφοδότηση συνιστούν ενιαία κατηγορία από την άποψη της αλληλεπίδρασης με διπλή επιλογή πραγμάτωσης (στήριξη ή αμφισβήτηση). Έτσι, αφενός δίνεται η δυνατότητα της διακριτής κατάταξης των αρνητικών από τις θετικές συνεισφορές-απαντήσεις στα προηγούμενα ενεργήματα και αφετέρου αποφεύγεται η ανάγκη διπλής κωδικογράφησης των αποκρίσεων που συγχρόνως προσβλέπουν σε μια επόμενη απόκριση. Όλα τα είδη των απαντήσεων στήριξης κωδικογραφούνται ως αποκρίσεις, αναγνώρισεις, αντιδράσεις κ.ο.κ., ενώ αντίθετα στις κινήσεις αμφισβήτησης εμφανίζονται ενεργήματα που κωδικογραφούνται ως πληροφοριακά. Η Burton δίνει έναν ουδέτερο ορισμό των πληροφοριακών ενεργημάτων ("να προσφέρουν πληροφορία") στα οποία ωστόσο περιέχεται έμμεσα και η λειτουργία της αξιολόγησης, που επιτελείται με αποφάνσεις που αμφισβητούν το περιεχόμενο του προηγούμενου ενεργήματος. Συνεπώς η λειτουργική ισχύς του αξιολογητικού σχόλιου που ενέχει αυτή η πληροφορία μπορεί να



μειώνεται ή εξουδετερώνεται μέσα στις κινήσεις στήριξης ή αμφισβήτησης¹.

Αντίθετα, η M.Berly που πραγματεύεται τις διαφορές ανάμεσα στους διάφορους εκπροσώπους της σχολής του Birmingham (Sinclair,

1 Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ανάλυσης σε μια συνομιλία είναι το εξής:

Κίνηση
Αμφισβήτησης

Κίνηση
Ανοίγματος

Κίνηση
Στήριξης

3.A Τι;

1.A Πάω να κουρέψω το γρασίδι πληρ.

2.B Ναι,
ευχαριστώ

4.B Ναι,
ευχαριστώ

5.B Δεν ακούς ποτέ αυτά που λέω πληρ.

6.B Νόμιζα ότι είπες πως πας να ετοιμάσεις ποτά* πληρ.

7.A Όχι, είπα ότι πάω να κουρέψω το γρασίδι* πληρ.

* σημειώνονται οι προτιποθέσεις των Keenan/Schieffelin και του Labov που αμφισβητούνται, από πρόθεση ή λόγω παρανόησης, από τους ομιλητές.

(D.Burton, "Analysing spoken discourse", στο Coulthard / Montgomery, ό.π., σ.61-81.)

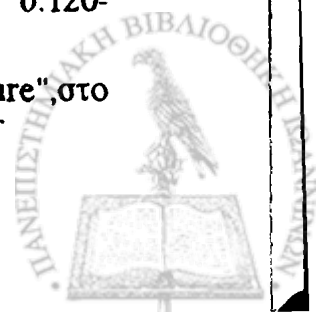


Coulthard, Montgomery, Stubbs)², υποστηρίζει ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα από τα συστατικά στοιχεία και στις καθημερινές συνομιλίες και ότι το βασικό πρόβλημα στην εμφάνισή τους ή μη κατά τη διάρκεια των συνομιλιών είναι η διάκριση της υποχρεωτικής από την προαιρετική ανατροφοδότηση. Δηλαδή η υποχρεωτική εμφάνιση της ανατροφοδότησης προβλέπεται όχι από την αμέσως προηγούμενη κίνηση αλλά από την αρχική κίνηση της συναλλαγής. Χρειάζεται ωστόσο να συγκρατήσουμε ορισμένα στοιχεία από τις διάφορες απόψεις σχετικά με την υποχρεωτική ή προαιρετική εμφάνιση της κίνησης ανατροφοδότησης και τι είδους πραγματολογική λειτουργία επιτελεί στις συνομιλίες: ότι η πρόβλεψη της κατανομής των ανατροφοδοτήσεων δεν μπορεί να στηριχθεί σε μια γραμμική ανάλυση της διαδοχής της αλληλεπίδρασης, αλλά στο πραγματολογικό περιεχόμενο των διαλόγων που διεξάγονται σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Δεν είναι ίσως τυχαίο ότι ενώ οι Sinclair/Coulthard θεωρούν ότι οι υποχρεωτικές και οι προαιρετικές ανατροφοδοτήσεις δεν προσομοιάζουν στις απαντήσεις, ο Stubbs αντίθετα υποστηρίζει ότι οι υποχρεωτικές κινήσεις ανατροφοδότησης παίζουν παρόμοιο ρόλο με τις απαντήσεις και διαφέρουν από τις προαιρετικές ανατροφοδοτήσεις τόσο στις συναλλαγές που έχουν δομή τριμερή όσο και σε εκείνες με διμερή δομή (χωρίς ανατροφοδότηση). Οι διαφορές που βλέπουν στη λειτουργία της ανατροφοδότησης οφείλεται μάλλον στις διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις των διαλόγων που έχουν αναλυθεί: οι Sinclair/Coulthard ξεκινούν από τους σχολικούς διαλόγους, ενώ ο Stubbs δεν διευκρινίζει ποιες είναι οι περιστάσεις στις οποίες εφαρμόζει τα τεστ προβλεψιμότητας των ανατροφοδοτικών κινήσεων³.

Είναι σαφές ότι η πρόβλεψη της εμφάνισης μιας κίνησης ανατροφοδότησης συνδέεται περισσότερο με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της συνομιλίας παρά με δομικά στοιχεία του διαλόγου. Άλλωστε τα κριτήρια προβλεψιμότητας παραμένουν διαισθητικά, στη βάση του νοηματικού πλαισίου κάθε συναλλαγής, στη βάση δηλαδή των κοινωνικών αναμονών και προβλέψεων: ότι, λόγου χάρη, σε μια συνθήκη διεξαγωγής

2 M. Berry, "Systemic linguistics and discourse analysis.", ό.π., σ.120-145.

3 Βλ. M. Stubbs, "Motivating analysis of exchange structure", στο Coulthard / Montgomery, ό.π., σ.107-119.



μιας δοκιμασίας πρέπει να υπάρχει μια τρίτη κίνηση, μετά το αίτημα και την απόκριση, θετικής ή αρνητικής ανατροφοδότησης της απόκρισης. Αν λοιπόν το είδος των ερωτήσεων και το είδος των απαντήσεων προσδιορίζουν το πραγματολογικό πλαίσιο της επικοινωνίας, η ύπαρξη σταθερής και αναμενόμενης ανατροφοδότησης σηματοδοτεί την κοινωνική επικοινωνία που σε αυτές τις περιπτώσεις ορίζεται ως ασύμμετρη. Παρόμοια η M. Berruto υποστηρίζει ότι αυτοί που κατέχουν σε μια συνομιλία τον ιεραρχικά ανώτερο ρόλο και εκείνο του κύριου γνώση θα ξεκινήσουν συναλλαγές τριών κινήσεων (δηλαδή ερώτηση - απάντηση - ανατροφοδότηση), ενώ η Stenström διαπιστώνει ότι το "στάτους" και η ηλικία των συνομιλητών τείνουν να επηρεάζουν την παραγωγή κινήσεων ανατροφοδότησης⁴.

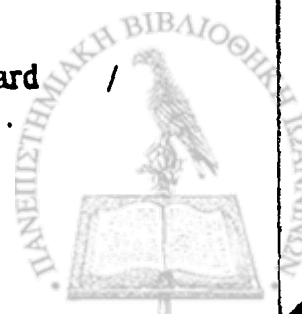
Φαίνεται συνεπώς ότι τουλάχιστον για τις συνθήκες της σχολικής περίπτωσης υπάρχει σαφής συμφωνία για την ανάγκη ύπαρξης κινήσεων ανατροφοδότησης που υπαγορεύονται από τους ρυθμούς της ασύμμετρης επικοινωνίας μεταξύ πολλών προσώπων, με τις γενικές τάσεις που διαβλέπει η Stenström στην παραγωγή περισσότερων αποκρίσεων αλλά και κινήσεων ανατροφοδότησης σε αυτές τις συνομιλίες. Επίσης ο Berruto σχολιάζει την ύπαρξη κινήσεων "αντι-ανατροφοδότησης" (controprosecuzione) από την πλευρά των μαθητών στις περιπτώσεις όπου εμφανίζεται ένσταση ή διαφωνία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και από τις απαντήσεις αναπαραγωγής του πλαισίου των γνώσεων-πληροφοριών⁵.

Η διπλή λειτουργία της ανατροφοδότησης μπορεί σ' αυτό το σημείο να συσχετιστεί με τον ορισμό της συναλλαγής που δίνουν οι Coulthard/Brazil⁶. Συζητώντας τη λειτουργία των φαινομένων του επιτονισμού οι συγγραφείς ορίζουν τη συναλλαγή "ως μονάδα που αφορά τη διαπραγμάτευση της μετάδοσης πληροφορίας και περιέχει μια κίνηση πληροφόρησης, έναρξη ή απάντηση". Παρά την αοριστία που περιέχεται

4 Stenström, ό.π., σ.244-245.

5 G. Berruto, "Problemi e metodi nell'analisi del discorso", Studi italiani di linguistica teorica ed applicata, τ.1-3, Liviana Editrice, Padova 1977, σ.45-71.

6 M. Coulthard/D. Brazil, "Exchange structure", στο Coulthard / Montgomery (eds), ό.π., σ.82-106.



σε αυτό τον ορισμό, επειδή αφενός από σημασιολογική άποψη η έννοια της πληροφορίας παραμένει αδιευκρίνιστη, και αφετέρου εφόσον στην πορεία της οποιασδήποτε συζήτησης η αρχή και το τέλος μιας συναλλαγής συνδέονται με τον περίγυρο του διαλόγου, η προσέγγιση του συνόλου των διαλόγων μέσα από κινήσεις προσδιορισμένες με δομικά κριτήρια ως πληροφοριακές δεν απέχει πολύ από την γενική εικόνα των γεγονότων της σχολικής τάξης.

Στα παρακάτω απόσπασματα φαίνεται πως τα ανώτερα και κατώτερα όρια μιας συναλλαγής με σκοπό τη διαπραγμάτευση της γνώσης-πληροφορίας σηματοδοτούνται από υποχρεωτικές λεκτικές ή εξωλεκτικές κινήσεις ανατροφοδότησης.

Γ.α.29. (άγνωστες λέξεις)

Δ. (...) κρουστικές μηχανές.
ποιος θέλει ν'απαντήσει;

Μ. [χέρι]

Δ. λέγε Νίκο

Μ. από το κρούσμα' έτσι που κάνει (χειρονομεί)

Δ έτσι, από τη λέξη κρούση

εμείς δε τη χρησιμοποιούμε σήμερα απλή,
τη χρησιμοποιούμε σύνθετη
για πες μου μία xxx

Μ. σύγκρουση

Δ. μπράβο, σύγκρουση.

όταν λοιπόν έχουμε σύγκρουση
αυτοκινήτων χτυπάει το ένα;

Μ. το άλλο xxx

Δ. έτσι (...)

Γ.α.42. (ασκήσεις)



Δ (...) γι' αυτό κι ο μέλλοντας στιγμιαίος θα είναι πώς,
Κατερίνα;

Θα;

Μ.Κ Θα γράψω

Δ Θα γράψω

και ο παροικείμενος;

Μ.Κ εγώ;

Δ ναι

Μ.Κ έχω γράψει

Δ έχω γράψει (...)

- Δ.7. (επεξεργασία κειμένου: ο σαλίγκαρος)

Μ. (...) στη βροχή βγαίνει πιο πολύ και στην υγρασία

Δ άρα, πολύ σωστά το λέει, βγαίνει στη βροχή.

στη βροχή πότε; πριν βρέξει;

Μ/ες κύριε, κύριε, όχι, μετά.

Δ μετά, μετά

αντί να πούμε βγαίνει, μπορούμε να πούμε ότι τον γεννάει η
βροχή;

Μ/ες όχι, όχι. [παρανόηση]

Δ λίγο ελεύθερα να το πούμε, αυτό θα πει.

δηλαδή μετά από τη δυνατή βροχή

- και θα πούμε ποια δυνατή βροχή -

γεννιέται ο σαλίγκαρος - έρχεται στην

επιφάνεια της γης ο σαλίγκαρος.

από πού;

(...)

Δ το χειμώνα πού βρίσκεται ο ...,

Μ/ες είναι ναρκωμένος

Δ ναρκωμένος.

μαζί με την αρκούδα τη λευκή;

Μ/ες όχι, όχι [παρανόηση]



Δ. μαζί με την αρκούδα, μαζί με τον ασβό, μαζί με τη χελώνα είναι ναρκωμένα.

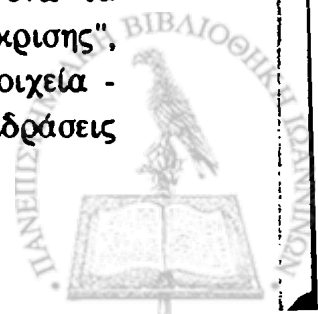
πότε λέμε - πότε λέμε ότι βγαίνει; (....)

Και στα τρία αποσπάσματα εμφανίζεται μετά από κάθε απόκριση μια τρίτη κίνηση ανατροφοδότησης⁷ της απάντησης που επικυρώνει ή αντίθετα απορρίπτει το περιεχόμενο της απόκρισης. Το πρώτο συχνότατο φαινόμενο της πραγμάτωσης της ανατροφοδότησης στη σχολική τάξη αφορά την επανάληψη μέρους ή όλης της απόκρισης ως επιβεβαίωσης της ορθότητάς της. Η επανάληψη αποτελεί την πλέον τυπική μορφή αναγνώρισης του προτασιακού περιεχομένου της απόκρισης, δίνοντας την ευκαιρία να υπάρξει διόρθωση (όπως στο Γ.α.29), σχολιασμός ή αιτιολόγηση της μη ορθότητάς της (όπως στο Δ.7), ή κατάφασης και κατοχύρωσής της ως κατάλληλης. Κατ'αυτό τον τρόπο στα ενεργήματα της ανατροφοδότησης, που πραγματώνονται κατά κύριο λόγο με την εκφώνηση της πρότασης που περιέχει την ορθή απόκριση, συνωθούνται σχολιασμοί και αξιολογήσεις αυτής της απόκρισης, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η λειτουργική διάκριση μεταξύ κατάφασης, αξιολόγησης και σχολίου που προτείνουν οι Sinclair/Coulthard και η Stenström⁸.

7 Ας σημειωθεί ότι στις μελέτες που εστιάζονται στα πραγματολογικά κριτήρια αυτή η κίνηση ονομάζεται ανατροφοδότηση (feed-back), ενώ οι αναλύσεις λόγου όπου τα κριτήρια αφορούν τη διαδοχή της αλληλεπίδρασης προτιμούν τον όρο ακολουθία (follow-up).

8 Και στις δύο μελέτες ο προσδιορισμός των ενεργημάτων κατάφασης (assent κατά τη Stenström) δεν διαφέρει πολύ εφόσον η λειτουργία τους είναι να δείξουν ότι ερωτών δέχεται την απόκριση (ή την πληροφόρηση και την αντίδραση κατά τους Sinclair/Coulthard) του συνομιλητή. Η Stenström ωστόσο δεν φαίνεται να ανακαλύπτει στα δεδομένα της αρνητικές αποδοχές: η συμφωνία / διαφωνία μετατοπίζεται κατά τη συγγραφέα σε άλλα είδη ενεργημάτων όπως η αξιολόγηση ή τα αιτήματα διεκρίνησης ή αντίδρασης. (Πρβ. ορισμούς των Sinclair/Coulthard, σελ. 36-37, και Stenström, σ.79.).

Η λειτουργική διαφορά μεταξύ των ενεργημάτων αξιολόγησης των Sinclair/Coulthard και εκείνων της Stenström έγκειται στο ότι ενώ τα πρώτα ορίζονται ως σχόλια σχετικά με "την ποιότητα της απόκρισης", τα δεύτερα - που πραγματώνονται με παρόμοια λεξιλογικά στοιχεία - δε λειτουργούν ως αξιολογήσεις της απόκρισης αλλά ως αντιδράσεις



Έτσι, το ένα πρόβλημα που δημιουργείται στην ανάλυση των δεδομένων μου είναι η έλλειψη κριτηρίων σαφούς διάκρισης μεταξύ αυτών των τριών ειδών ενεργημάτων ανατροφοδότησης, εφόσον οι λεξιλογικοί δείκτες ("ναι", "οχι" και συνώνυμα, επανάληψη, επέκταση του περιεχομένου κτλ.) μπορούν να επιτελούν λειτουργίες τόσο κατάφασης ή αξιολόγησης όσο και σχολιασμού.

Γ.α.14. (επεξεργασία κειμένου)

- | | | |
|------|---|----------------|
| Δ. | (...) για να παρουσιάσει την εφεύρεσή του στον αυτοκράτορα δεν τη δοκίμασε; | αίτημα επιβ. |
| Μ. | ναι, βέβαια | απόκριση επιβ. |
| - Δ. | <u>βέβαια τη δοκίμασε</u> | κατάφαση |
| Δ. | και βέβαια ο αυτοκράτορας πήρε την απόφαση μόνος του ή συμβουλευτήκε κι άλλους - συμβούλους του ; | αίτημα επιβ. |
| Μ. | *ναι* - | απόκρ. |
| Δ. | *αυτούς* που ήτανε αρχηγοί του ναυτικού, του στρατού, ξέρω'γω. | αίτημα επιβ. |

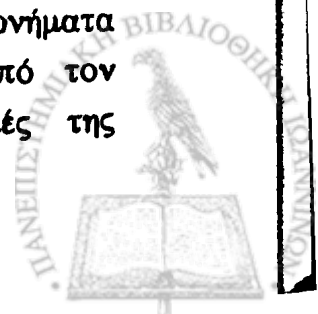
στο περιεχόμενο του μηνύματος. Η Stenström (σ.240) υποδεικνύει ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι στη σχολική αλληλεπίδραση ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται για αυτή καθαυτή την πληροφορία αλλά για το αν ο μαθητής κατέχει την απαιτούμενη γνώση, ενώ στις συνομιλίες αυτό που επιδιώκει ο ομιλητής είναι "καθαυτή η πληροφορία, και κατά συνέπεια τις κινήσεις ανατροφοδότησης που πραγματώνονται με αξιολογήσεις είναι εκτός τόπου στις συνομιλίες" (Stenström, ό.π., σ.240).

Αλλά οι Sinclair/Coulthard παρατηρούν ότι "το ενεργημα ανατροφοδότησης αντιμετωπίζεται από όλους τους συμμετέχοντες ως προαιρετικό στοιχείο. Ο δάσκαλος μπορεί να παραγάγει ένα βήμα ανατροφοδότησης (follow up) το οποίο συνίσταται ρητά μόνο από μία κατάφαση ή ένα σχόλιο, αλλά τότε η αξιολόγηση υπονοείται (και συνήθως είναι δυσμενής). Πολύ συχνά αν ο δάσκαλος απλώς αποδέχεται την απόκριση, τότε οι μαθητές παρέχουν μια άλλη απόκριση χωρίς να προηγηθεί καμιά άλλη παρακίνηση" (Sinclair/Coulthard, ό.π., σ.49).



M1	ναι	απόκρ.
M2	την πήρε λίγο επιτόλαια την απόφαση δε μας λέει (κκ)	απόκρ.
Δ.	<u>επιτόλαια</u> το λέει το βιβλίο ή δε μας δίνει ολόκληρη την πληροφόρηση;	κατάφαση αίτημα
M.	δε μας δίνει ολόκληρη	απόκρ.
Δ.	γιατί;	αίτημα προσδ.
M1	δεν ξέρω	απόκρ.
M2	γιατί δεν υπάρχουν τόσα στοιχεία	απόκρ.
Δ.	<u>γιατί δεν υπάρχουν στοιχεία</u>	κατάφαση;
M2	κύριε, γιατί πώς γίνεται; του είπε ο Καλλίνικος (...)	επέκταση
A. 5.	(γραπτές ασκήσεις)	
Δ.(...)	για να την επαναλάβει γρήγορα γρήγορα	αίτημα
M/ες	κύριε κύριε	προσφορά
Δ.	ο Παπαδόπουλος	κατονομ.
M.Π.	"Ξαναγράφω τις φράσεις με το ούτε.ούτε. για έμφαση όπως στο παράδειγμα"	απόκριση
Δ.	<u>πώς το είπες έτσι βρε Δημήτρη</u> για να το πει καλύτερα ο Κώστας	αξιολόγηση αρνητ. αίτημα /κατονομ.
M.Κ.	"Ξαναγράφω τις φράσεις με το ούτε.ούτε για έμφαση όπως στο παράδειγμα"	απόκριση
Δ.	<u>ούτε αυτό μ'άρεσε</u>	αξιολόγηση αρνητ.
M.	κύριε	προσφορά
Δ.	πέστο Γιάννα	αίτημα/ κατονομ.
M.	"Ξαναγράφω τις φράσεις με το ούτε-ούτε για έμφαση όπως στο παράδειγμα	απόκριση
Δ.	μπράβο (...)	αξιολόγηση θετική

Τα παραπάνω αποσπάσματα σκιαγραφούν με σαφήνεια τα προβλήματα ταξινόμησης που ανέφερα. Ενώ στο Α.5. τα εκφωνήματα που ανήκουν στις κινήσεις ανατροφοδότησης διακρίνονται από τον περίγυρό τους ως αξιολογήσεις μονολεκτικές ή σχολιαστικές της



απόκρισης, στο Γ.α.14. μόνο η πρώτη κίνηση πραγματώνεται με ενεργήματα κατάφασης της απόκρισης. (Θεωρώ ότι το "βέβαια" που εμφανίζεται στην αξιολόγηση δεν έχει επιτατικό ρόλο που διαισθητικά θα παρέπεμπε σε μια λειτουργία αξιολόγησης του περιεχομένου της απόκρισης, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την υφολογική επανάληψη της ίδιας λέξης στο επόμενο αίτημα). Στη δεύτερη ανατροφοδότηση η επανάληψη μέρους της απόκρισης (ως ουδέτερη πρόσληψη του περιεχομένου της) αποτελεί συστατικό στοιχείο του επόμενου αιτήματος, τόσο που μόνο το γεγονός ότι υπάρχει μία μικρή παύση τη διακρίνει από το παρόμοιο αλλά λειτουργικά διαφορετικό ενέργημα εκκίνησης στο αίτημα (βλ. και παρακάτω). Η τρίτη ανατροφοδότηση, επίσης επανάληψη της απόκρισης, λειτουργεί ως κατάφαση η οποία κρατάει σε - διαπραγματευτική εκκρεμότητα τη λύση της συναλλαγής προκαλώντας την επέκταση της απόκρισης από το μαθητή. Ας σημειωθεί η ομοιότητα της αμφίλογης κατάφασης στη δεύτερη και στην τρίτη ανατροφοδότηση, στην μεν δεύτερη με την εμφάνιση του προσδιοριστικού αιτήματος, στη δε τρίτη με την απουσία του.

B.12 (αγνωστες λέξεις)

Δ. (...) τι είναι προκηρύξεις

Μ. κύριε *προεκλογικοί*

Δ. *Χρήστο*

Μ.Χ.προεκλογικοί - προεκλογικοί λόγοι

Δ. προεκλογικοί λόγοι είναι μια κατηγορία.

Είναι ανάγκη να είναι αυτό;

Οοο - λέγε Αντωνία (...)



A.5. (άγνωστες λέξεις-"σκουτιά")

- Δ. (...)γιαγιά ήτανε, μαύρα σκουτιά φόραγε
για να δούμε
Θανάση
- Μ. μήπως είναι ρούχο;
Δ. είναι μια άλλη έκφραση
για τα ρούχα (...)
- ένδειξη
επαν. αιτήμ.
κατονομ.
απόκριση
κατάφαση+σχόλιο

A.12. (επεξεργασία κειμένου)

- Δ. (...) γιατί του το'πε αυτό;
Μ. να μην κρυώσει
Δ. μάλιστα, ένα αυτό
και . κάτι είπε κάποιος
εκεί κάτω
- Μ. εγώ
Δ. η Μαρία
- Μ.Μ.ότι άμα γυρίσει ο πατέρας του
θα φάει ξύλο
- Δ. ναι.
γιατί δηλαδή θα τον έδερε ο πατέρας του;(...) αίτημα προσδ.
- αίτημα προσδ.
απόκριση προσδ.
κατάφαση+σχόλιο
αίτημα προσδιορ.
τροφοδ.
προσφορά
κατονομ.
απόκριση
κατάφαση

Το ίδιο φαινόμενο εμφανίζεται στο απόσπασμα Β.12. όπου το περιεχόμενο της πρότασης της απόκρισης εξετάζεται και σχολιάζεται έτσι ώστε δίνει την ευκαιρία να επιτελούνται συγχρόνως δύο λειτουργίες: από τη μια αποτιμάται η απόκριση και από την άλλη παρεμβάλεται ελλειπτικά η αρχική ερώτηση της συναλλαγής με τον αποκλεισμό "μιας κατηγορίας" ώστε να υπάρξει και άλλη - ορθότερη - απόκριση. Όπως στις περισσότερες περιπτώσεις βολιδοσκοπήσεων των δεδομένων, έτσι και σε αυτό το παράδειγμα μόνο η έντονη εμφάνιση του αξιολογικού σχολίου μειώνει την πιθανότητα να ταξινομηθεί αυτό το ενέργημα όχι ως αξιολόγηση ή κατάφαση αλλά ως εκκίνηση στην ελλειπτική επανάληψη του αιτήματος. Η έμμεση απόρριψη της απόκρισης οδηγεί με αυτό τον τρόπο στην ρουτίνα άντλησης κι άλλων εναλλακτικών αποκρίσεων (πρβλ. και απόσπασμα Α.12.).

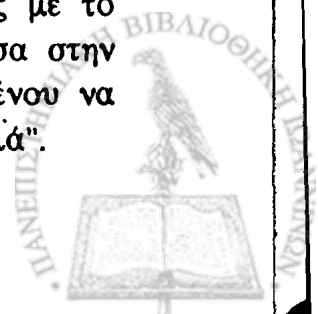


Στο Α.5. η θετική κατάφαση της απόκρισης συμβαίνει διαμέσου της επιβεβαίωσης της ορθότητας της απόκρισης και συγχρόνως του επιπλέον σχολιασμού της με την πρόσθετη διάκριση αναφορικά με την εναλλακτική "έκφραση για τα ρούχα". Αφήνοντας κατά μέρος την ακρίβεια του περιεχομένου που έχει το σχόλιο ("σκουτιά είναι μια άλλη έκφραση για τα ρούχα") δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε ότι η αμφιβολία που εκφράζεται με την ερωτηματική σύνταξη στην απόκριση του μαθητή αποσπά μια ανάλογη πραγμάτωση της ανατροφοδότησης από την πλευρά του δασκάλου⁹. Έτσι επιβεβαιώνεται θετικά η απόκριση, και αυτή η επιβεβαίωση μπορεί να θεωρηθεί ισοδύναμη ενός ενεργήματος κατάφασης, ενώ συγχρόνως, με το ίδιο εκφώνημα, συμπληρώνεται και τροποποιείται το προτασιακό περιεχόμενο της απόκρισης με ένα σχολιασμό. Ανακύπτει λοιπόν και πάλι το πρόβλημα του ενδεχόμενου διπλής κωδικογράφησης ενός ενεργήματος που για άλλη μια φορά οφείλεται στο γεγονός ότι με το ίδιο εκφώνημα επιτελούνται δύο λειτουργίες, χωρίς ωστόσο να φαίνεται να υπερισχύει καμιά από τις δύο.

Σύμφωνα με την ανάγκη διπλής κωδικογράφησης και το τεστ προβλεψιμότητας που προτείνουν οι Coulthard/Brazil, αυτός ο τύπος απόκρισης είναι προβλέψιμος και συγχρόνως προβλέπων. Παρ'όλα αυτά η ερωτηματική απόκριση του μαθητή δεν επηρεάζει τη δομή της αλληλεπίδρασης από τη στιγμή που το επόμενο ενέργημα του δασκάλου συνιστά κίνηση ανατροφοδότησης και όχι επιβεβαίωσης (πρβλ. τη σχετική ανάλυση στο υποκεφ. για τις άγνωστες λέξεις).

Παρόμοια εμφάνιση κατάφασης και σχολίου παρατηρούμε και στο απόσπασμα Β.12, όπου η σαφήνεια των ορίων ανάμεσα στα δύο ενεργήματα στην πρώτη κίνηση ανατροφοδότησης σημειώνεται και παραγλωσσικά με την στιγμιαία πάυση μεταξύ κατάφασης και σχολίου.

9 Είναι σαφές ότι σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής άντλησε την πληροφορία της απόκρισής του από το περιεχόμενο της προηγούμενης ένδειξης "γιαγιά ήτανε, μαύρα σκουτιά φόραγε". Παρόλο που δεν μπορεί να υπάρξει αμφισημία στο εμπειρικό δεδομένο ότι κατά κανόνα ό,τι φοριέται είναι ρούχο, η έκφραση της αμφιβολίας με το "μήπως" ενισχύει την εικασία ότι η απόκριση ανιχνεύτηκε μέσα στην αμέσως προηγούμενη ένδειξη που έδωσε ο δάσκαλος προκειμένου να απαντηθεί το αίτημα προσδιορισμού "τι σημαίνει η λέξη σκουτιά".



Σε αυτή ωστόσο την περίπτωση η κύρια λειτουργία του ενεργήματος που ταξινομώ ως σχόλιο βάσει της θέσης που κατέχει στην κίνηση ανατροφοδότησης είναι λιγότερο προφανής απ'ό,τι στο παράδειγμα Γ.α.12 : το ίδιο ενεργήμα μπορεί κάλλιστα να εννοηθεί ως εκκίνηση στο επόμενο διπλό αίτημα προσδιορισμού (το γεγονός ότι ζητιέται τόσο να προσδιοριστεί τι άλλο ειπώθηκε στο διάλογο του κειμένου όσο και ποιος μαθητής το είχε διατυπώσει χωρίς να γίνει αντιληπτός από το ευρύτερο κοινό της τάξης αποτυπώνεται στο ένθετο ζεύγος που διεκπεραιώνει το πρώτο, "τεχνικού" χαρακτήρα, σκέλος του αιτήματος με το ζεύγος προσφορά-κατονομασία).

Συνοψίζοντας τη μέχρι τώρα διερεύνηση προκύπτουν δύο θέματα προς περαιτέρω επεξεργασία: το πρώτο αφορά το φαινόμενο της αναφορικής και καταφορικής δράσης των κινήσεων ανατροφοδότησης που φανερώνεται κατά κύριο λόγο με την αμφίσημη κατηγοριοποίηση των σχετικών ενεργημάτων ως σχόλια ή ως εκκινήσεις' το δεύτερο θέμα αφορά την επανεξέταση των ενεργημάτων που συγκροτούν την κίνηση ανατροφοδότησης, δηλαδή τον επαναπροσδιορισμό της λειτουργίας της στα πλαίσια του σχολικού διαλόγου.



3.4.1. Η αμφίδρομη λειτουργία των κινήσεων ανατροφοδότησης

Τα παρακάτω αποσπάσματα (Γ.α.10-11, Α.16, Δ.3, Α.19) αναδεικνύουν διάφορες όψεις των πραγματώσεων που μπορούν να εμφανιστούν στα κινήσεις ανατροφοδότησης στη σχολική περίσταση. Σε όλα τα αποσπάσματα υπάρχουν θετικές και αρνητικές αποτιμήσεις των αποκρίσεων που χρησιμεύουν ωστόσο και για τη συνέχιση της αλληλεπίδρασης.

Γ.α.10-11 (επεξεργασία κειμένου)

- Δ. [δίνει το λόγο]
- Μ. (...) αλλά δεν είχε ακόμα καταλάβει καλά τι ήταν αυτό το υγρό που έλεγε ο Καλλίνικος. μόνο είχε καταλάβει τις φράσεις υγρό πυρ (χκ)
- Δ. ωραία, δεν την είχε καταλάβει. κατάφαση
παρόλο που δεν την είχε καταλάβει όμως -;
- Μ/ες είναι σύμφωνος
- Δ. το δέχτηκε όμως, ε; σχόλιο
δέχτηκε να εφαρμοστεί η καινούργια εφεύρεση
κι όχι μόνο δέχτηκε αλλά -;
- Μ. χάρηκε.
- Δ. χάρηκε. κατάφαση
και τι άλλο; (...)

Α. 16 (επεξεργασία κειμένου)

- Μ. (...) κύριε νομίζω
- Δ. *λέγε παιδί μου*
- Μ1 * ότι το ήξερε* και δεν ήθελε να το πει.
το ήξερε αλλά δεν ήθελε να το πει
- Μ2 κύριε κύριε



Δ. όχι .

το παιδί το ρωτάει ποιος έριξε τη μπόμπα
και λέει δεν ξέρω. εσύ γιατί βρέθηκες εκεί;
εγώ έριχνα προκηρύξεις.

δεν μπορούσε να αποκρύψει και τις προκηρύξεις εντελώς
να πει ότι ήμουνα περαστικός καιλωπά καιλωπά;
κι όμως είχε -;

Μ. το θάρρος

Δ. το θάρρος να -;

Μ. κύριε να πει

Δ. να πει το λόγο πιθανόν (...)

Δ.3 (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) βλέπω κι άλλα χέρια.

κάποια άλλη γνώμη;

Μ. κάτω από ένα σκέτο δέντρο

Δ. κάτω από ένα σκέτο δέντρο.

άλλος. για λέγε πού'ναι αυτό,
ο Αριστείδης.

Μ.Α μήπως επειδή οι άνθρωποι το χειμώνα είναι

μέσα στα σπίτια τους έτσι κι αυτός μέσα στο κουκούλι του;

Δ. φυσικά το χειμώνα εκεί θα είναι. και

πολύ σωστά το λες.

αλλά εδώ μιλάμε και για το καλοκαίρι
που κάνει . ήλιος- όπου δεν έχει καθ-
χρειάζεται υγρασία για να κοιμηθεί ο
σαλίγκαρος; (...)



A. 6. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) ποιους τρόπους μηχανεύτηκαν τα παιδιά στοοον απελευ- απελευθερωτικό αγώνα των Κυπρίων, ποιους τρόπους μηχανεύτηκαν ποιους τρόπους νέους δηλαδή ανακάλυψαν.

μηχανεύομαι κάτι σημαίνει -;

M. *κύριε, κύριε*

Δ. κατά κανόνα

M. ρίχνουν μολότοφ

Δ. βρίσκουν κάτι καινούριο (...) διόρθωση

M. κύριε, κύριε

Δ. να μας πει ο Μπάμπης

- M. να- να γελοιοποιήσουν τους στρατιώτες [...]

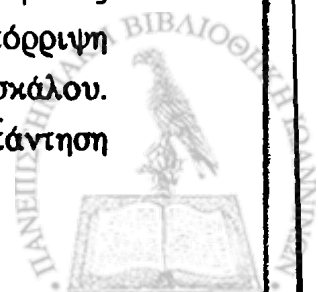
και' και να -και να τους σπάσουν-σπάσουν τα νεύρα

Δ. τους έκαναν πόλεμο νεύρων δηλαδή αναδιατύπωση/σχόλιο

M/ες ναι κύριε κυριε (...)

Στο απόσπασμα Γ.α.10-11 παρατηρείται μια κλιμάκωση της κατάφασης στην απόκριση από την συμφωνία και την αναδιατύπωση μέχρι την ουδέτερη επανάληψη του περιεχομένου της, προκειμένου να χρησιμεύσει στην άντληση επιπλέον αποκρίσεων. Αντίθετα, στο Α.16, στην πρώτη κίνηση ανατροφοδότησης εμφανίζεται μια φυσική μονολεκτική απόρριψη της απόκρισης ως ακατάλληλης και στη συνέχεια, μέσα από την πληροφοριακή αναπαράσταση του διαλόγου του κειμένου, εμφανίζεται ο τυπικός κατακερματισμός του αιτήματος στα επιμέρους στοιχεία του (στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν προχωρούν πέρα από τη διατύπωση της λογικής πρότασης που ακούγεται ως εξής: "το παιδί όμως είχε το θάρρος να πει το λόγο - πιθανόν (;)" και που κλείνει τη θεματική συναλλαγή της συγκεκριμένης ερώτησης).

Στο απόσπασμα Δ.3 φαίνεται παρόμοια αμφίδρομη λειτουργία της ανατροφοδότησης να σταθμίσει θετικά ή αρνητικά το περιεχόμενο της απόκρισης ώστε είτε να το προεκτείνει σε επόμενο αίτημα είτε να το αποκλείσει. Στην ένθετη "διευκρινιστική" συναλλαγή του αποσπάσματος Α.19 η κίνηση ανατροφοδότησης δεν έχει συνέχεια καθόσον η απόρριψη της απόκρισης συμβαίνει μέσα από την "αυτοαπόκριση" του δασκάλου. Ας σημειωθεί όμως ότι εφόσον ο δάσκαλος έδωσε ήδη την απάντηση



σχετικά με τη σημασία του "μηχανεύομαι" πριν καν σταματήσει προσωρινά τη ροή του κύριου αιτήματος για να επαληθεύσει την κατοχή αυτής της γνώσης, η ακατάλληλη απόκριση του μαθητή πιθανόν να οφείλεται στο ότι ο μαθητής απαντάει στο προηγούμενο κύριο αίτημα αντλώντας την πληροφορία όχι βέβαια από το κείμενο του εγχειριδίου αλλά από μια σύντομη στιχομυθία που είχε εξελιχθεί νωρίτερα περί βομβών μολότοφ και νατάλμ και η οποία είχε επισύρει το ενδιαφέρον των μαθητών' σε αυτή την εκδοχή οδηγούμαι από την πραγμάτωση της απόκρισης στον πληθυντικό αριθμό όπως και το αρχικό αίτημα. Από την άλλη και το εκφώνημα του δασκάλου δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητο από την απόκριση του μαθητή καθώς χρησιμοποιεί κι αυτός με τη σειρά του την ίδια συντακτική επιλογή. Στη δεύτερη ανατροφοδότηση εμφανίζεται ένα άλλο συχνό φαινόμενο της σχολικής αντίδρασης. Η αναδιατύπωση της αντίδρασης του μαθητή αφορά τη βελτίωση της καταλληλότητας του προτασιακού περιεχομένου και εκφέρεται με τόνο ουδέτερης δήλωσης που, χωρίς να φέρει σαφή ίχνη αρνητικής αξιολόγησης, αντικαθιστά επεξηγώντας το περιεχόμενο της εκφοράς του μαθητή. Έτσι, ενώ εκφέρεται τυπικά ως αίτημα επιβεβαίωσης και ελέγχου, ο λεξιλογικός δείκτης "δηλαδή" μετριάζει τόσο τον ερωτηματικό όσο και τον αποφαντικό τόνο και προκαλεί μια απόκριση επιβεβαίωσης από την πλευρά των μαθητών.

Είναι ενδιαφέρον να συγκρίνουμε ένα από τα είδη ανατροφοδότησης που μελετά η Stenstöm: ενώ η ανατροφοδότηση γενικά μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε, από την καταγραφή του μηνύματος ως την έκπληξη και να ακολουθείται από επιβεβαιωτική ανατροφοδότηση του Β, η κίνηση που ορίζεται ως ξανα-άνοιγμα (re-opener) ο ομιλητής Α αναρωτάται για την πληροφορία που δόθηκε με την απόκριση και ζητά μια επιβεβαίωση από τον Β. Η διαφορά ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είδη καταγράφεται στα εξής παραδείγματα:



Ξανα-άνοιγμα

A: τι έγινε [άνοιγμα]
 B: έπεσα [απάντηση]
 A: αλήθεια; [Ξανά-αν.]
 B: ναι [απάντηση]
 A:(μμ [ανατροφοδότηση])*

Ανατροφοδότηση

A: τι έγινε [άνοιγμα]
 B: έπεσα [απάντηση]
 A: α! [ανατρ.¹]
 B:(μμ [ανατρ.²])

*Μέσα σε παρένθεση καταγράφονται οι προαιρετικές κινήσεις.

Ωστόσο, η ίδια κίνηση ξανα-ανοίγματος εμφανίζεται στην ανάλυση της Stenstrom και ως μια εκδοχή των κινήσεων ερώτησης' παρ'όλα αυτά το μοντέλο που αναπτύσσει η συγγραφέας επιτρέπει την ποικιλία στην πραγμάτωση της ανατροφοδότησης μέσα από μια κίνηση που τυπικά ανήκει στις ερωτήσεις.

Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος "ανταπάντησης" στην απόκριση του μαθητή, η οποία συγχρόνως, στο επίπεδο της δομής της αλληλεπίδρασης, δίνει την ευκαιρία για τη συνέχιση της συναλλαγής. Μέσα από τα δεδομένα μπορούν επομένως να ερμηνευθούν οι σαφείς διαφορές που εμφανίζονται στις αναλύσεις σχετικά με τις κινήσεις ανατροφοδότησης που προανέφερα. Η κωδικοποίηση που προτείνει λόγου χάρη ο Stubbs, σύμφωνα με την οποία η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα σε μια συναλλαγή η οποία ξεκινά με μια αυθεντική ερώτηση και σε εκείνη που ξεκινά με μια ερώτηση-τεστ στη σχολική τάξη αποτυπώνεται σε μια διαφορετική δομή. Στην περίπτωση των φυσικών συνομιλιών ισχύει η δομή ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση ,ενώ στη σχολική τάξη υπερσχύει η δομή ερώτηση-απάντηση/ερώτηση-απάντηση¹⁰.

10 Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται για να τεκμηριωθεί αυτή η ανάλυση είναι τα εξής:

Σχολική τάξη

Δ: ποιος μπορεί να μου πει τι σημαίνει αυτό ερώτηση

Μ: μήπως σημαίνει "κίνδυνος" απάντηση/ερώτηση

Δ: ναι απάντηση

Συνομιλία

A: τι ώρα τελειώνει αυτή η φάση ερώτηση

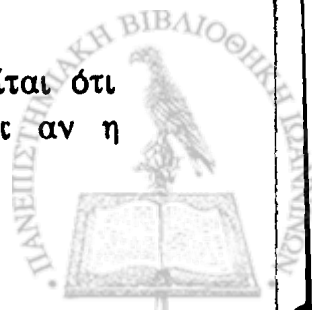
B: στις δέκα και τέταρτο απάντηση

A: στις δέκα και

τέταρτο;

εντάξει τότε ανατροφοδ.

Η απάντηση του μαθητή κωδικογραφείται διπλά, γιατί θεωρείται ότι ανεξάρτητα από τη συντακτική επιλογή (ακόμη δηλαδή και αν η



Τούτη η μάλλον ιδιόρρυθμη απάλειψη της ανατροφοδότησης από την σχολική περίσταση μπορεί να ερμηνευθεί αν υποθέσουμε ότι, αντίθετα από ό,τι υποστηρίζεται, σε κάθε είδος περιστασης εμφανίζεται υποχρεωτικά μια τουλάχιστον κίνηση με λειτουργία αμφίδρομη που αποτελεί ανταπόκριση στο περιεχόμενο της απάντησης με ένα φάσμα πραγματώσεων που καλύπτει μεγάλο εύρος: από την επιβεβαίωση ή την απόρριψη του μηνύματος της προηγούμενης απάντησης έως την απλή ένδειξη πρόσληψης και καταγραφής του. Κατά συνέπεια, εφόσον οι αντιθετικές προσεγγίσεις στο θέμα της εμφάνισης κινήσεων ανατροφοδότησης σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας επικεντρώνονται στην επίμαχη λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία χαρακτηρίζεται ασύμβατη με την αλληλεπίδραση μεταξύ ίσων εκτός σχολικού περιγυρου, μπορούν να επανελεγχθούν μέσα από τη βασική παραδοχή ότι η ανατροφοδότηση εμφανίζεται σε κάθε είδος διαλόγου και συνομιλίας αλλά πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, και ότι ένας από αυτούς τους τρόπους επιτελεί τη λειτουργία της αξιολόγησης. Λόγου χάρη, το κλασικό παράδειγμα που χρησιμοποιείται, δηλαδή ότι σε έναν καθημερινό, κοινό διάλογο ένα εκφώνημα που αφορά τον τρόπο ή το περιεχόμενο μιας συνεισφοράς άλλου συνομιλητή θεωρείται προσβλητική, ειρωνική, επιθετική κ.ο.κ., δεν σημαίνει ότι αυτού του είδους τα ενεργήματα δεν μπορούν να καταταγούν, βάσει της λειτουργίας τους, ως αξιολογήσεις, αλλά ότι τα δικαιώματα, οι υποχρεώσεις και η κοινή γνώση των συνομιλητών τις καθιστούν ανοίκειες. Με άλλα λόγια αυτό που διαφέρει σε σύγκριση με μια περίσταση ασύμμετρης επικοινωνίας είναι οι συνέπειες που προκαλούν αυτές οι αξιολογήσεις σε μια συνομιλία. Οι επιθέσεις και οι συγκρούσεις και οι αμφισβητήσεις που συνιστούν ένα βασικό στοιχείο διαταραχής της αρχής της συνεργασίας των συνομιλητών, στη σχολική τάξη ενσωματώνονται στα πλαίσια που ορίζουν τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του κύριου γνώστη και οργανωτή του διαλόγου. Έτσι η ανάλυση των τρόπων με τους οποίους εμφανίζονται οι τύποι ανατροφοδότησης μετατίθεται στο επίπεδο που σχετίζεται με τις

απάντηση ήταν "σημαίνει κίνδυνος" ή "κίνδυνος") ζητά συγχρόνως μια άλλη απάντηση. (Stubbs, "Motivating analysis...", ό.π., σ.112.)



συχνότητες των βασικών μονάδων πραγμάτωσης, δηλαδή στο επίπεδο της πραγματολογικής λειτουργίας των γλωσσικών ενεργημάτων.

3.4.2. Πραγματώσεις των κινήσεων ανατροφοδότησης

Αν ισχύει η προηγούμενη διαπίστωση, ότι η λειτουργία αλληλεπίδρασης των κινήσεων ανατροφοδότησης μπορεί να συμπεριλάβει διαφορετικές πραγματολογικές λειτουργίες των βασικών γλωσσικών μονάδων, χρειάζεται να εξετάσουμε τους τρόπους πραγμάτωσής τους μέσα απ'τα δεδομένα των σχολικών τάξεων. Οι κατηγοροποιήσεις που προσφέρουν τα υπάρχοντα μοντέλα για ενεργήματα της ανατροφοδότησης - προβλέπουν την ύπαρξη:

- α) της κατάφασης, η οποία δείχνει την αποδοχή της απόκρισης από την πλευρά του Α ομιλητή και εμφανίζονται σε κινήσεις ανατροφοδότησης που τελειώνουν μια συναλλαγή. Πραγματώνονται με συνώνυμα του "ναι"
- β) της αξιολόγησης που δείχνει την αποτίμηση της απόκρισης και πραγματώνεται με εκφράσεις που δείχνουν έγκριση/αποδοκιμασία και συμφωνία/διαφωνία'
- γ) των σχολίων που συνοδεύουν και επεκτείνουν το περιεχόμενο της κατάφασης ή της αξιολόγησης και οι πραγματώσεις τους δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν.

Οι διαφορές των ορισμών ανάμεσα στα δύο μοντέλα δεν είναι σημαντικές εκτός από την πραγματολογική διαφορά που επισημαίνει η Stenström, δηλαδή ότι στις συνομιλίες η αξιολόγηση δεν αφορά την ποιότητα της απόκρισης, όπως προτείνουν οι Sinclair/Coulthard, αλλά συνιστά αντίδραση στο περιεχόμενο του μηνύματος¹¹.

B.9. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) και με το δίκιο του ο Λουκής Ακρίτας

11 Πρβλ. Sinclair/Coulthard, ό.π., σ.43 και Stenström, ό.π., σ.240.



προτείνει το μνημείο της ελεύθερης Κύπρου
που να στηθεί - που πρέπει να στηθεί σε κάθε
σχολείο μπροστά-να παριστάνει ;
τι να παριστάνει

M.1 ένα γονατιστό *παιδί*

M.2 *ένα παιδί*

Δ. ένα παιδί ; κατάφαση [ξανα-άνοιγμα]

M. με μια πέτρα στο χέρι και την αγχόνη
γύρω του

Δ. με μια πέτρα στο χέρι λοιπόν. αξιολόγηση [ανατροφοδότηση]
να'ναι σύμβολο του κυπριακού αγώνα

για τη λευτεριά σχόλιο

M. η κυπριακή σημαία (...) σχόλιο [ανατροφοδότηση]

(άγνωστες λέξεις)

Γ.α.25

Δ. (...) γιατί έγινε ο τελευταίος κατακλυσμός

M. γιατί έλιωναν οι πάγοι

Δ. γιατί έλιωναν οι πάγοι. κατάφαση [ανατροφοδότηση]

σημαίνει ότι πριν εγκατασταθούν στην

Ευρώπη οι πάγοι το κλίμα ήταν

διαφορετικό. έτσι μπορούσε να -να

έχει βλάστηση ώστε να συντηρεί αυτά τα ζώα (...)

Γ.α.26-27

(άγνωστες λέξεις)

Δ. τι σημαίνει σιδερόφραχτοι

η λέξη όπως είναι γραμμένη τι σου θυμίζει εσένα

M. (σιωπή)

Δ. είναι απλή ή σύνθετη -ε;

M. (είναι;) φραγμένοι με σίδηρο

Δ. φραγμένοι με σίδηρα- ανατροφοδότηση

τι νομίζεις ότι μπορεί-

λέγε Νικόλα

M. φοράνε πανοπλίες

Δ. φοράνε σιδερένιες πανοπλίες, ε; ανατροφοδότηση

εντάξει;



γιατί φορούσαν πανοπλίες λες Ισμήνη
και τώρα δε φοράνε

M.I. (σιωπή)

M. (χέρι)

λέγε Κώστα

M.K. για (xxx) απ'τα βέλη

Δ. έτσι.

αξιολόγηση

γιατί τότε φορούσαν πανοπλίες για να τους προστατεύουν από τα βέλη κι από τα χτυπήματα των κονταριών ή των σπαθιών.

πληροφ. σχόλιο

M/ες *(φωνές)*

-Δ. *τώρα οι πανοπλίες* δεν προστατεύουν από τις σφαίρες. γιατί οι σφαίρες είναι (xxx) γ'αυτό και καταργήθηκε η πανοπλία. μόνο μερικοί φοράνε κάτι γιλέκια για τις σφαίρες-κάτι σπουδαία πρόσωπα.

πληροφόρηση

M. (χέρι)

Δ. λέγε

M. οι πανοπλίες που φοράγανε ήταν τόσο βαριές που όταν έπεφταν δεν μπορούσαν να ξανασηκωθούν*(xx) από το άλογο (xxx)*

πληροφόρηση

M/ες *(φωνές)*

Δ. μια στιγμή

δείκτης [οριοθ.]

αυτά που λέτε όμως . μήπως είναι εκδόσεις κινηματογραφιστών για να μας εντυπωσιάζουν;

αξιολόγηση[ανατροφοδότηση]

αυτός' ο πολεμιστής που έπεφτε για να μη σπρωθεί από κάτω (...)

πληροφόρηση

Δ.6. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) έχετε να συμπληρώσετε τίποτα σ'όσα είπε ο Κώστας;

M/ες (σιωπή)

Δ. δηλαδή τα' πε ωραία;



M/ες (σωπατή)

Δ ωραία

κατάφαση

εννοούμε δηλαδή τα είτε όλα

σχόλιο

μπράβο

αξιολόγηση [ανατροφοδότηση]

M.1 κύριε είχε ξεχάσει πως ήταν δύο χρονών

σχόλιο ή απόκριση

M.2 και 20 γραμμάρια

σχόλιο ή απόκριση

Δ το λέει αυτό;

M/ες ναι ναι

Δ για εντοπίστε πού ακριβώς το λέει.

θέλω χέρι. όποιος το βρει γρήγορα.

παράγραφο - γραμμή

να μου δώσετε τις συντεταγμένες της λέξης αυτής

M/ες κύριε κύριε

Δ η Γιαννούλα

M.Γ. ναι

"Ο σαλίγκαρος είχε γεννηθεί"(διαβάζει

απόσπασμα από το βιβλίο)

Δ εγώ σου είπα πού λέει για την

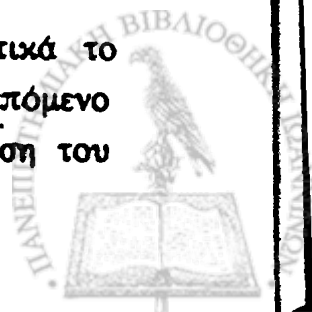
ηλικία του . και το λέει; (...)

[Ξάνα-άνοιγμα]

Τα παραπάνω εκτεταμένα αποσπάσματα φωτίζουν τη δυσκολία εσωτερικής διάκρισης ανάμεσα στα ενεργήματα που τυπικά συνιστούν τις κινήσεις ανατροφοδότησης στη βάση των παραδειγματικών ορισμών που δίνουν τα αρχικά μοντέλα. Και ακόμη, εμπειριέχουν την πρόσθετη δυσκολία στη διάκριση της λειτουργίας της ανατροφοδότησης από εκείνη της πληροφόρησης (βλ. επόμενη ενότητα).

Στο πρώτο απόσπασμα (B.9.) οι δύο κινήσεις ανατροφοδότησης του δασκάλου αποτελούν επαναλήψεις του περιεχομένου της απόκρισης. Το πρώτο εκφράζει την αποδοχή της απόκρισης και ελλειπτικά, με τον τόνο της φωνής, ζητά τα επιπλέον στοιχεία που συμπληρώνουν τη συνολική απόκριση και τα οποία δίνονται με το επόμενο κίνηση απάντησης. Σύμφωνα με την διάκριση που έγινε προηγουμένως αυτό το κίνηση ανήκει στην κατηγορία του ξάνα-ανοίγματος.

Η δεύτερη ανατροφοδότηση μοιάζει να αποδέχεται οριστικά το προτασιακό περιεχόμενο της συμπλήρωσης, ενώ το αμέσως επόμενο εκφώνημα σχολιάζει προσθέτοντας την απαραίτητη ανακεφαλαίωση του

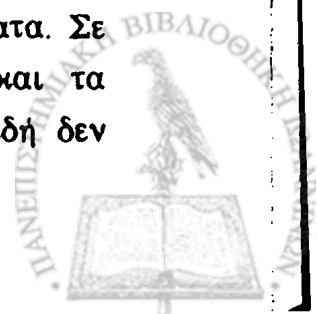


περιεχομένου ("ένα γονατιστό παιδί με μια πέτρα στο χέρι είναι το σύμβολο του κυπριακού αγώνα για τη λευτεριά"). Ασυνήθιστο ωστόσο εμφανίζεται ένα δεύτερο σχόλιο από τη μεριά του μαθητή ("η κυπριακή σημαία") που δείχνει όχι μόνο την κατανόηση αλλά και την επέκταση ή ανασύσταση του περιεχομένου και λειτουργεί ως τελική ανατροφοδότηση αυτής της συναλλαγής.

Στο Γ.α.25,η θετική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στον δάσκαλο να ξεκινήσει μια μακροσκελή πληροφόρηση, απαραίτητη για την εξήγηση της αντίφασης που επιχειρεί να αναλύσει. Το ίδιο συμβαίνει με την αρνητική αξιολόγηση που φαίνεται στην τελευταία κίνηση ανατροφοδότησης του αποσπάσματος Γ.α.26-27, ενώ στην αμέσως προηγούμενη ανατροφοδότηση η εκτεταμένη επανάληψη του προτασιακού περιεχομένου μπορεί να θεωρηθεί σχόλιο εφόσον επιτείνεται από τον έντονα αξιολογικό δείκτη "έτσι!".

Στο Δ.6 η πρώτη ανατροφοδότηση απευθύνεται τόσο στις μη αποκρίσεις των μαθητών μετά τα δύο αιτήματα (που ερμηνεύονται στην πρώτη περίπτωση ως "όχι" και στη δεύτερη ως "ναι") όσο και στην προηγούμενη απόκριση του μαθητή (η οποία δεν περιλαμβάνεται στο απόσπασμα). Το πρώτο εκφώνημα ταξινομείται ως κατάφαση στη "συναινετική" σιωπή των μαθητών και το δεύτερο ως σχόλιό της, ενώ το τρίτο αξιολογεί την αρχική απόκριση. Τα αμέσως επόμενα εκφωνήματα των μαθητών, που σύμφωνα με τα γραμμικά μοντέλα ανάλυσης θα θεωρούνταν ανεξάρτητα πληροφοριακά ενεργήματα, στην πραγματικότητα έχουν προκληθεί μετά από το διαφωτιστικό σχόλιο ("εννοούμε δηλαδή τα είτε όλα") του δασκάλου και συνιστούν σε πραγματολογικό επίπεδο μια καθυστερημένη απόκριση στα προηγούμενα αιτήματα. Συγχρόνως όμως, σύμφωνα με τη θέση που κατέχουν στο διάλογο αποτελούν και κίνηση αρνητικής ανατροφοδότησης που έμμεσα αντιτάσσεται στην αξιολόγηση του δασκάλου.

Βάσει της θέσης τους λοιπόν αυτές οι αποκρίσεις των μαθητών συνιστούν μια δεύτερη κίνηση ανατροφοδότησης που αντιτίθεται σε εκείνο του δασκάλου, δηλαδή ανταπαντούν κυρίως στο σχόλιο που ερμηνεύει τη θετική αξιολόγηση, ενώ στη βάση της πραγματολογικής τους λειτουργίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν αποκρίσεις στα προηγούμενα αιτήματα. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να προτιμηθεί η πρώτη εκδοχή και τα εκφωνήματα των μαθητών να θεωρηθούν ανατροφοδοτήσεις, επειδή δεν



μπορούμε να στηριχτούμε στο υποθετικό δεδομένο ότι, λόγω χάρη, οι μαθητές θα αποκρίνονταν στα προηγούμενα αιτήματα. Όπως φαίνεται το σημασιολογικό πλαίσιο της φράσης "τα είπε ωραία" νοηματοδοτείται με σαφήνεια στο επόμενο σχόλιο ("εννοούμε τα είπε όλα") όπου εξηγείται τι σημαίνει η θετική αξιολόγηση, και ενεργοποιεί την ανταπάντηση των μαθητών. Η τελευταία κίνηση ανατροφοδότησης αυτού του αποσπάσματος δεν παρουσιάζει δυσκολία στην ερμηνεία του ενεργήματος ως αιτιολογημένης αρνητικής αξιολόγησης της απόκρισης που, εφόσον δεν απαντά σε ό,τι ζητήθηκε, κρίνεται ακατάλληλη.

3.4.3. Παρατηρήσεις για τα ενεργήματα αξιολόγησης

Μια πρώτη παρατήρηση αφορά το γεγονός ότι, έστω και σποραδικά, στο σχολικό διάλογο εμφανίζονται κινήσεις ανατροφοδότησης των μαθητών μετά την αξιολόγηση των δασκάλων, ως κατάφαση ή σχόλιο στα προηγούμενα ενεργήματα. Αυτή η παρατήρηση διαφοροποιείται από τη λογική του μοντέλου των Sinclair/Coulthard σύμφωνα με το οποίο αυτό που ονόμασα "ανταπάντηση", δηλαδή η ανατροφοδότηση από την πλευρά των μαθητών δεν είναι δυνατόν να υπάρξει στα πλαίσια της σχολικής τάξης, παρά μόνο ως αναγνώριση των πληροφοριακών ενεργημάτων των δασκάλων. Από την άλλη, στο μοντέλο της Stenström η λειτουργία της ανατροφοδότησης αντιμετωπίζεται ως κίνηση που στηρίζει την ερωταπόκριση, και συγχρόνως υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να συντρέχει στις συνομιλίες. Έτσι, δεν υπάρχουν υποδείξεις για το τι μπορεί να συμβεί στο επίπεδο του διαλόγου μέσα από την εμφάνιση αρνητικής αξιολόγησης ή σχολίου. Μιλώντας πάντα για το ίδιο μοντέλο ανάλυσης, η πραγματολογική λειτουργία των διαφόρων τύπων κινήσεων ανατροφοδότησης ελέγχεται κυρίως με βάση το σύστημα επιτονισμού και κατ'αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια κλίμακα κατάταξης διαφόρων ενεργημάτων στήριξης της προηγούμενης απόκρισης - από το απλό σήμα αναγνώρισης που δηλώνει ότι ο ακροατής κρατάει ανοιχτό το κανάλι επικοινωνίας, ως το αίτημα αντίδρασης, που επανεξετάζει την απόκριση και που η Stenström το κατατάσσει τόσο στις ερωτήσεις όσο και στις ανατροφοδοτήσεις. Ωστόσο αυτή κυρίως η τελευταία κατάταξη δημιουργεί



ερωτηματικά ως προς την ακρίβειά της αν συνδεθεί με την έννοια των επιτελεστικών αποκρίσεων (replies) που η συγγραφέας χρησιμοποιεί για την λεπτομερή ταξινόμηση των τρόπων που πραγματοποιούνται οι αποκρίσεις οι οποίες δεν "συμμορφώνονται" στους ειδικούς όρους της ερώτησης. Αν η έννοια της επιτελεστικής απόκρισης επεκταθεί και στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών ενεργημάτων μπορεί να μελετηθεί - και να ελεγχθεί - ο ισχυρισμός ότι η ανατροφοδότηση συνιστά κίνηση με λειτουργία που δεν είναι λιγότερο "αδιάφορη", ως απλή και φυσική συνέχεια της ερωταπόκρισης, απ'ό,τι το αίτημα και η απάντηση, τόσο στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης όσο και σε εκείνο της πραγματολογικής λειτουργίας¹².

Η δεύτερη γενική παρατήρηση σχετίζεται με τους τρόπους - γλωσσικής πραγμάτωσης των ενεργημάτων ανατροφοδότησης. Τα περισσότερα ενεργήματα κατάφασης και αξιολόγησης στις ελληνικές σχολικές τάξεις υλοποιούνται με την επανάληψη της απόκρισης των

12 Η πραγμάτευση των ανατροφοδοτήσεων με οδηγό τις επισημάνσεις του μοντέλου της Stenstöm για τις τελεστικές αποκρίσεις είναι εκτός των προθέσεων αυτής της μελέτης. Παρόλη όμως την ακρίβεια της αξιολόγησης που συντρέχει στη σχολική περίπτωση - ακρίβεια που συναρτάται με τη διακίνηση της πληροφορίας του προτασιακού περιεχομένου το οποίο επιβεβαιώνεται ή απορρίπτεται από τον κύριο γνώστη - μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένες αποχρώσεις παρόμοιες με αυτές που διακρίνει η Stenstöm για τις επιτελεστικές αποκρίσεις μέσω της συνεπαγωγής ή εκείνες που αποποιούνται την ανταπάντηση, π.χ. όταν ο δάσκαλος σιωπώντας αρνείται να προσφέρει μια ανατροφοδότηση. Πάντως το ίδιο το γεγονός ότι δεν υπάρχει γλωσσικό υλικό ελέγχου της συγκεκριμένης έννοιας κάνει δύσκολη την ερμηνεία της πρόθεσης του ομιλητή, το γιατί δηλαδή δεν "θέλει" ή δεν "μπορεί" να ανταποκριθεί παρέχοντας μια ανατροφοδότηση. Το ίδιο δύσκολο είναι να ελεγχθεί η πρόθεση του μαθητή όταν δεν αποκρίνεται, η οποία όμως δεν επιδέχεται νοηματικές αποχρώσεις καθώς ερμηνεύεται ως άγνοια και αδυναμία να ανταποκριθεί στο αίτημα εφόσον η ενδεχόμενη ακραία τελεστική απόκριση που συνοψίζεται στη φράση "η σιωπή μου προς απάντησή σου" βρίσκεται εκτός πιθανοτήτων εμφάνισης στη σχολική τάξη.

Βλ. όμως και παραδείγματα σιωπής στα αιτήματα διπλής επιλογής που ερμηνεύονται στη βάση των κοινών συμβάσεων ως "όχι" και "ναι" αντίστοιχα, στο απόσπασμα Δ.6.



μαθητών, και λιγότερο συχνά εμφανίζονται σαφή εμφατικά "μπράβο", "ωραία", "έτσι", κτλ. Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν σε πολλές περιπτώσεις για την κατάταξη των παρόμοιων σε μορφή ενεργημάτων σε κατάφαση ή αξιολόγηση οφείλεται κατά κύριο λόγο στην πολλαπλή λειτουργία που έχει η επανάληψη του περιεχομένου της απόκρισης. Αυτό το στοιχείο που με βάση τα δεδομένα της Stenström δεν εμφανίζεται στις καθημερινές συνομιλίες, αποκτά ιδιαίτερο βάρος για την σχολική περίσταση, καθώς υποθέτω ότι η συχνή χρήση του έχει νόημα τόσο πρόσληψης του περιεχομένου όσο και κατάφασης ή απόρριψης του τρόπου εκφοράς του περιεχομένου του μηνύματος¹³.

Έτσι, αν στη σχολική τάξη η καταλληλότητα της απόκρισης δεσμεύεται και από τη μορφή, δηλαδή από την ακριβέστερη αποτύπωση του λεκτικού περιεχομένου των πηγών της γνώσης-πληροφορίας, τότε και η καταλληλότητα της ανατροφοδότησης πρέπει να καθορίζεται από την επικύρωση του περιεχομένου και της μορφής της απόκρισης.

13 Μια διάσταση της ανατροφοδότησης όταν επικυρώνει την ορθότητα των αποκρίσεων αποσκοπεί στην επισφράγιση του προτασιακού περιεχομένου και στην δημόσια κοινοποίησή του στο σύνολο της σχολικής τάξης. Αυτή η λανθάνουσα λειτουργία της δημοσιοποίησης της γνώσης-πληροφορίας ανήκει βέβαια περισσότερο στο σύστημα των καναλιών της προφορικής, δημόσιας και μεταξύ πολλών θεσμικά άνισων συνομιλητών επικοινωνίας, αποκτά όμως ιδιαίτερη έμφαση στις πληροφοριακές συναλλαγές όπου με λεξιλογικούς δείκτες όπως "έτσι;", "εντάξει;", "το καταλάβατε;" κ.ο.κ. ζητείται η επιβεβαίωση της πρόσληψης του μηνύματος.



3.5. Η πληροφόρηση

Μέχρι στιγμής η ανάλυση των σχολικών διαλόγων έγινε με βάση τις κυριότερες μονάδες αλληλεπίδρασης με πραγματολογική λειτουργία που αποτυπώνονται στην τριμερή δομή άνοιγμα-απάντηση-ανατροφοδότηση, στη βάση της υπόθεσης ότι η διαπραγμάτευση της σχολικής γνώσης-πληροφορίας συμβαίνει κυρίως μέσα από την αλληλουχία των ερωταποκρίσεων.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, στη σχολική τάξη εμφανίζονται ενεργήματα που προσφέρουν ένα είδος πληροφόρησης ανεξάρτητης από τη διαδοχή των αιτημάτων διαπραγμάτευσης. Η έκτασή τους - συνήθως μακροσκελείς μονόλογοι ενός ομιλητή που διαμορφώνουν - ένα πλήρες προφορικό κείμενο -, η θεματική τους αυτοτέλεια και το γεγονός ότι δεν έχουν προκληθεί από μια ερώτηση, κάνουν αυτά τα είδη κινήσεων να ακούγονται ως αυτόνομα στη συνεχή ροή της αλληλεπίδρασης.

Με βάση αυτά τα ελάχιστα κριτήρια, ως κινήσεις προσφοράς πληροφόρησης που δεν έχει ζητηθεί εντοπίστηκαν οι εξής ενότητες: ανάγνωση κειμένων, υπαγόρευση της ορθογραφίας, εκφώνηση και επεξήγηση των ασκήσεων καθώς και των κανόνων σχετικά με τη γραμματική, τη σύνταξη και την περίληψη, προσφορά παραδειγμάτων για τη χρήση λέξεων και φράσεων, πληροφορίες αναφορικά με τη δραστηριότητα που πρόκειται να διεξαχθεί, συνόψιση και αναδιατύπωση των όσων ήδη έχουν γίνει ή λεχθεί, συνολικός σχολιασμός των αποκρίσεων και επανεξέτασή τους, προσφορά πολιτισμικών και επιστημονικών πληροφοριών που δεν περιλαμβάνονται στο κείμενο διδασκαλίας, αφηγήσεις, αλλά και πραγματικές πληροφορίες σχετικά με πραγματικά γεγονότα που αφορούν τους συμμετέχοντες.

Όμως ο παραπάνω κατάλογος δραστηριοτήτων πληροφόρησης μοιάζει μάλλον με πρόχειρη καταγραφή όσων συμβαίνουν στα γλωσσικά μαθήματα: έτσι καταλήγουμε στο παράδοξο να μην υπάρχει δυνατότητα κατάταξης με πραγματολογικά κριτήρια της σχολικής αλληλεπίδρασης, εφόσον μ' αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι η μόνη διαφορά ανάμεσα στις ερωταποκρίσεις και την πληροφόρηση εντοπίζεται στο τεχνικό επίπεδο του τρόπου άντλησης των πληροφοριών μέσα από τα αιτήματα που απευθύνονται στους συνομιλητές.



Τα μοντέλα ανάλυσης λόγου στα οποία στηρίχτηκε η μελέτη των γλωσσικών μαθημάτων προτιμούν την γενική κατηγοροποίηση των πληροφοριακών κινήσεων χωρίς περαιτέρω επεξεργασία των συστατικών τους στοιχείων. Οι Sinclair/Coulthard ορίζουν ως μοναδική λειτουργία των ενεργημάτων πληροφόρησης - που πραγματώνονται με ανακοινώσεις - την προσφορά πληροφόρησης και ως μόνη κατάλληλη απάντηση από τους συνομιλητές την ένδειξη αναγνώρισης. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Stenström, που αναγνωρίζει διάσπαρτες κινήσεις πληροφόρησης κατά τη διάρκεια των συνομιλιών, τις οποίες ωστόσο δεν ταξινομεί σε συστατικά ενεργήματα. Προτείνει τη χρήση του όρου ανακοίνωση ως ενεργήματος πληροφόρησης, ανεξάρτητα από το αν πληροφορεί, ββαιώνει, ισχυρίζεται, παρατηρεί, σχολιάζει, συμβουλεύει, κ.ο.κ. Για τους Sinclair/Coulthard το μεγαλύτερο πρόβλημα στην ερμηνεία ενός ενεργήματος πληροφόρησης έγκειται στην διάκρισή του από τα σχόλια που συντρέχουν ως συνοδευτικά στις κινήσεις ανατροφοδότησης και αποφασίζουν ότι η πρόθεση πληροφόρησης του δασκάλου ελέγχεται διαμέσου παραγλωσσικών δεικτών. Για τη μελέτη της Stenström, που επικεντρώνεται στη διαδοχή των ερωταποκρίσεων, το στοιχείο της πληροφόρησης θεωρείται αυτόνομο και ως εκ τούτου περιθωριακό στο υλικό που εξετάζει μια και τα είδη των αιτημάτων αποσκοπούν στην άντληση κάποιου είδους πληροφορίας η οποία προσφέρεται με τα αντίστοιχα είδη αποκρίσεων. Είναι ωστόσο ενδιαφέρον ότι μέσα από αυτή τη λεπτομερή κατηγοροποίηση, το ενεργήμα που η συγγραφέας ονομάζει αίτημα αναγνώρισης αποτελεί τον ασθενέστερο τύπο ερώτησης ("στα πρόθυρα της ανακοίνωσης") που πραγματώνει μια κίνηση πληροφόρησης και ζητά μια αναγνώριση αυτού που ειπώθηκε¹⁴. Και στις δύο μελέτες φαίνεται να είναι σαφής η διάκριση ανάμεσα σε όσα λέγονται (η λεκτική αλληλεπίδραση των συνομιλητών) και όσα γίνονται (οι πληροφορίες και η δράση στο εξωλεκτικό περιβάλλον) κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Κατά συνέπεια δεν είναι παρακινδυνευμένο να πούμε ότι μέσα στη λογική αυτών των μοντέλων οι ερωταποκρίσεις αποτελούν το πεδίο συγκρότησης της "αμοιβαίας γνώσης" ανάμεσα στους συνομιλητές, ενώ η πληροφόρηση αφορά όσα "μεταφέρονται" από την

14 Stenström, ό.π., κεφ., 7.1.1.



εξωπεριστασιακή γνώση ενός ομιλητή και δεν αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω των ερωταποκρίσεων.

Στο σύστημα κατηγοροποίησης των Labov/Fanshel η ομάδα των μετα-ενεργημάτων που οι συγγραφείς αποκαλούν αναπαραστάσεις (representations) καταστάσεων και πραγμάτων μοιάζει να καλύπτει την έννοια των πληροφοριακών κινήσεων: Μέσα από τις αναπαραστάσεις γίνεται δυνατή η δήλωση γεγονότων, καταστάσεων, συναισθημάτων σχετικών με τη "βιογραφία: του Α ομιλητή (A-events) όσο και ισχυρισμών και υποθέσεων "συζητήσιμων" (Disputable-events) που συμερίζεται ο Α ομιλητής, αλλά όχι απαραίτητως και ο Β. Αυτή η αναδρομή σε λογικές προτάσεις που προέρχονται από το εξωσυμφραστικό πλαίσιο της περίπτωσης παίζει σημαντικό ρόλο στη δυναμική της συζήτησης που ακολουθεί¹⁵. Ωστόσο οι σημαντικότερες πληροφοριακές πράξεις που μελετούν οι συγγραφείς για την ιδιαίτερη περίπτωση της ψυχοθεραπευτικής συνεδρίασης δεν είναι οι παρατηρήσεις και οι δηλώσεις αλλά οι αφηγήσεις των προηγούμενων εμπειριών¹⁶. Οι κανόνες της αφήγησης που εξάγονται σε αυτή τη μελέτη δεν μπορούν να προσπορίσουν χρήσιμες υποδείξεις για το χειρισμό των κατηγοριών που εμφανίζονται ως πληροφοριακές κινήσεις στις ελληνικές σχολικές τάξεις, μολονότι κάποια είδη αφήγησης εμπειριών δεν αποτελούν εντελώς άγνωστα είδη κινήσεων του σχολικού διαλόγου. Τα στοιχεία των μελετών διαλόγων δίνουν ελάχιστα κλειδιά για τη διάκριση των πληροφοριακών κινήσεων από άλλες παρόμοιες που, τουλάχιστον όσον αφορά τις εργασίες των Sinclair/Coulthard και της Stenström, εμφανίζονται ως συμπληρωματικές βασικών κινήσεων, όπως οι μετα-ανακοινώσεις και οι συνοψίσεις στις κινήσεις εστιασμού και οδηγιών, ή τα σχόλια αλλά και οι

15 Στην κατηγορία A-events ανήκουν οι πράξεις με τις οποίες ο ομιλητής Α ως ειδικός πληροφορεί, εκφράζει (μια πεποίθηση, αβεβαιότητα, εκνευρισμό, σεβασμό), αποδεικνύει, παραπέμπει, ενώ στα D-events ο ομιλητής ισχυρίζεται, αξιολογεί, ερμηνεύει, καθοδηγεί, κ.ο.κ. Στα AB-events και στα O-events, δηλαδή στα γεγονότα που δεν παραπέμπουν έξω από την ομιλιακή περίπτωση και είναι εις γνώση και των δύο συνομιλητών ή και όλων των παρισταμένων, ανήκουν τα διάφορα είδη αιτημάτων και οι αμφισβητήσεις (Labov/Fanshel, ό.π., σ.61-63).

16 Στο ίδιο, σ.104 κ.ε.



αξιολογήσεις στις κινήσεις ανατροφοδότησης. Χρησιμοποιώντας τις υποδείξεις των Labov/Fanshel σχετικά με την αμοιβαία γνώση και εμπειρία των ομιλητών μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια αδόκιμη ενδεχομένως - καθώς παραμένει υπό αίρεση η αληθοφάνεια της διαδικασίας αμοιβαίας πληροφόρησης στο σχολικό περιβάλλον - χρήσιμη ωστόσο σύμβαση ταξινόμησης του πληροφοριακού υλικού των σχολικών τάξεων.

3.5.1.Είδη πληροφοριακών κινήσεων στα δεδομένα

Η πρώτη σύμβαση για τον χειρισμό της πληροφόρησης αφορά το διαχωρισμό των όσων διαμείβονται στη σχολική τάξη βάσει των εννοιών των Labov/Fanshel. Αν θεωρήσουμε ότι το σύνολο των ερωταποκρίσεων για την άντληση και αποτίμηση των γνώσεων-πληροφοριών βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο των συνομιλητών και δεν παραπέμπει σε εξωτερικές από την άμεση συνομιλιακή περίσταση αναπαραστάσεις,αφορούν δηλαδή τη διαδικασία διακίνησης των πληροφοριών που βρίσκονται στη διάθεση των συνομιλητών μέσα από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, μπορούμε να διακρίνουμε ως γεγονότα που αφορούν τη μεταφορά "πληροφορίας", "άποψης" και "στάσης" ενός από τους συνομιλητές εκείνες τις φράσεις που τείνουν να εξαρτώνται όσο το δυνατόν λιγότερο από τη ρουτίνα άντλησης και προσφοράς του περιεχομένου των γνώσεων-πληροφοριών. Κατ'επέκταση οι πληροφοριακές κινήσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν ως αρχικές και "απρόσκλητες" (μη προβλεπόμενες από τη γραμμική διαδοχή της αλληλεπίδρασης), με σαφή οροθέτηση ή και ένθετα στη ροή του διαλόγου, κατά τη διάρκεια των οποίων ο "ειδικός γνώστης" παίρνει το λόγο με βασική πρόθεση να πληροφορήσει, να εκφράσει συναισθήματα ή πεποιθήσεις, να ισχυριστεί, να ερμηνεύσει, να καθοδηγήσει κ.ο.κ. ¹⁷

17 Ο Halliday σχολιάζει την απουσία της λειτουργίας της πληροφόρησης στο σημειωτικό σύστημα των μικρών παιδιών χαρακτηρίζοντάς την ιδιόρρυθμη συνήθεια των ενηλίκων. "Η χρήση της γλώσσας με την έννοια του 'έχω κάτι να σου πω' η οποία καταντά έμμονη ιδέα στους ενήλικες, ίσως επειδή την έμαθαν με τόσους κόπους, είναι



Στο υλικό των ελληνικών γλωσσικών μαθημάτων εντόπισα σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια κινήσεις πληροφόρησης με διαφορετικό περιεχόμενο που προέρχονται κυριώς από τους δασκάλους ' αρκετά απ' αυτά σχετίζονται με θεματικές περιοχές που έχουν ήδη συζητηθεί με την ευκαιρία άλλων περιοχών της σχολικής αλληλεπίδρασης.

3.5.2. Κινήσεις πληροφόρησης των δασκάλων.

Οι ευκαιρίες που δίνονται για την εμφάνιση πληροφοριακών κινήσεων από την πλευρά των δασκάλων μπορούν να καταταγούν σε μεγαλύτερες κατηγορίες που δηλώνουν τι ρόλο παίζουν αυτές οι πληροφορήσεις στο σχολικό διάλογο. Πρόκειται κυριώς για κινήσεις αλληλεπίδρασης που πληροφορούν για ό,τι πρόκειται να συμβεί στη συνέχεια, που κάνουν απολογισμό αυτών που συνέβησαν, που ερμηνεύουν ή επαναδιατυπώνουν όσα ειπώθηκαν σε συναλλαγές ερωταποκρίσεων, ή που προσφέρουν πρόσθετες πληροφορίες - πολιτισμικές, ιστορικές, επιστημονικές κτλ - που κρίνονται απαραίτητες για την πληρότητα των γνώσεων-πληροφοριών.

Εύκολα διακρίνουμε ότι αυτές οι κατηγορίες μπορούν να συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο των ενεργημάτων του μοντέλου των Sinclair/Coulthard ως μετα-ανακοίνωση που εμφανίζεται στα κινήσεις εστιασμού, ανακεφαλαίωση στο τέλος των επεισοδίων¹⁸, σχόλιο αξιολόγησης που στηρίζει την ανατροφοδότηση, και πληροφόρηση αντιστοίχως. Παρ'όλα αυτά το μοντέλο δεν αναγνωρίζει πληροφοριακή λειτουργία στις τρεις πρώτες κατηγορίες εφόσον θεωρεί ότι με αυτές τις κινήσεις οι εκπαιδευτικοί "ανακοινώνουν το περιεχόμενο αυτού που πρόκειται να συμβεί στη διάρκεια της αλληλεπίδρασης".

ασήμαντη για τα μικρά παιδιά: δεν έχει άμεσο κοινωνικό νόημα. Κι ακόμη, τους είναι απρόσιτη, εφόσον είναι απολύτως ενδογενής στη γλώσσα: είναι μια λειτουργία που απορρέει από αυτή καθαυτή τη φύση της γλώσσας" (Halliday, Learning How to Mean..., ό.π., σ.64).

18 Ας σημειωθεί ότι στο μοντέλο της Stenström δεν συμπεριλαμβάνονται ενεργήματα με λειτουργία ανακεφαλαίωσης.



Κατά συνέπεια μπορούμε προς το παρόν να δεχτούμε την παραπάνω διάκριση ελέγχοντάς την σε παραδείγματα από τα ελληνικά σχολεία.

Κάτω από τη γενική κατηγορία μετα-ανακοινώσεις μπορούν να ενταχθούν αποσπάσματα όπως τα παρακάτω:

E.3.

- Δ. (...) κλείστε τα βιβλία σας. Θα διαβάσουν το κείμενο οι κοπέλες, έτσι; εσείς θέλω προσεχτικά εκεί, γιατί μετά αφού θα τελειώσουν θα δω ποιο παιδάκι θα μου πει τι κατάλαβε από το μάθημα τι μας λέει περίπου. με λίγα λόγια, δεν θέλω πολλά. μετά θα το διαβάσετε κι εσείς.
- ορίστε λοιπόν. θέλω απόλυτη ησυχία (...)

E.23.

- Δ. (...) καθήστε κάτω
κλείστε τα βιβλία σας τώρα και προσέχτε.
αυτές τις λεξούλες θα τις αναγνωρίσουμε.
έτοιμοι;
Μ/ες μάλιστα (...)

Δ.40. (χορήγηση τεστ)

- Δ. εδώ σας έχω φτιάξει . επειδή -ακούστε γιατί - επειδή. επειδή διαπίστωσα προχθές με το τεστ που κάναμε ότι το διηγούμαι που είναι όμοιο -ή αλλιώς το λέμε διηγίεμαι- όπως και το κοιμάμαι που μπερδεύετε ακόμη το άλφα βήτα γάμα ενικό πρόσωπο στην παθητική φωνή και βέβαια τα όνται καμιά φορά. ακούστε ένα κειμενάκι. συμπληρώστε ότι λείπει. θα το συμπληρώσετε τώρα μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι και θα το πάρω μαζί . αύριο θα φέρετε. δε θα'χετε τίποτα ετοιμάσει στο σπίτι σας. θα φέρετε τ'Ανθολόγιο (...)



A.3. (ανάγνωση κειμένου)

- Δ. (...) λοιπόν σστ επειδή έχουν μείνει δύο εργασίες απ' το μάθημα το χθεσινό
ας το θυμηθούμε μια στιγμούλα -εντάξει;
είναι το ποίημα του Σεφέρη- έτσι;
για λέγε Κώστα

M.K. "Οι γάτες του Άϊ Νικόλα " (διαβάζει)

B.8. (βιογραφικά στοιχεία)

- Δ. (...) εεε. μερικά πράγματα διευκρινιστικά
τώρα - εισαγωγικά - και θα συνεχίσουμε
με συνεργασία

- M. να το γράψουμε;

- Δ. το κείμενο;
αν θέλεις. κρατάτε κάποιες σημειώσεις (...)

A.1. (ανάγνωση κειμένου)

- Δ. (...) να πάμε τώρα σ' ένα επόμενο μάθημα.
θα το διαβάσουμε και στη συνέχεια
σστ (παλαμάκια)
(διαβάζει)

Γ.α.39. (γραμματική)

- Δ. (...) λοιπόν..
αυτό που θα πούμε σήμερα στη γραμματική
δεν είναι παρά μια επανάληψη.
δεν είναι καινούριο. το 'χουμε πει
άλλωστε και την ημέρα που σχηματίσαμε
τα ρήματα. όπως και τα άλλα
μέρη του λόγου έτσι και τα ρήματα.
χωρίζουν τη λέξη στο τμήμα που μεταβάλλεται
και στο τμήμα που δεν ;

M. μεταβάλλεται

Δ. μεταβάλλεται.

το τμήμα που δεν μεταβάλλεται το λέμε πώς ;

M. θέμα (...)



Γ.α.31

Δ. (...) παιδιά σας είπα στην αρχή ότι θέλω να καταγράψω τα λάθη και ν'ασχοληθούμε. δεν τα'χω καταγράψει δε θα σας τα δώσω τώρα. στην κενή ώρα που έχω θα τα καταγράψω και μετά . δε θα σας δω βέβαια αλλά θα φροντίσω να σας τα μοιράσω . τώρα όμως δε γίνεται.

Μ/ες (φωνές διαμαρτυρίας)

Δ. άσε την ανυπομονησία (...)

Στα παραπάνω παραδείγματα μπορούμε να δούμε ότι η πληροφόρηση που δίνεται αφορά αποκλειστικά αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει, παρ'όλες τις διαφορές στην πραγμάτωση του εστιασμού στις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Δεν είναι το ίδιο εύκολο όμως να αποφασίσουμε για την άμεση λειτουργική διάσταση της πληροφόρησης που περιέχεται στις κινήσεις οι οποίες αποσκοπούν στην ανακεφαλαίωση, τον απολογισμό και την αποτίμηση και τερματίζουν ένα επεισόδιο ή παρεμβάλλονται για να επανεξηγήσουν και να συνοψίσουν όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης μέσω των ερωταποκρίσεων:

Δ.11 (περίληψη)

Δ. (...) ναι. και ξαναγύρισε στον τόπο που γεννήθηκε θέλεις να πεις εσύ . ανατροφοδότηση μόνο ξέρετε τι έχω να. έχει κανείς να παρατηρήσει τίποτα στην παρατήρηση - στη θέση του Δημήτρη; εγώ περίμενα ότι θα κάνει μια κριτική στην Έφη. και ότι στην κριτική του θα άρχιζε από ποια σημεία; από σημεία; κοιτάξτε. που λέει. ξέχασες εκείνο- ή έπρεπε γενικά να μιλήσει για όλα; τι λέτε;

Μ. (χέρι)

Δ. λέγε Ανθή

Μ.Α. μάλλον θα'θελε να αφαιρέσει κάτι ο Δημήτρης



Δ. ναι αλλά πώς έπρεπε;
 όταν κάνεις κριτική σ'έναν άνθρωπο του λες ότι.
 έχουνε γίνει οι Έλληνες έτσι πολλές φορές
 ώστε να βλέπουνε τον Αχιλλέα ολόκληρο.
 που'ναι όλος ομορφιά- πεντάμορφος με
 γερά χέρια με αθλητικό σώμα και λοιπά
 και να μην ασχολούνται με κανένα από
 αυτά τα ωραία του και να ασχολούνται
 με τη φτέρνα του που είναι τρωτή . εεε;
 το ίδιο έκανε και ποιος; ο Δημήτρης.
 δηλαδή όταν ξεκίνησε να πει . είπες ωραία
 τα είπες έτσι και τα λοιπά και τα λοιπά
 και τα λοιπά και στο τέλος να πεις -
 να πεις είχες και μια αχιλλεία πτέρνα.
 δηλαδή πώς το βρήκες αυτό- έτσι;
 ποιος το κατάλαβε τι εννοώ.
 όταν κάνουμε μια κριτική ..
 τώρα βέβαια είναι. όπως βλέπετε είναι
 η πρώτη φορά που παρουσιάζεται στο
 βιβλίο σας να μας γυρεύει κύρια σημεία
 και τέτοια πράγματα και θα μπορούμε στο
 νόημα σιγά σιγά.
 θα'πρεπε λοιπόν να πει τη γενική εικόνα .ότι;
 καλά τα είπε ή όχι;
 χέρι

Μ. κύριε

Δ. έλα Αννούλα

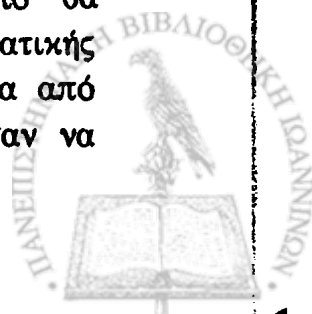
Μ.Α. τα είπε

Δ. τα είπε καλά.

και βέβαια έκανε μια συμπλήρωση

ο Δημήτρης πολύ σωστά (...) 19

19 Το παράδειγμα Δ.11 είναι το μοναδικό ίσως στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί επακριβώς ο κανόνας της αφηγηματικής απόκρισης" των Labov/Fanshel: "αν ο Α ζητάει μια πληροφορία από τον Β, και ο Β αρχίζει μια αφήγηση, τότε ο Β ακούγεται σαν να



Γ.α.18 (επεξεργασίες μαθητών)

Δ. (...) λοιπόν. να τελειώσουμε όμως τώρα γιατί δε νομίζω ότι έχουμε τίποτ'άλλο να πούμε. εγώ θα 'θελα να ξεκινήσω-να τελειώσω το θέμα αυτό .

έχει δίκαιο η Όλγα- πρέπει να λειτούργησε και με τις δύο ιδιότητες .και σαν ένας καλός στρατιώτης- και σας ένας επιστήμονας.

αν και στο τέλος το βιβλίο σας λέει ότι δεν έδωσε παρά απάντηση στις προσωπικές του ανησυχίες. αν όμως ήταν μόνο απάντηση στις προσωπικές του ανησυχίες δεν θα πήγαινε στον αυτοκράτορα να του παραδώσει την εφεύρεση;

αυτός όμως είχε -όπως είπε ο Μάρκος- αρκετή αυτοπεποίθηση αρκετή σιγουριά αρκετή σεμνότητα να μην τα επιδεικνύει όλ'αυτά - έτσι;

έχεις τίποτ'άλλο να προσθέσεις;

Μ. (αρνητικό νεύμα)

Δ. όχι-έτσι; (...)

Β.11. (άγνωστη λέξη)

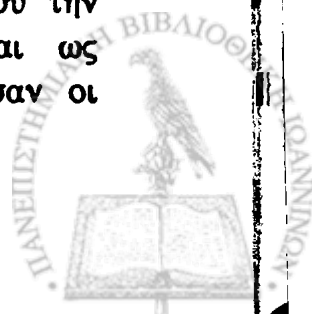
Δ. (...) στη σελίδα τριάντα πέντε (φωνές μαθητών)

μια στιγμούλα. προτού εξηγήσουμε.

φρενιασμένοι από την οργή τους-

φρενιασμένοι από την οργή τους.

δηλώνει ότι το αξιολογικό νόημα της αφήγησης θα προσπορίσει την πληροφορία που ζητήθηκε" (ό.π., σ.109). Και σ'αυτή την περίπτωση ο ίδιος ο ομιλητής Α (δάσκαλος) παρέχει με την αφήγησή του την κατάλληλη μεταφορά το περιεχόμενο της οποίας ακούγεται ως αξιολογική ανταπάντηση - ανατροφοδότηση στα όσα σχολίασαν οι μαθητές.



M.1 φρενιασμένοι

M.2 τους άνοιξαν τα λαμπάκια

Δ *κατ'αρχάς*

M/ες *(φωνές)*

Δ μια στιγμούλα-
από ποιο ρήμα παράγεται;

M/ες φρενιάζω

Δ φρενιάζω

M/ες (φωνές)

Δ από κει παράγεται η φρενίτις- φρενίτιδα.

η φρενίτις και λοιπά και λοιπά. έτσι;

φρενιάζω κανονικά σημαίνει ερεθίζω.

- ερεθίζω μέχρι μανίας. ερεθίζω πάρα

πολύ δηλαδή κάποιον. έτσι; ερεθίζω

μέχρι μανίας ή- πώς να το πω διαφορετικά

γίνομαι έξαλλος -γίνομαι έξαλλος. φρενιάζω-έτσι;

γι'αυτό λέμε σε ξέφρενο θυμό και λοιπά και λοιπά.

σε φρε- σε φρενίτιδα ενθουσιασμού *και λοιπά και λοιπά*

M. *σε φρενίτιδα* (...)

A.25. (ασκήσεις)

Δ (...) τι θα ενώσουμε με τι;

το "εργοστάσιο" με τι;

M. με τον "καπνό"

Δ τον "καπνό"

αλλά ποιον καπνό

M. "καπνός" - "κάπνα"

Δ "καπνοί".

με τους καπνούς που βγαίνουν

απ'τα φουγάρα

ενώ "Αγρίνιο";

με τον "καπνό" πάλι

αλλά ποιον;

M. "κάπνα"

Δ τα "καπνά". αυτά που καπνίζουμε-
το φυτό τον καπνό.



ενώ στην πρώτη περίπτωση έχουμε
τον καπνό που βγαίνει απ'το φουγάρο

στη δεύτερη έχουμε

(κουδούνι διαλείμματος)

- Δ. μια στιγμή να τελειώσουμε.
το τζάκι τι μαζεύει; (...)

A.7. (επεξεργασία μαθήματος)

M. (...) θέλει να μας δείξει ότι στην πόλη
έρχεται σ'όλα τα σπίτια επάνω. είναι
μαυρισμένα επειδή η καπνιά
του εργοστασίου

Δ. *μόνο στα σπίτια;*

μόνο στα σπίτια;

M. εε- στο πάτωμα. παντού.

Δ. σιγά σιγά αρχίζει και μπαίνει και
σε μας τους ανθρώπους η ρύπανση.
δεν είναι μόνο για την καπνιά τη συγκεκριμένη - έτσι;

M. ναι (...)

A.17.

Δ. (...) λοιπόν, μια τελευταία ερώτηση.
εδώ τώρα σκεφτείτε πρώτα
και πείτε μου αμέσως .
είπαμε ότι στο εργοστάσιο οι συνθήκες
ήταν απαράδεκτες - επικίνδυνες. εντάξει;
εσείς κατά τη γνώμη σας πώς νομίζετε
ότι θα μπορούσε να αλλάξει η κατάσταση ;

M/ες (χέρια)

Δ. έλα Παναγιώτη

M.Π ότι έπρεπε να βάλουν μια μέρα να νοιαστούν
κάποιοι από την πρωτεύουσα γι'αυτό το χωριό
και να κάνει μια καλύτερη ζωή.
να ελέγχει τα εργοστάσια



Μ. κύριε

Δ. Θοδωρής

Μ.Θ το καλύτερο θα ήταν να κλείσουν
το ορυχείο- ξέρω' γώ τι είναι αυτό
το εργοστάσι- να το κλείσουν ή να βάλουν
φίλτρα για να μη βγαίνει ο καπνός έξω

Μ. μετά.

Δ. δηλαδή;

Μ. να μη τα πετάνε στη θάλασσα τα σκουπίδια
και τα πετρέλαια και να τα μαζεύουν σε μια
άλλη πόλη τα απόβλητα . και να είναι καθαρή
η θάλασσα

-Μ. (χέρι)

Δ. Χαρούλα.

Μ.Χ να ελέγχουμε να μη βγαίνουν πολλοί καπνοί,
ή να βάλουμε φίλτρα όπως είπε ο Σούκας,
και να (επιλέξουν;) να είναι τυχεροί να
μην μπουέ στα πιο μεγάλα μέρη κάποτε
για να ζουν πιο εύκολα γιατί .

να μην κατεβαίνουνε

τα απόβλητα στη θάλασσα. κάποτε κι εμείς κι εκείνοι
δε θα μπορούν ποτέ να κάνουν μπάνιο.

Δ. άρα δηλαδή χρειάζεται- με λίγα λόγια χρειάζεται έλεγχος.
το εργοστάσιο και κάθε εργοστάσιο ώστε να βελτιώνει-
να βελτιώνει τις συνθήκες δουλειάς των εργαζομένων
προς το καλύτερο.

γιατί εδώ ξέρετε ότι ξέρουμε πολύ καλά

τι σημαίνει εργοστάσιο τι σημαίνει ρύπανση

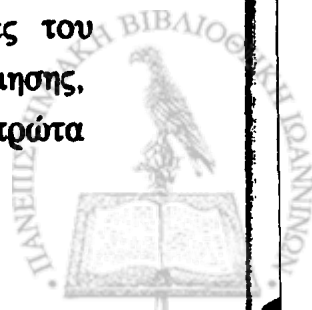
τι σημαίνει βρώμα- τα ξέρουμε όλα αυτά πολύ καλά.

έτσι δεν είναι;

Μ. *μάλιστα*

Δ. *εε;* (...)

Σε όλα τα παραπάνω παραδείγματα, παρ'όλες τις διαφορές του
θέματος όσο και του τρόπου ανακεφαλαίωσης και αποτίμησης,
διακρίνεται μια παρόμοια λειτουργία πληροφόρησης. Αν στα πρώτα

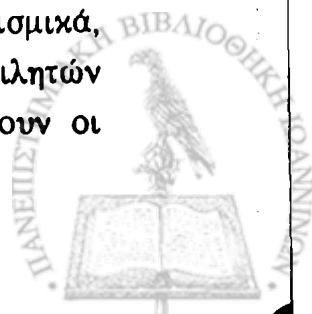


αποσπάσματα (Δ.11.,Γ.α.18) εμφανίζονται μακροσκελείς μονόλογοι του δασκάλου προκειμένου να προσφερθεί αναδρομικά η ορθή ερμηνεία στα όσα ειπώθηκαν στις προηγούμενες αποκρίσεις των μαθητών, το ίδιο συμβαίνει και στα αποσπάσματα Α.25, Α.17, Β.11, με τη μορφή πληροφοριακών σχολίων που προσφέρουν πρόσθετες συμπληρωματικές πληροφορίες.

Η σύγκριση όμως με τα αποσπάσματα που παρατίθενται παρακάτω, τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν αυτά καθαυτά πληροφοριακά, δεν διαφωτίζει την πραγματολογική διαφορά των σχολίων από την πληροφόρηση. Το μόνο που μπορούμε να πούμε είναι ότι αφορμή για πληροφοριακά ενεργήματα των δασκάλων μπορεί να αποτελέσει είτε η ανατροφοδότηση των αποκρίσεων είτε και η εισαγωγή σε νέες ρουτίνες ερωταποκρίσεων, πράγμα που, κατά τα μοντέλα ανάλυσης λόγου, καθιστά αυτού του είδους τα ενεργήματα συμπληρωματικά σε κινήσεις που περιέχουν αιτήματα, ανατροφοδότηση, εστιασμό.

Ο ιδιαίτερος χειρισμός των πληροφοριακών κινήσεων και ενεργημάτων στη σχολική τάξη είναι δύσκολο διάβημα. Η θεματική συνοχή τους με ό,τι προηγείται και έπεται τα καθιστά αναγνωρίσιμα από την άποψη της αλληλεπίδρασης, αλλά η πραγματολογική τους λειτουργία - ή η ελλεκτική ισχύς τους - παραμένει αδιευκρίνιστη, εκτός αν υποθέσουμε ότι ο δάσκαλος ως ειδικός δράττεται των ευκαιριών που προσφέρονται μέσω των λεγόμενων των μαθητών - τα οποία είναι "συζητήσιμα"- για να μεταφέρει το προτασιακό περιεχόμενο πληροφοριών που δεν είναι δοσμένες.

Έτσι, στο σχολικό διάλογο η πληροφόρηση τείνει να υπερβαίνει τις συνθήκες ελεγκσιμότητας που θέτουν οι αναλύσεις λόγου. Φαίνεται λοιπόν ότι η πληροφόρηση δεν υπόκειται εύκολα σε κανόνες προβλεψιμότητας όπως συμβαίνει με τις ερωταποκρίσεις, και το περιεχόμενο της "εξωπεριστασιακής πληροφόρησης" μπορεί να σχετίζεται περισσότερο με τη "βιογραφία" - με την ευρύτερη έννοια του όρου - των ομιλητών παρά με τη ρύθμιση του διαλόγου. Η απλή σύγκριση αποσπασμάτων - όπως λόγου χάρη των Δ.11, Γ.α.18, Δ.5, Ε.9 - δείχνει ότι οι αφορμές αλλά και τα θεματικά πλαίσια - ιστορικά, επιστημονικά, πολιτισμικά, μεταγλωσσικά - τείνουν να εξαρτηθούν από στρατηγικές των ομιλητών που πρέπει να αναζητηθούν περισσότερο στις αντιλήψεις που έχουν οι



δάσκαλοι σχετικά με τη διδακτική τους αρμοδιότητα. Το γεγονός ότι αυτές οι πληροφορίες μπορεί να σχολιάζουν, να επαναπροσδιορίζουν, να διορθώνουν, να αξιολογούν ή να δίνουν καινούριες κατευθύνσεις στη ροή του σχολικού διαλόγου, με άλλα λόγια το "κύριο" ή "έμμεσο" νόημά τους κατά την ορολογία του Seale, δεν επηρεάζει όσο άλλα είδη ενεργημάτων το "κυριολεκτικό" νόημα της πληροφόρησης.

Δ.5 (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) τι πρέπει να'χει το δέντρο;

Μ. κουφάλα

Δ. κουφάλα λέει.

έχετε δει δέντρο με κουφάλα;

Μ/ες μάλιστα

Δ. τι έχει μέσα; μια σπηλιά από πάνω

μέχρι κάτω . ενώ το άλλο είναι;

το άλλο είναι; είναι μασίφ.

έχουνε βάλει μια ξένη λέξη -το'χετε ακούσει;

απ'έξω το βλέπουμε;

Μ/ες ναι ναι (...)

Δ. λοιπόν -εκεί στο παράθυρο απέξω. το βλέπετε;

έχει κουφάλα ναι ή όχι;

Μ. ναι ναι

Δ. αυτό είναι κούφιο το σίδηρο. ετούτο δω

που'ναι έξω στην ταρατσούλα;

τό'χετε δει πώς είναι;

Μ. ναι ναι

Δ. αν δεν το'χετε να το δείτε μετά. άμα χτυπήσετε

δε βροντάει καθόλου. είναι μέσα μέσα σίδηρο.

αυτό το λέμε μασίφ . υπάρχουν και δέντρα

σαν αυτό -τα λέμε θεόγερα αυτά. κι απ'αυτά

τα κακόμοιρα φτιάχνουν έπιπλα. και σαν

το άλλο που τα λέμε κούφια δέντρα και που

αλίμονο. άμα περάσουνε λίγα χρόνια είναι στη



διάθεση των κακών καιρών και κυρίως του, του, η κακοκαιρία - ο χειμώνας η βροχή το κρύο ο αέρας. σε τίνος παράγοντα τη διάθεση είναι το κούφιο δέντρο;

Μ του αέρα (...)

Ε.9. (άγνωστες λέξεις:βούρκωμα)

Δ (...) κι όλα τα σπιτάκια είναι;

μ προσφυγικά

Δ προσφυγικά που όταν ήρθανε αυτοί οι άνθρωποι τότε από τη Σμύρνη κι από την Πόλη κι εγκαταστάθηκαν κι εδώ κοντά xxx και σ'άλλα πολλά μέρη. τους έδωσε τότε η κυβέρνηση- εε; αυτά τα σπιτάκια που βλέπετε τα οποία δυστυχώς xxx διότι πίστευαν ότι κάποτε - ε- τα πράγματα θα τελείωναν και ίσως να δινόταν και πάλι η ευκαιρία στους ανθρώπους αυτούς να πάνε στα μέρη τα δικά τους . αυτό το μαρτυράει η προχειρότητα με την οποία έχουν φτιάξει αυτά τα σπίτια . όμως δεν κατάφεραν να πάνε . κι εκεί φαίνεται ότι δεν περνάγανε-τι; τόσο; εε-τι; ευχάριστα εε; έχει λοιπόν κακές αναμνήσεις και τα μάτια του τι έκαναν;

Μ/ες βούρκωσαν

Δ βούρκωσαν. δηλαδή γέμισαν από τι;

Μ δάκρυα

Δ δάκρυα (...)

Α.3. (άγνωστες λέξεις)

Δ (...) ναι ναι.

κατάφαση

δηλαδή για να το πούμε στη λαϊκίζουσα έκφραση, ο άνθρωπος που δε σκάνει τίποτα . αυτές είναι εκφράσεις- είναι έκφραση που χρησιμοποιείται στο διάλογο στην αργκό

Μ *xxx*

Δ *έλα* Βαγγέλη

Μ και αυτός ο άνθρωπος πρέπει να είναι βαρύς για να μην τα σκάνει

πληροφόρηση



Δ είπαμε(...)

αρνητ. αξιολόγηση

Γ.α.23. (άγνωστες λέξεις: διατροφικά έμβολα)

Δ (...) κοιτάχτε παιδιά

τα διατροφικά έμβολα ήταν στερεωμένα εδώ πάνω σ'ένα σύστημα κκκ ήταν στερεωμένα με σχοινιά ή αλυσίδες δε μας ενδιαφέρει αυτό για να μπορούν να χρησιμοποιούνται πιο εύκολα .γιατί ο κριός κκκ για να το σπρώξουν κατ'αρχήν ξόδευαν πολύ μεγάλη δύναμη και κόπο για να το σπρώχνουν- για να ορμήσουν εκεί. ενώ αυτό το σύστημα το κύλαγαν το πήγαιναν κοντά και έπαιρναν αυτό το πράγμα που ήταν αιωρούμενο και το χτυπούσαν μπαμ όλοι μαζί πέντε μαζί. δέκα είκοσι ας πούμε δεν ξέρουμε πόσοι ήταν αλλά κκκ έπρεπε να χτυπούν, πιο συχνά. ενώ με τον κριό (έπαιρναν;) να χτυπούν τον τοίχο μια φορά πέρα απ'το ότι εξαντλούνταν οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να το επαναλάβουν τόσο γρήγορα έπρεπε να οπισθοχωρήσουν. ενώ εδώ . το βάρος του κριού. *του εμβόλου*

Μ *κριού*

Δ.εδώ είναι έμβολο αυτό, το βάρος του εμβόλου ήταν εξουδετερωμένο γιατί ήταν κρεμασμένο-έτσι; και οι στρατιώτες χρησιμοποιούσαν μόνο για να το πηγαίνουν μπρος πίσω να το χτυπάνε. αυτό είναι το έμβολο . είναι κάτι δηλαδή που έχει τη δυνατότητα να κινείται μπρος *πίσω*

Μ. *και πίσω* (...)

Έτσι ερμηνεύεται και η δυσκολία ταξινόμησης αυτών ειδικά των κατηγοριών που διατρέχει την ανάλυση των σχολικών μαθημάτων, που άλλοτε προσφέρουν "συμπληρωματική πληροφόρηση", ή αξιολογούν με τη μορφή σχολίων, άλλοτε προηγούνται ή έπονται (εκκινήσεις και ενδείξεις) μιας ρουτίνας ερωταπόκρισης (Sinclair/Coulthard, Stenstrom), ενώ σε πολλές περιπτώσεις μόνο ο τόνος της φωνής δηλώνει την πραγματική "πρόθεση του ομιλητή να πληροφορήσει αντί να σχολιάσει" (Sinclair/Coulthard).

Μέσα από αυτή την οπτική, που δείχνει με κάποιο τρόπο και τα όρια των λειτουργικών αναλύσεων λόγου, είναι προτιμότερο να επανατοποθετήσουμε το ζήτημα της κατάταξης των πληροφοριακών



ενεργημάτων με συνέπειες για όλο το οικοδόμημα των μοντέλων ανάλυσης διαλόγων μέσα από δύο εναλλακτικές προοπτικές:

- α) να περιορίσουμε τα πληροφοριακά ενεργήματα στον ιδιαίτερο ρόλο που παίζουν στο διάλογο επιλέγοντας την προτεραιότητα της κύριας λειτουργίας τους, επικεντρώνοντας δηλαδή κυρίως στο ό,τι γίνεται στα σχολικά μαθήματα ανεξάρτητα από τη μορφή και το ύψος πραγμάτωσής τους, όπως υποδεικνύουν οι περισσότερες αναλύσεις λόγου.
- β) να τα θεωρήσουμε κεντρικές και αυτόνομες ενότητες ξεκινώντας την ανάλυση της σχολικής αλληλεπίδρασης από τη μελέτη των πληροφοριακών κινήσεων, τις συχνότητες, τα προτασιακά θέματα και συνάγοντας μέσα από την κυρίως πληροφόρηση συμπεράσματα για ό,τι λέγεται από τους κύριους γνώστες-οργανωτές του διαλόγου. Η δεύτερη επιλογή ωστόσο προσιδιάζει μάλλον σε μια προσέγγιση της σχολικής επικοινωνίας ως μετάδοσης του προτασιακού περιεχομένου των έγγυρων γνώσεων-πληροφοριών που παραμερίζει τα όσα συμβαίνουν με την αλληλεπίδραση δασκάλων - μαθητών.

3.5.3. Πληροφόρηση από την πλευρά των μαθητών

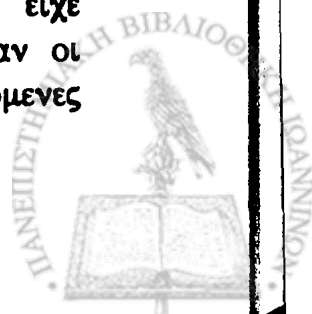
Η νοηματική επεξεργασία του κειμένου είναι μία από τις δυνατότητες που τυπικά μόνο αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια χρήσης της γλώσσας από την πλευρά των μαθητών. Είναι προφανές ότι οι δυνατότητες ελεύθερης απόδοσης του περιεχομένου του κειμένου είναι μάλλον περιορισμένες και στις περισσότερες περιπτώσεις ελέγχεται η ακρίβεια και η εξαντλητική παράθεση των στοιχείων που σχετίζονται με το κείμενο. Αυτό το είδος προφορικών εκθέσεων αποτελούν μία διευρυμένη παραλλαγή των σύντομων απαντήσεων που διατρέχουν το σχολικό διάλογο και δεν κρίνεται σκόπιμη η αντιμετώπισή τους ως πληροφοριακές κινήσεις. Άλλωστε το τεχνικό κριτήριο της προβλεψιμότητας (το γεγονός ότι προκαλούνται από ένα αίτημα έκθεσης



του νοήματος) τις καθιστά ακόμη λιγότερο αληθοφανείς ως πληροφορίες²⁰.

Υπάρχουν όμως σποραδικές πραγματικές πληροφορίες από την πλευρά των μαθητών μέσα από τις οποίες εκφράζονται στοιχεία της "βιογραφίας" τους σύμφωνα με την ορολογία των Labov/Fanshel (βλ. αποσπάσματα A.3, Γ.α.1. B.24. B.31. αλλά A.10-112, B.19).

20 Σε μια μόνο περίπτωση γλωσσικού μαθήματος υπήρξε η εμφάνιση προφορικών εκθέσεων των μαθητών που σχολίαζαν τις ομάδες ή τα πρόσωπα που παρουσίαζε το κείμενο του Ανθολογίου (Γ.α.4. κ.έ.), πρακτική που δεν εφαρμόστηκε σε κανένα άλλο μάθημα. Σ' αυτή την περίπτωση η ανατροφοδότηση από την πλευρά του δασκάλου είχε χαρακτήρα ελέγχου της τεκμηρίωσης της άποψης που μετέφεραν οι μαθητές ή την επιλογή της ορθότερης ανάμεσα σε δύο συγκρουόμενες απόψεις.



A.9.

- M. (...) κύριε συνάντησα το Μάκη
το πρωί κι είπε ότι δεν
θά'ρθει την πρώτη ώρα
- Δ. καλά (...)

A.9. (στοιχεία βιογραφικά του συγγραφέα)

- Δ. (...) έχει - έχει ασχοληθεί με θεατρικά έργα.
 γι' αυτό σας ρώτησα μήπως τον έχετε ακούσει
- M. εμένα μ'αρέσει η τηλεόραση
- Δ. κυρίως έχει ασχοληθεί με θεατρικά έργα (...)

Γ.α.1 (συζήτηση πριν αρχίσει το μάθημα)

- M. διάβασα ότι γεννήθηκε ένα τέρας
- M/ες ωχ ωχ (φωνές)
- Δ. σε ποιο μέρος
- M. στη Μασσαλία (...)

B.24 (ασκήσεις)

- Δ. (...) για λέγε Στέλιο
 αυτό με το "στοιχείο"
- M. "στοιχείο παραμυθιού" και "στοιχείο
 του κομματιού"
- Δ. καταλάβαμε;
- M. μάλιστα
- Δ. το "στοιχείο του παραμυθιού" και το
 "στοιχείο το τυπογραφικό"
- M. το τελευταίο κύριε δεν μπορώ να το
καταλάβω
- Δ. το "δουλειά και δουλειά"; (...)

A. 10-11 (βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα)



M. (...) *κύριε μπορώ να πω*

Δ. *τα υπόλοιπα τα είχαμε πει*

M. εεε κύριε

Δ. λοιπόν. ορίστε

M. στη βιογραφία . γράφει ότι γεννήθηκε
το 1910. εσείς είπατε το 1908 και
το βιβλίο λέει το 1909.

M/ες (γέλια)

Δ. (γελάει) μάλιστα

δηλαδή τρεις πηγές τρεις διαφορετικές ε- χρονολογίες

M/ες (φασαρία)

M. κύριε δεν είναι ένας χρόνος

Δ. θα αναφερθούμε στο ληξιαρχείο να δούμε
λοιπόν. κοιτάχτε το κι εσείς από άλλες
πηγές να κάνουμε μια διασταύρωση- έτσι;
Θα δω κι εγώ.

M. κι εγώ θα δω κύριε

Δ. ναι εντάξει

λοιπόν- Κώστα-

τι θέλετε να συζητήσουμε;

τι άγνωστες λέξεις έχετε τι απορίες και λοιπά και λοιπά

M1. δεν έχουμε

M2. *εγώ έχω κύριε*

Δ. *αν δεν έχετε έχω* εγώ

M2. κύριε κύριε

Δ. να ξεκινήσω εγώ. θέλετε;

M2. κύριε όταν διαβάζατε είχατε κάνει
ένα λάθος

M3. *κύριε*

Δ. ορίστε

M2. στην αρχή αρχή εκεί* που λέει κτίριο*

Δ. *ναι*

για να συνεχίσω εγώ

(φωνές)

B.19

Δ. (...) άρα δηλαδή χρειάζεται - με λίγα λόγια



χρειάζεται. έλεγχος . το εργοστάσιο και
 και κάθε εργοστάσιο ώστε να βελτιώνει -
 να βελτιώνει τις συνθήκες δουλειάς των εργαζομένων
 ως προς το καλύτερο .γιατί εδώ
 ξέρετε ότι ξέρουμε πολύ καλά τι σημαίνει
 εργοστάσιο τι σημαίνει ρύπανση τι σημαίνει
 βρώμα. τα ξέρουμε όλα αυτά πολύ καλά-
 έτσι δεν είναι;

M. *μάλιστα*

Δ. *εε;*

M1. κύριε όταν περνάγαμε από την *Ελευσίνα*

M2. *εγώ έχω πάει* στα διυλιστήρια

Δ. έχουμε δίπλα μας δόξα τω Θεώ
 όλα τα εργοστάσια αυτά (...)

3.6. Κατανομή της σειράς του λόγου

Το θέμα της κατανομής της σειράς του λόγου ανάμεσα στους
 συνομιλητές δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τις αναλύσεις συνομιλιών.
 Πράγματι, εφόσον οι διάλογοι που μελετώνται γίνονται μεταξύ δύο
 προσώπων θεωρείται ότι η εναλλαγή των συνομιλητών υπακούει στις
 εσωτερικές ρυθμίσεις - και "δυσλειτουργίες - που προκύπτουν από τα
 δικαιώματα διαδοχής στην αλληλεπίδραση. Σε αυτά τα δικαιώματα και
 υποχρεώσεις ενυπάρχει η διαδικασία αυτοεπιλογής των ομιλητών και η
 διατήρηση της σειράς του λόγου που επιτυγχάνεται μέσα από την
 εκμετάλλευση όλων των γλωσσικών και εξωγλωσσικών δεικτών
 επικοινωνίας που σχετίζονται κυρίως με τη φατική λειτουργία του
 λόγου.

Στους σχολικούς διαλόγους παρατηρείται ένα ιδιαίτερο φαινόμενο:
 ενώ πρόκειται για συνομιλία μεταξύ πολλών προσώπων, ο ρόλος του
 δασκάλου ως του κύριου ομιλητή συνεπάγεται και την οργάνωση του
 λόγου έτσι ώστε να προκύπτουν διαδοχικές συνομιλίες ανάμεσα σε δύο
 πρόσωπα κάθε φορά: τον δάσκαλο και έναν μαθητή.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Sinclair/Coulthard, η διαδοχή στη
 σειρά του λόγου ρυθμίζεται με τα ενεργήματα της τροφοδότησης και
κατονομασίας από τον δάσκαλο και της προσφοράς από τους μαθητές να



συμμετάσχουν στο διάλογο. Η αυτοεπιλογή των μαθητών να συνεισφέρουν στο λόγο χωρίς κάποιο ενέργημα προσφοράς και την άδεια του δασκάλου, εννοείται σαν πρακτική μη αποδεκτή στη σχολική τάξη. Η παράβαση αυτού του κανόνα επιφέρει κυρώσεις με τη μορφή άμεσων ή έμμεσων εντολών πειθαρχίας (βλ. παρακάτω) που δεν αφορούν μόνο την κατά παράβαση λήψη της σειράς του λόγου, δηλαδή την επικάλυψη των ομιλητών, αλλά και την ευκρίνεια και την ένταση της φωνής.

Υπάρχουν όμως αρκετές εξαιρέσεις στον κανόνα της αυτοεπιλογής των μαθητών που εμφανίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις χωρίς να ποινικοποιείται μέσα από εντολές πειθαρχίας. Αυτές οι περιπτώσεις σχετίζονται με συναλλαγές διαπραγμάτευσης κατά τις οποίες προσφέρεται μια εναλλακτική απόκριση ή και αξιολογείται η απόκριση ενός μαθητή από έναν άλλο.

A.17. (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) ναι	κατάφαση
αλλά τι βλέπουμε.	αίτημα προσδ.
τι παραστάσεις βλέπουμε -	ένδειξη
σαν εκείνο το όνειρο	ένδειξη
M. (χέρι)	προσφορά
Δ. Παναγιώτης	κατον.
M.Π. μια κάποια ζωή	απόκρ. προσδ.
M2. ό,τι πετύχει, κύριε	απόκρ. προσδ.
Δ. ό,τι θέλουμε να πετύχουμε	αξιολ.
Και ο ίδιος ο εαυτός μας είναι μέσα (...)	

A.15 (επεξεργασία κειμένου)

Δ. (...) τι σκέφτεται;/ σχεφτείτε και σηκώστε το -/	αίτημα προσδ. παρακίνηση
M/ες [χέρια]	προσφ.
Δ. ο Αντώνης	κατονομ.
M.A. ίσως σκέφτεται το θεριό* που ήταν *	απόκρ. προσδ.
M2 * όχι, κύριε *	διαφωνία
κύριε	προσφ.
Δ. για να δούμε.	εκκίνηση
παιδιά συμφωνείτε οι υπόλοιποι; (...)	αίτημα προσδ.

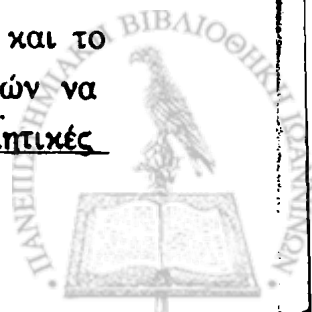


A.10.

Δ.(...) ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του κεφαλαίου - του κομματιού που διαβάσαμε;	αίτημα προσδ.
M. (χέρια)	προσφ.
Δ. έλα, Στέλλα	κατονομ.
Σ.Στ.ο συγγραφέας;	απόκρ. προσδ.
M2 όχι	απόρριψη
Δ. όχι	απόρριψη
πώς το λέει μέσα το μάθημα; (...)	αίτημα προσδ.

Στο πρώτο παράθεμα (A.17), το εκφώνημα του δεύτερου μαθητή (M2) αποτελεί εναλλακτική απόκριση στο αίτημα, που έμμεσα αμφισβητεί την απόκριση του προηγούμενου μαθητή, θεωρώντας ότι οι γενικοί όροι του αιτήματος επιτρέπουν εναλλακτικές αποκρίσεις. Σε παρόμοιες περιπτώσεις εμφανίζονται αρκετά συχνά φαινόμενα αυτοεπιλογής των μαθητών που αμφισβητούν τις αποκρίσεις των συμμαθητών τους. Το γεγονός βέβαια ότι ενυπάρχει αρνητική αποτίμηση του προηγούμενου εκφωνήματος εύκολα θα μπορούσε να οδηγήσει στην ερμηνεία του ενεργήματος ως αξιολόγησης και να ταξινομηθεί ως ενέργημα ανατροφοδότησης. Όμως το επόμενο σαφές ενέργημα αξιολόγησης (με διόρθωση του δασκάλου) με κάνει να ερμηνεύω το ενέργημα κυρίως ως απόκριση. Στο δεύτερο παράθεμα (A.15), στη λειτουργία του εκφωνήματος του M2 υπάρχουν σαφείς ενδείξεις αξιολόγησης της προηγούμενης απόκρισης, χωρίς να δίνεται εναλλακτική απόκριση. Το ίδιο συμβαίνει και στο τρίτο παράθεμα (A.10.), όπου διαπιστώνεται η ύπαρξη διπλής απόρριψης, από τον M2 και από το δάσκαλο, στην πρώτη απόκριση

Τα ενεργήματα που αφορούν τη σειρά του λόγου δίνουν την ευκαιρία να σχολιαστεί η χρήση των κλητικών και της κατονομασίας. Στο μοντέλο των Sinclair/Coulthard η κλήση ή υπόδειξη ενός μαθητή (ενέργημα κατονομασίας) λειτουργεί ως άδεια ή προτροπή να συμμετάσχει στο λόγο. Αντίστοιχα, η προσφώνηση κύριε/α, καθώς και το σήκωμα του χεριού κτλ., λειτουργούν ως προσφορές των μαθητών να πάρουν το λόγο. Από την άλλη, η Stenström διακρίνει τις κλητικές



προσφωνήσεις (vocatives) που έχουν σκοπό να τραβήξουν την προσοχή του ακροατή. Αυτό το είδος των κλητικών, που δεν έχουν λειτουργία κατονομασίας ή προσφοράς, εμφανίζονται και στους σχολικούς διαλόγους (βλ. π.χ. παραθέματα 1 και 2). Στην περίπτωση λ.χ. που οι γλωσσικές παραγωγές των μαθητών δεν προκαλούνται μέσα από την κατανομή της σειράς των ομιλητών από την πλευρά του δασκάλου, τα κλητικά "κύριε" (που προηγούνται ή έπονται της απόκρισης ή της αρνητικής αξιολόγησης) δηλώνουν ότι απευθύνονται πάντα προς τον κύριο ομιλητή και οργανωτή του διαλόγου. Ο αυτόκλητος ομιλητής, που δεν ζήτησε ούτε του παραχωρήθηκε η άδεια να πάρει το λόγο, αποτελείται με αυτό τον τρόπο στον κύριο ομιλητή που μπορεί να ελέγξει την καταλληλότητα της διαπραγμάτευσης - και να επικυρώσει την ορθή συνεισφορά. Η διπλή και καθόλου ουδέτερη λειτουργία του ενεργήματος προσφώνησης (να "διορθώσει" την παραβίαση των κανόνων κατανομής των ομιλητών και να καλέσει τον κύριο ομιλητή να "αναλάβει" το ρόλο διαπίστευσης της κατάλληλης συνεισφοράς) δημιουργεί για άλλη μια φορά δίλημμα κατάταξης. Αν το συγκρίνουμε με τη λειτουργία των κλητικών που απευθύνονται από το δάσκαλο προς τους μαθητές (κατονομασία για να συνεισφέρουν στο λόγο και εντολές πειθαρχίας) διαπιστώνουμε ότι η λειτουργία αυτού του κλητικού από την πλευρά των μαθητών που τείνει να κυριαρχήσει είναι εκείνη που δεν σχετίζεται με τη σειρά του λόγου αλλά με την επίκληση του γενικότερου ρόλου του δασκάλου ως γνώστη-οργανωτή του διαλόγου.



3.7. Οδηγίες και εντολές πειθαρχίας

Μια από τις κατηγορίες αλληλεπίδρασης που σχετίζεται με τους τρόπους ελέγχου του συστήματος επικοινωνίας στη σχολική τάξη, για να εξασφαλιστεί η προσαρμογή των μαθητών στους κανόνες του διδακτικού διαλόγου, αφορά τα αιτήματα λεκτικής και εξωλεκτικής δράσης. Στο υλικό των σχολικών μαθημάτων εμφανίζονται οδηγίες και εντολές που δεν σχετίζονται με τις κατηγορίες λεκτικής αλληλεπίδρασης που έχουν ήδη αναλυθεί. Εκφωνήματα του δασκάλου όπως "τι γίνεται εκεί;", "δεν είπαμε [ότι] δε μιλάμε;", "άμα μιλάμε όλοι μαζί ...", "όχι φωνές, χέρια", "για ποιον τα λέμε αυτά;", "ε! λύνεται το θέμα έτσι με τις συζητήσεις μεταξύ σας;", "εεε!", "σσι!", κατονομασία μαθητών κτλ., αποτελούν μέρος μόνο των ενεργημάτων τα οποία μπορούμε να κατανοήσουμε αμέσως ως εντολές πειθαρχίας. Ανεξάρτητα από τη συντακτική τους μορφή - επιφωνηματικές, κρίσεως, ερωτηματικές, βουλευτικές, ρητορικές ερωτήσεις, κτλ. - και τη θέση που κατέχουν στο λόγο, η λειτουργία τους είναι σε κάθε περίπτωση αναγνωρίσιμη: ο σκοπός τους είναι να εξασφαλίσουν τους κανόνες της εσωτερικής πειθαρχίας του σχολικού διαλόγου μεταξύ πολλών συνομιλητών, όπως η τήρηση της σειράς του λόγου, η συγκέντρωση στο θέμα διαπραγμάτευσης, η μη επικάλυψη των ομιλητών, η ησυχία, και άλλες γλωσσικές και εξωγλωσσικές δραστηριότητες.

Στις υπάρχουσες αναλύσεις λόγου, παρά την εξαντλητική περιγραφή της γλωσσικής διαδοχής στην αλληλεπίδραση, υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για την κατάταξη των εντολών και των οδηγιών. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι παράδοξο αν συσχετισθεί με το γεγονός ότι οι περισσότερες μελέτες αφορούν καθημερινούς, τυχαίους ή σχεδιασμένους διαλόγους, στους οποίους η δράση στο άμεσο εξωλεκτικό περιβάλλον αποτελεί περιφερειακό στοιχείο. Έτσι, οι υποχρεωτικές αναφορές σε τυπικά εκφωνήματα ευγένειας με έμμεσα αιτήματα (όπως π.χ. "μπορείς να μου δώσεις το αλάτι;", όπου η προτροπή για τη συγκεκριμένη εξωλεκτική δραστηριότητα μεσολαβείται από λεκτικές κοινωνιογλωσσικές συμβάσεις) έχουν ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποτιμηθεί το εύρος και η πολυπλοκότητα των εντολών μέσα στις πραγματικές συνθήκες εμφάνισής τους.



Η γενικότερη θεώρηση των γλωσσικών ενεργημάτων ξεκινάει από τη βασική αρχή των αιτημάτων ως εκφορών των ομιλητών προκειμένου να ωθήσουν τους ακροατές να πουν κάτι (να δώσουν μία πληροφορία) ή να κάνουν κάτι (πράξη). Η στενή σχέση μεταξύ λεκτικών και εξωλεκτικών ενεργειών καθώς και η ανάμιξη γλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες αναδεικνύεται σε όλο της το εύρος στις εντολές και τις οδηγίες που εμφανίζονται στη σχολική τάξη. Μας δίνεται με αυτό τον τρόπο μια ευκαιρία να δούμε τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος που υποστασιοποιεί τις εντολές και τις οδηγίες, χωρίς το "μετρίασμό" ο οποίος επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση των κοινωνικών κανόνων ευγενείας.

Ο Goffman υιοθετεί τις κατηγορίες του Searle και των Gordon/Lakoff για να διαχωρίσει τις οδηγίες (directives, commissives) με σκοπό τις λεκτικές και εξωλεκτικές πράξεις, από τις δηλώσεις (assertions) ²¹. Ξεκινώντας από την ίδια θεωρητική αφετηρία, οι Labov/Fanshel αναπτύσσουν τους κανόνες αιτημάτων (requests) των ομιλητών που καθοδηγούν τις εξωλεκτικές πράξεις των ακροατών, εξειδικεύοντας στη συνέχεια τις επιμέρους κατηγορίες αιτημάτων πληροφόρησης, επιβεβαίωσης κτλ. Ο κανόνας που συνάγουν οι συγγραφείς προκειμένου να θεωρηθεί ένα αίτημα έγκυρο είναι ο εξής:

Αν ο ομιλητής Α απευθύνει στον ομιλητή Β μια προστακτική που διευκρινίζει μια δραστηριότητα Χ σε χρόνο T1, και ο Β πιστεύει ότι ο Α πιστεύει ότι:

- 1α. η δραστηριότητα Χ θα έπρεπε να γίνει για το σκοπό Ψ (αναγκαιότητα της δραστηριότητας).
- 1β. Ο Β δεν θα έκανε τη Χ αν δεν υπήρχε το συγκεκριμένο αίτημα (αναγκαιότητα του αιτήματος).
2. Ο Β είναι ικανός να κάνει την Χ (με ένα μέσο Ζ).
3. Ο Β είναι υποχρεωμένος ή πρόθυμος να κάνει τη Χ
4. Ο Α έχει το δικαίωμα να πει στον Β να κάνει τη Χ

21 Goffman, "Replies and responses", ό.π., σ.301-302.



τότε θεωρείται ότι ο Α κάνει ένα έγκυρο αίτημα δράσης ²².

Αυτός ο κανόνας συνιστά τις προϋποθέσεις που ισχύουν για κάθε είδος αιτήματος και στοιχειοθετεί τις σταθερές συνθήκες για την ερμηνεία αιτημάτων που η επιφανειακή τους πραγμάτωση δεν εμφανίζεται με προστακτική, ενώ η ελλεκτική τους δύναμη αναφέρεται στην επιθυμητή από τον Α ομιλητή πράξη. Έτσι ο κανόνας για τα έμμεσα αιτήματα περιλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες:

Αν ο ομιλητής Α ζητά από τον Β να τον πληροφορήσει ή αποφαίνεται σχετικά με:

- α) την κατάσταση μιας δραστηριότητας που πρόκειται να εκτελέσει ο Β
- β) τις συνέπειες που θα έχει η εκτέλεση της Χ
- γ) τον χρόνο T1 κατά τον οποίο η Χ πρέπει να εκτελεστεί από τον Β
- δ) κάθε μία από τις προϋποθέσεις για τα έγκυρα αιτήματα δράσης όπως δίνονται στον κανόνα για τα αιτήματα,

και όλες οι άλλες προϋποθέσεις συντρέχουν, τότε θεωρείται ότι ο Α κάνει ένα αίτημα στον Β για την πράξη Χ ²³.

Αντίθετα, ο γενικός κανόνας αιτημάτων πληροφόρησης (requests for information) ηχεί πιο απλώς ως προς τις βασικές προϋποθέσεις:

Αν ο ομιλητής Α απευθύνει στον Β μια προστακτική ζητώντας μια πληροφορία Π, ή μια ερώτηση προσανατολισμένη στην Π, και ο Β δεν πιστεύει ότι ο Α πιστεύει ότι:

- α) ο Α έχει την Π
- β) ο Β δεν έχει την Π,

τότε θεωρείται ότι ο Α κάνει ένα έγκυρο αίτημα πληροφόρησης.

Η στενή σχέση μεταξύ των αιτημάτων πληροφόρησης και των γενικών αιτημάτων δράσης εντοπίζεται σύμφωνα με αυτή την ανάλυση στο γεγονός ότι αντί ο ομιλητής να πει "δώσε μου το Χ" μπορεί να πει "δώσε μου πληροφορίες για το Χ". Αυτό που διαφοροποιείται όμως είναι οι προϋποθέσεις (preconditions) των αιτημάτων πληροφόρησης, όπου το δικαίωμα του ομιλητή να ζητήσει την πληροφορία και η υποχρέωση

22 Labov/Fanshel, ό.π., σ.79.

23 Στο ίδιο, σ.82.



του συνομιλητή να απαντήσει είναι γενικές και σταθερές' επίσης, η αναγκαιότητα της δραστηριότητας που πρέπει να επιτελεστεί σηματοδοτείται σχεδόν πάντα από την πράξη καθαυτής της ερώτησης. Παρ'όλα αυτά υπάρχουν πολλές ερωτήσεις όπου είναι προφανές ότι ο ερωτών κατέχει ήδη την πληροφορία, οπότε το εκφώνημα γίνεται κατανοητό ως διαφορετικό ενέργημα, ανάλογα με τις υπόλοιπες προϋποθέσεις που ισχύουν.

Τέτοιου τύπου ενέργημα σύμφωνα με τους Labov/Fanshel είναι το αίτημα έκθεσης (request for display) που εμφανίζεται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις το αίτημα προς τον συνομιλητή είναι να δείξει αν κατέχει ή όχι την πληροφορία και η πληροφορία που ζητείται είναι στην πραγματικότητα η έκθεση των γνώσεων του μαθητή 24.

Η Stenström συνάγει από τα δεδομένα των συνομιλιών τρεις κατηγορίες έμμεσων αιτημάτων (indirect requests) στις οποίες εντάσσει τα αιτήματα δράσης (requests for action), τα αιτήματα με τα οποία ο ομιλητής ζητά άδεια (request for permission) και εκείνα με τα οποία ο συνομιλητής καλείται να αποδεχτεί μια προσφορά (offers). Η ερωτηματική μορφή με την οποία εκφέρονται τα καθιστά έμμεσα αιτήματα που δεν αποσκοπούν στην εκμάτευση πληροφορίας αλλά υποβάλλουν την λεκτική κατάφαση ή απόρριψη μιας δραστηριότητας από την πλευρά του ομιλητή ή του συνομιλητή. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η πρώτη κατηγορία προβλέπει και μη λεκτική δράση με τη μορφή της εκπλήρωσης του αιτήματος²⁵.

24 Στο ίδιο, σ.89.

25 Τα παραδείγματα εκφωνημάτων που πραγματώνουν αυτού του είδους τα ενεργήματα -σε αντιδιαστολή με τις ερωτήσεις διπλής επιλογής που εκφέρονται με τους ίδιους συντακτικούς τύπους- είναι τα εξής:

<αίτημα δράσης>: "έχεις ένα μολύβι; θέλω να αφήσω ένα σημείωμα".

"μπορείς να το ρίξεις στη θυρίδα του;"

<αίτημα άδειας>: "μπορώ να διαβάσω το σημειωμά σου;"

<αίτημα αποδοχής προσφ.>: "ώρα για τσάι / θέλεις λίγο;"

"δεν θα κάτσεις;"

(Stenström, ό.π., σ.75-6, 197).



Κατ'αυτόν τον τρόπο μόνο έμμεσα μπορούν να συνδεθούν αυτά τα αιτήματα γλωσσικής κυρίως δραστηριότητας με τις άμεσες εντολές και οδηγίες εξωλεκτικής δράσης που παρατηρούνται στις σχολικές τάξεις.

Εξάλλου στην ανάλυσή τους οι Sinclair/Coulthard σχολιάζουν μόνο τις άμεσες οδηγίες (directives) που απαιτούν αντίδραση από την πλευρά των μαθητών. Ως κινήσεις ανοίγματος προϋποθέτουν τη σιωπηρή αντίδραση των μαθητών και συνιστούν μια αυτόνομη συναλλαγή οδηγιών²⁶.

- 26 Οι Sinclair και Coulthard, όπως και άλλοι εκπρόσωποι της σχολής του Birmingham, προσπαθούν να στηρίξουν τη βασική παραδοχή τους ότι σε μία (στην ίδια) συναλλαγή δεν μπορεί να εμφανιστεί φαινόμενο ένθετης κίνησης. Εμμένοντας στην υπόθεση της γραμμικότητας στη δομή των συναλλαγών, ισχυρίζονται ότι ενσωματωμένες κινήσεις δεν μπορούν να υπάρξουν για τον απλό λόγο ότι "κάθε ομιλητής αποφασίζει να παραμείνει στην ίδια συναλλαγή". Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός που δίνει ο Coulthard για τις συναλλαγές είναι ότι "η δομή που προσφέρεται για τις συναλλαγές είναι ένα ερμηνευτικό πλαίσιο το οποίο προβλέπει τι θα κάνει ο ομιλητής αφού διάλεξε να παραμείνει μέσα στην ίδια συναλλαγή" και ότι "όταν μια συναλλαγή κλείσει ή διακοπεί, οι ομιλητές δεν επανέρχονται σ'αυτή" (Coulthard, An Introduction..., ό.π., σ.143-145).

Στο αρχικό μοντέλο, μια άλλη περίπτωση εμφάνισης ένθετης κίνησης είναι η διαδικασία προσφοράς από την πλευρά του μαθητή να συνεισφέρει στο λόγο. Έτσι, η κίνηση ανοίγματος αποτελείται από το αίτημα του δ., την προσφορά του μ., την κατονομασία του δ. Η κίνηση θεωρείται ότι ανήκει δικαιωματικά στον πρώτο ομιλητή, τον δάσκαλο, έστω κι αν υπάρχει λεκτική παρεμβολή του δεύτερου ομιλητή. Το ίδιο υποστηρίζεται και από τον Goffman για την περίπτωση των πληροφοριακών μονολόγων: η αναγνώριση από την πλευρά των ακροατών (π.χ.τα επιφωνήματα) δεν αίρει τη δικαιοδοσία του λόγου που έχει ο κύριος ομιλητής. Αντίθετα είναι απαραίτητη για τον ίδιο τον μονόλογο και συγχρόνως πιστοποιεί τις όψεις τις διαντίδρασης που υπάρχουν στους μονολόγους (βλ.και Coulthard/Montgomery, ό.π.). Είναι σαφές ότι η αναλυτική δυνατότητα του αρχικού μοντέλου δεν μπορεί να περιλάβει την εμφάνιση "άκαιρων" εντολών σαν αυτές που εμφανίζονται στα δεδομένα οποιουδήποτε σχολικού μαθηματος, γιατί κάτι τέτοιο θα



Κλείστε τα τετράδια
τα μολύβια κάτω
όλοι στα βιβλία
διαβάζουμε σιωπηλά

Στο υλικό από τα εξαιρετικά "ήσυχα" μαθήματα των αγγλικών σχολείων που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς για να αντλήσουν τις κατηγορίες των γλωσσικών ενεργημάτων διαπιστώνεται μια αξιοσημείωτη απουσία εντολών για την αποκατάσταση της πειθαρχίας. Αντίθετα, το σώμα των σχολικών μαθημάτων που μελετήθηκαν εδώ βρίθει από εντολές πειθαρχίας και επιπλήξεις που μπορούν να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια οποιουδήποτε τύπου συναλλαγής. Η μεγάλη συχνότητα και το ευρύ φάσμα πραγματώσεων (από το απλό "σουτ" μέχρι την περίπλοκη ή και έμμεση επίπληξη) των εντολών πειθαρχίας καταργούν τη λειτουργική αυτοδυναμία των συναλλαγών καθώς διασπείρονται κατά τη διάρκεια των πληροφοριακών μονολόγων, ερωτήσεων, απαντήσεων, σιωπηρής ομαδικής εργασίας κ.ο.κ.

Μια πρώτη αναγκαία διαφοροποίηση των εντολών δράσης σχετίζεται με τη διάκριση των εντολών πειθαρχίας από τις οδηγίες. Στα πλαίσια των σχολικών τάξεων το περιεχόμενο της εντολής πειθαρχίας μπορεί να απευθύνεται στο σύνολο της τάξης ή σε μεμονωμένους μαθητές που παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος παραβιάζοντας τους κανόνες του συστήματος επικοινωνίας (φωνάζουν, παίρνουν το λόγο χωρίς να τους δοθεί, μιλούν όλοι μαζί, ασχολούνται με δραστηριότητες που δεν αφορούν το μάθημα). Έτσι, οι εντολές για την αποκατάσταση των πειθαρχικών ρυθμών είναι κατά κανόνα διαταγές με σκοπό τη διακοπή μιας δραστηριότητας που δεν εμπίπτουν, και γι' αυτό παρακωλύουν, την εξέλιξη του μαθήματος. Αντίθετα, οι οδηγίες που αποσκοπούν στην υποβοήθηση της διαδικασίας συντρέχουν κατά κανόνα σε αυτόνομες συναλλαγές -κυρίως κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ή στο πέρασμα από τη μια ενότητα στην άλλη- και δεν προϋποθέτουν την

σήμαινε την παραβίαση της γραμμικής πειθαρχίας του μοντέλου ανάλυσης.



ύπαρξη παραβίασης κανόνων αλλά την ανάγκη καθοδήγησης σε μια εξωλεκτική δραστηριότητα (πβλ. και τον ορισμό των οδηγιών των Sinclair/Coulthard). Δεν είναι βέβαια δυνατόν να καταγραφούν όλες οι παραβιάσεις από την πλευρά των μαθητών που προκαλούν τις εντολές πειθαρχίας και είναι αμφίβολο αν υπάρχει μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα σε παραβάσεις και εντολές που μπορεί να ελεγχθεί. Θεωρητικά όμως η εντολή πειθαρχίας-κύρωση ανήκει σε ένα τριώνυμο με δύο άρρητα (μη λεκτικά) σκέλη:

(παραβίαση) -- εντολή πειθαρχίας -- (εξωλεκτική αντίδραση του μαθητή)

Μπορούμε εύκολα να φανταστούμε διάφορους τύπους αλληλεπίδρασης στους οποίους απουσιάζουν κάποια "μέλη" αυτής της ρουτίνας που είναι αναγνωρίσιμη ως εντολή πειθαρχίας. Ο τύπος που εμφανίζεται συχνότερα είναι η εκφορά της εντολής από τον δάσκαλο ("εε!", "σασ!", "τι γίνεται εκείπέρα;", "Μαρία, δεν προσέχεις" κτλ.), των οποίων τα περιλεκτικά αποτελέσματα δεν είναι ελέγξιμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται αντιληπτό μόνο το ενδιάμεσο σκέλος, παρόλο που ορισμένες φορές εμφανίζεται και λεκτική αντίδραση (αναγνώριση) του μαθητή με μορφή διαμαρτυρίας επειδή του έγινε μια "άδικη" επίπληξη, όπως στο παρακάτω παράδειγμα:

Γ.α.3.

Δ. (...) Μάρκο, για ποιον λέγεται αυτό τώρα - ιδιωτικά
για την παρέα σου εκεί κάτω
ή για όλη την τάξη;

Μ.Μ για την τάξη

"αίτημα"

απόκριση

Δ. για όλη την τάξη

κατάφαση

Μ.Μ εγώ δεν κάνω τίποτα (...)

;

Αυτή η συναλλαγή, μολονότι αρκετά σπάνια στο υλικό των σχολικών τάξεων²⁷, συνιστά πρόσφορο παράδειγμα για τη λειτουργία

27 Όπως σημειώνει και ο Coulthard (*An introduction ...*, ό.π., σ.27)

εντολές του δασκάλου όπως οι παρακάτω δεν επιδέχονται εύκολα λεκτικές αποκρίσεις:

Δ. Πόσες φορές σου είπα να ...

Μ. ; Εφτά, κύριε



τόσο της ελκτικής δύναμης των αιτημάτων όσο και των - έμμεσων - εντολών πειθαρχίας.

Η συναλλαγή γίνεται κατά τη διάρκεια ενός πληροφοριακού σχολίου του δασκάλου, ο οποίος "φεύγει" από το πεδίο του μονολόγου και απευθύνει μια ερώτηση στον μαθητή. Το εκφώνημα του δασκάλου, που εκφέρεται με τη μορφή αιτήματος, ζητά μια πληροφορία σχετικά με ένα πρακτικό γεγονός: αν όσα συζητιώνται αφορούν τη μικρή ομάδα του μαθητή ή το σύνολο της τάξης, δηλαδή μια πληροφορία σχετικά με τη συνθήκη της δραστηριότητας. Παρόλο που η απόκριση είναι αυτονόητη, καθώς το ίδιο το γεγονός της συμμετοχής στη σχολική τάξη αποκλείει τις δραστηριότητες κατά "παρέες" μαθητών - εκτός από αντίθετες υποδείξεις εργασίας κατά μικρές ομάδες μαθητών -, η ελκτική δύναμη της ερώτησης καταφέρνει να αποσπάσει την "ορθή" απόκριση και να επιβεβαιώσει το γεγονός ότι όσα λέγονται αφορούν όλη την τάξη. Η συναλλαγή θα μπορούσε να είναι μια τυπική ερωταπόκριση, αν το περιεχόμενό της δεν αφορούσε μια πληροφορία-γνώση σχετική με το σύστημα του καναλιού διεξαγωγής του μαθήματος και αν δεν εμφανιζόταν το τελευταίο εκφώνημα του μαθητή, το οποίο έχει συνοχή μόνο εφόσον θεωρηθεί ότι αμφισβητεί όλη την προηγούμενη συναλλαγή. Δηλαδή, αφού αποκρίθηκε στην ερώτηση, αυτό που αμφισβητεί ο μαθητής είναι η ελλεκτική δύναμή της, το γεγονός ότι αποτελεί μια έμμεση εντολή πειθαρχίας μέσα από την υπενθύμιση μιας από τις αναγκαίες συνθήκες διεξαγωγής του δημόσιου διαλόγου της τάξης. Έτσι, θα μπορούσε να μην εμφανίζεται το ενδιάμεσο ζεύγος απόκρισης-ανατροφοδότησης και να υπάρχει μόνο η ανταπάντηση του μαθητή που δηλώνει ότι δεν συντρέχουν οι συνθήκες που επικαλείται ο δάσκαλος για να του απευθύνει την έμμεση εντολή πειθαρχίας.

Παρόμοια παραδείγματα λεκτικής αντίδρασης εμφανίζονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Δ. Ποιος μιλάει τώρα

Μ. ; Εγώ, κύριε

Δ. Μήπως σφυρίζει κάποιος

Μ. ; Ναι, κύριε

Αν αυτή η παρατήρηση ισχύει για όλους τους περιζύγους ασύμμετρης επικοινωνίας τότε η εμφάνιση κάποιας λεκτικής απόκρισης που παραβιάζει τον κανόνα της σωπητής αποδοχής και της ενδεχόμενης εξωλεκτικής θετικής αντίδρασης πρέπει να σημαίνει αμφισβήτηση της εντολής.



B.5.

Δ. λοιπόν, Γρηγόρη;
Μ.Γ μάλιστα

εντολή πειθαρχίας
αναγνώριση

A.24.

Δ. έτσι, Κατερίνα; δεν προσέχεις
εκεί πέρα
Μκ. προσέχω κύριε
Μ2 προσέχει κύριε

εντολή πειθαρχίας
διαφωνία
πληροφόρηση;

Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρείται μια λεκτική αντίδραση των μαθητών στην εντολή πειθαρχίας που, ενώ στο πρώτο παράδειγμα αποτελεί ένα είδος αναγνώρισης της ελλειπτικής εντολής πειθαρχίας και δηλώνει τη λεκτική συμμόρφωση με το περιεχόμενό της, στο δεύτερο παράδειγμα η λεκτική αντίδραση εμφανίζεται για να αμφισβητήσει την υπόσταση της εντολής, αμφισβήτηση που η εγκυρότητά της ενισχύεται από τη μαρτυρία και του δεύτερου μαθητή, ο οποίος νιώθει την ανάγκη να πιστοποιήσει με τη σειρά του το ανυπόστατο της παρατήρησης του δασκάλου 28.

Κατ'αυτό τον τρόπο, οι σπάνιες περιπτώσεις αμφισβήτησης των όρων της κίνησης ανοίγματος που μπορεί να χαρακτηριστούν ανταπαντήσεις, εμφανίζονται στις αμφισβητήσεις των εντολών πειθαρχίας. Αφορούν δηλαδή περισσότερο το σύστημα των λειτουργικών σχέσεων που στηρίζουν τη σχολική επικοινωνία μεταξύ του κύριου οργανωτή του

28 Ο G. Berruto υποδεικνύει την ανάλυση των συναλλαγών επίπληξης - ένα είδος παραλλαγής, καθώς φαίνεται, της επίθεσης (επίπληξη) - άμυνας (αποποίηση ή δικαιολόγηση) - αντεπίθεσης. (βλ. G. Berruto και άλλοι, "L'interazione verbale in classe", στο F. Orletti (ed.), ό.π., σ.193). Παρ'όλη την ερμηνευτική δύναμη του σχήματος ως ιδιαίτερης συναλλαγής, στα δεδομένα αυτής της μελέτης δεν υπάρχει η δυνατότητα να ελεγχεί το σχήμα "επίθεση-άμυνα-αντεπίθεση", καθώς πέρα από την "επίπληξη" τα υπόλοιπα σκέλη μπορούν να θεωρηθούν προαιρετικά, δηλαδή η εμφάνισή τους να είναι μόνο εν δυνάμει πραγματώσιμη.



διαλόγου και των συνομιλητών 29. Έτσι, η ύπαρξη συχνότερων αντιδράσεων από την πλευρά των μαθητών στα γεγονότα που δεν αναφέρονται στη διαπραγμάτευση των γνώσεων - πληροφοριών αλλά στη γνώση των λειτουργικών επικοινωνιακών κανόνων, σηματοδοτεί ένα είδος μεγαλύτερου αμοιβαίου ελέγχου και συμμετοχής των μαθητών στις κοινωνικές-επικοινωνιακές συνθήκες παρά στις συναλλαγές όπου ο δάσκαλος λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως γνώστης.

Μολονότι οι εντολές πειθαρχίας αποτελούν ενιαία κατηγορία ως προς την πραγματολογική τους λειτουργία, με την έννοια ότι δεν είναι πιθανόν κάποιος συμμετέχων στην περίπτωση επικοινωνίας να παρανοήσει την ελλεκτική τους αξία, οι μορφές πραγμάτωσής τους παίζουν ρόλο που επιβάλλει διαφορετικές "τακτικές" στο περιβάλλον της περίπτωσης. Σύμφωνα με τις συμβάσεις μετριασμού ή επίτασης των εντολών στις κοινές συνομιλίες, τα λεξιλογικά και συντακτικά τεχνάσματα μειώνουν τις ενδεχόμενες προσβλητικές αιχμές μιας εντολής. Π.χ. η ερώτηση "έχεις χρόνο να σκουπίσεις το δωμάτιο;" θεωρείται ότι βρίσκεται ψηλά στην κλίμακα μετριασμού σε σχέση με την άμεση εντολή "σκούπισε το δωμάτιο!" 30. Στη σχολική τάξη πάντως η "επίσημη", έμμεση εκφορά δεν φαίνεται να λειτουργεί προς την ίδια κατεύθυνση μετριασμού της εντολής πειθαρχίας. Ας υπολογίσουμε τουλάχιστον το γεγονός ότι μια έμμεση εντολή αποτελεί αξιοσημείωτη συναλλαγή έναντι των άρρητων

29 Πρβλ. και το παρακάτω παράδειγμα αντίδρασης στην κατονομασία που κατανέμει τη σειρά στο λόγο κατά τη διάρκεια των ασκήσεων:

Καισ.5.

Δ. (...)μάλιστα

κατάφαση το

άλλο,

ο Νίκος

κατονομ.

Μ.Ν. εγώ είπα

λεκτική αντίδραση

Μ/ες [γέλια]

Μ.Ν. "Τα φίδια δεν τα φοβούνται" (...)

απόκριση

Η λεκτική αντίδραση που εμφανίζεται για να αμφισβητήσει την "παραβίαση" της ρουτίνας στη σειρά του λόγου που έγινε από την πλευρά του δασκάλου, δεν έχει συνέχεια: αμέσως μετά ο μαθητής "συμβιβάζεται" και συμμορφώνεται ανταποκρινόμενος στην "άτοπη" κατανομή του λόγου.

30 Βλ. εκτός των άλλων και Labov/Fanshel, ό.π., σ.85.



συναλλαγών που δημιουργούνται με την εκφορά μονολεκτικών επιφωνημάτων, λιγότερο "στιγματισμένων" στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Από την "επισημότητα" της έμμεσης πειθαρχικής εντολής "για ποιον τα λέμε τώρα αυτά, για την παρέα σου ή για όλη την τάξη;" έως τα "ανεπίσημα" "σστ!" και "εεε!", η διαφορά μπορεί να εντοπιστεί σε τελική ανάλυση στον μετριασμό της εντολής πειθαρχίας όταν εκφέρεται με ανεπίσημο τρόπο.

3.7.1. Η μεταεπικοινωνιακή διάσταση των εντολών πειθαρχίας

Στη μελέτη του Discourse Analysis (ό.π.), που αποτελεί μια από τις λίγες εξειδικευμένες προσεγγίσεις του περιγυρού της σχολικής τάξης, ο M. Stubbs θεωρεί ότι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται τα εκφωνήματα που εμφανίζονται με εξαιρετικά ψηλές συχνότητες τα σχολικά μαθήματα και εξυπηρετούν την ευρύτερη λειτουργία της μεταεπικοινωνίας (της επικοινωνίας αναφορικά με τους τρόπους επικοινωνίας)³¹. Μέσα από αυτή την κατεύθυνση των μεταλειτουργιών, η οποία επηρεάζεται από τη θεώρηση των μεταπράξεων (meta-actions) των Labov/Fanshel, ο Stubbs ορίζει τα μεταεπικοινωνιακά εκφωνήματα της σχολικής τάξης με όρους λειτουργικούς παραπέμποντας στην πρόθεση του κεντρικού ομιλητή. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει το σύστημα επικοινωνίας με γλωσσικές πράξεις που έχουν σκοπό να τραβήξουν την προσοχή, να ελέγξουν την ποσότητα του λόγου, να ελέγξουν ή να επιβεβαιώσουν την κατανόηση, να συνοψίσουν, να δώσουν ορισμούς, να διορθώσουν, να προσδιορίσουν το θέμα. Με τη χρησιμοποίηση των κανόνων για τα άμεσα και έμμεσα αιτήματα των Labov/Fanshel εντοπίζονται οι λειτουργίες των

31 Υιοθετώντας τις λειτουργίες της γλώσσας του Hymes, ο Stubbs προτείνει τη συνένωση της φατικής, της μεταγλωσσικής και της ποιητικής λειτουργίας (όχι όμως και της βουλευτικής) κάτω από τη γενική ονομασία μεταεπικοινωνία. Χρησιμοποιεί επίσης την αρκετά γενική έννοια της κοινωνικής περιστασης όπως την έχει ορίσει ο Goffman, για να την συνδέσει με την μεταεπικοινωνιακή λειτουργία, η οποία συνίσταται στον έλεγχο και εποπτεία των καναλιών επικοινωνίας και στην αναδιατύπωση της γλώσσας που χρησιμοποιείται. (M. Stubbs, Discourse Analysis, ό.π., σ.47-65.)



μεταεπικοινωνιακών εκφωνημάτων και διατυπώνεται ο εξής ερμηνευτικός κανόνας για τη μεταεπικοινωνία:

Τα ρητά μετασχόλια για το λόγο κάποιου ομιλητή ακούγονται ως αξιολογήσεις σε κάθε περίπτωση (εκτός αν εξυπηρετούν τον πρακτικό στόχο της κατανόησης της πληροφορίας, της καλής ακρόασης, κτλ.).

Έτσι, τα επαναλαμβανόμενα "μετασχόλια" από την πλευρά ενός μόνο ομιλητή μπορούν να σημαίνουν τις συνθήκες περίπτωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, εφόσον τα κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών μπορούν να επιτρέψουν μόνο τη σποραδική εμφάνιση τέτοιων εκφωνημάτων. Σύμφωνα με την ορολογία του Stubbs, τα μεταεπικοινωνιακά εκφωνήματα στηρίζουν το όλο πλαίσιο επικοινωνίας της σχολικής τάξης, της ασύμμετρης επικοινωνίας που έχει στόχο τη διατήρηση του "ίδιου μήκους κύματος" μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Αν κάνουμε μια αυθαίρετη έστω μεταφορά αυτής της κατηγοροποίησης στις αναλύσεις των μοντέλων των Sinclair/Coulthard και της Stenström, ως μεταεπικοινωνιακά μπορούν να θεωρηθούν όχι μόνο τα ενεργήματα της αξιολόγησης και των σχολίων που εμφανίζονται στις κινήσεις της ανατροφοδότησης, αλλά και οι δείκτες, οι εκκινήσεις, οι μεταανακοινώσεις, η προσφορά και η κατονομασία, αφήνοντας ενδεχομένως κατά μέρος μόνο τις οδηγίες και τα πληροφοριακά ενεργήματα³².

Πέρα από το γεγονός ότι αυτή η κατεύθυνση μπορεί να προσφέρει κλειδιά ερμηνείας για την τυπολογία ορισμένων κυρίαρχων φαινομένων της σχολικής τάξης, όπως ο θεωρητικά συνεχής έλεγχος του κύριου ομιλητή στο λόγο των συνομιλητών, δεν μας παρέχει αναλυτικές κατηγορίες για τα εκφωνήματα, εφόσον υιοθετεί ερμηνευτικά κριτήρια

32 Ο Coulthard προτείνει μια τριπλή διάκριση των γλωσσικών ενεργημάτων των σχολικών περιγύρων στα ενεργήματα της κυρίως αλληλεπίδρασης (interactive), της μετα-αλληλεπίδρασης (meta-interactive) στα οποία περιλαμβάνει τους δείκτες, τις συνδέσεις και τις μετα-ανακοινώσεις, και εκείνα που αφορούν τη σειρά του λόγου (turn-taking), όπως η κατονομασία, η προσφορά και η τροφοδότηση (M.Coulthard, ό.π., σ.126).

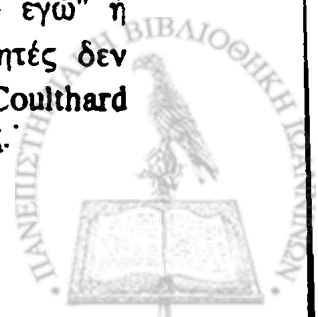


που αφενός δεν πραγματεύονται τις συνταγματικές σχέσεις των εκφωνημάτων (δηλαδή τι ρόλο παίζουν στη δομή του διαλόγου), και αφετέρου δίνουν έμφαση σε ένα μόνο επίπεδο λειτουργίας, αυτό του εμπρόθετου ελέγχου (monitoring) της ποσότητας και της ποιότητας του λόγου των μαθητών. Σύμφωνα μ' αυτή την ερμηνευτική προσπέλαση θα ήταν περισσότερο θεμιτό να θεωρηθούν όλα τα γλωσσικά ενεργήματα μεταεπικοινωνιακά σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, καθώς ακόμη και το γεγονός ότι κάποιος μιλάει σημαίνει ότι κρατάει ανοιχτό το προφορικό κανάλι επικοινωνίας ελέγχοντας την ποσότητα του λόγου που εκφέρεται κατή τη συνομιλία.

Ξαναγουρίζοντας στα τακτικά τεχνάσματα που χρησιμοποιούν οι ομιλητές για να ελέγξουν τη ροή των φυσικών καναλιών επικοινωνίας - να δώσουν ή να πάρουν το λόγο, να κλείσουν ή να περάσουν σε άλλη ενότητα, να κρατήσουν σταθερή την προσοχή και να διευκολύνουν τις συνθήκες ακρόασης, κ.ο.κ. -, τα οποία εμφανίζονται σε διάφορα είδη ενεργημάτων, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε την κατεξοχή μεταεπικοινωνιακή λειτουργία των εντολών πειθαρχίας και των οδηγιών. Είτε με τη μορφή υπενθύμισης, υπόδειξης, υπαινιγμού, είτε με τη μορφή προσαγών αναφορικά με τις "λειτουργικές" ρυθμίσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολλών προσώπων, οι εντολές πειθαρχίας επιτελούν την άμεση λειτουργία της καθοδήγησης της λεκτικής δραστηριότητας και της εξωλεκτικής συμπεριφοράς προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεμβολές στο σύστημα επικοινωνίας, και οι οδηγίες προβλέπουν εξωλεκτικές συνήθως πράξεις που υποβοηθούν το διδακτικό σύστημα επικοινωνίας³³.

Ορισμένα ενεργήματα που αφορούν τη σειρά του λόγου (προσφορά, κατονομασία), αλλά και οι παρακινήσεις (που πραγματώνονται με γλωσσικές ή παραγλωσσικές παροτρύνσεις) ανήκουν στη γενικότερη κατηγορία των μετα-επικοινωνιακών ενεργημάτων, με τη διαφορά ότι αποτελούν συστατικό των κινήσεων ανοίγματος και επανάληψης του

33 Με βάση τον λειτουργικό τους ορισμό ως οδηγίες μπορούν να καταταγούν και ενεργήματα του τύπου "θ' αρχίσω να πιάνω εγώ" ή "άντε, χέρια" που ακούγονται στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν δείχνουν προθυμία συνεισφοράς στο διάλογο. Οι Sinclair/Coulthard ωστόσο κατηγοροποιούν αυτά τα ενεργήματα ως τροφοδοτήσεις.



αιτήματος. Ας σημειωθεί ότι με διάφορα είδη κατονομασίας πραγματώνονται ενεργήματα κατανομής του λόγου αλλά και ελλειπτικές εντολές πειθαρχίας που ενώ η επιφανειακή τους ελλεκτική δύναμη είναι να "τραβήξουν την προσοχή του συνομιλητή" (πρβλ. και ορισμό των κλητικών κατά τη Stenstöm), η λειτουργία τους μέσα στο συμφραστικό περίγυρο της σχολικής τάξης επεκτείνεται στην προειδοποίηση σχετικά με την παραβίαση κάποιου από τους συστατικούς κανόνες του συστήματος επικοινωνίας και τις ενδεχόμενες κυρώσεις³⁴.

Υπάρχουν τέλος, ειδικά σε ένα από τα μαθήματα, αρκετές πραγματώσεις τελετουργικών "εντολών πειθαρχίας" ("σσι!") μάλλον αποσυνδεδεμένες από επικοινωνιακές αναγκαιότητες, οι οποίες διαισθητικά γίνονται αντιληπτές ως "παραγεμίσματα" του λόγου και ασυνείδητα τεχνάσματα για να κερδίσει χρόνο ο δάσκαλος. Αυτές θα μπορούσαν να εξαιρεθούν από τον κατάλογο των εντολών για πειθαρχία, μιας και η πραγματική τους λειτουργία είναι φατική.

Αντίθετα, ορισμένες παραινήσεις των μαθητών προς τον δάσκαλο όπως "μια στιγμή, κύριε", "μη βιάζεστε", όταν υπαγορεύει γραπτό κείμενο, πρέπει να ερμηνευθούν ως εντολές-οδηγίες αντίστοιχες με εκείνες του δασκάλου.

3.8. Η ανάγνωση

Η δραστηριότητα της ανάγνωσης συνιστά μια άλλη κίνηση που στα δεδομένα των Sinclair/Coulthard δεν συναντιέται παρά ως οδηγία σιωπηρής ανάγνωσης. Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους αναγνωστικής δραστηριότητας:

- α. την ανάγνωση των μαθητών με σκοπό να ελεγχθεί η αναγνωστική τους ικανότητα'
- β. την ανάγνωση μιας περικοπής ή την εκφώνηση μιας γραπτής άσκησης από τους μαθητές ή τον δάσκαλο, δραστηριότητα που ενσωματώνεται στις λειτουργίες άντλησης πληροφοριών από το κείμενο χωρίς σκοπούς αξιολόγησης'

34 Ας σημειωθεί ότι ενώ οι εξωλεκτικές προειδοποιήσεις, με οπτική επαφή, ήταν ιδιαίτερα συχνές κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων που καταγράφηκαν, η πειθαρχική κύρωση μέσα από πράξη χειροδικίας παρατηρήθηκε μόνο μία φορά.



- γ. την οδηγία σιωπηρής ανάγνωσης για την κατανόηση του κειμένου, επίσης χωρίς σκοπό αξιολόγησης.

Ο πρώτος τύπος προδικάζει την αποτίμηση της ίδιας της δραστηριότητας, χωρίς να παίζει ρόλο αυτό καθαυτό το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου, ενώ η συναλλαγή στην οποία ανήκει είναι αυτόνομη (συναλλαγή ανάγνωσης). Στους άλλους δύο τύπους οι πληροφορίες που αντλούνται από το συμφραστικό περίγυρο του κειμένου καθιστούν αυτά τα ενεργήματα οριακά πληροφοριακά από πραγματολογική άποψη, και απαντήσεις (ή αντιδράσεις) από την άποψη της λειτουργίας της αλληλεπίδρασης.

Ενώ λοιπόν οι διαφορές στο επίπεδο των κινήσεων δεν καθορίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το είδος των συναλλαγών στις οποίες ανήκουν, εφόσον θεωρήσουμε ότι το πληροφοριακό στοιχείο είναι οριακό, το μεγαλύτερο δίλημμα κατάταξης εμφανίζεται όταν θελήσουμε να τυπολογήσουμε τα ενεργήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση. Η οδηγία για σιωπηρή ανάγνωση και η συνεπαγόμενη (σιωπηρή) πράξη των μαθητών μπορεί, χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα, να χαρακτηριστεί ζεύγος οδηγίας(ανάγνωσης)-αντίδρασης, κατ'αναλογία με τα υπόλοιπα είδη οδηγιών, και κατ'επέκταση να συμπεριλάβει και τον πρώτο τύπο ανάγνωσης των μαθητών για τον έλεγχο της ικανότητας ως εκδοχή που συνεπάγεται αντίδραση στην οδηγία που συνοδεύεται και από λεκτική (προφορική) πραγμάτωση. Ωστόσο, η διαφορά μεταξύ σιωπηρής και μη ανάγνωσης, δηλαδή η προφορικότητα της δραστηριότητας δεν είναι τόσο σημαντική ώστε να μας οδηγήσει σε κριτήρια κατάταξης της μεν πρώτης δραστηριότητας στην κατηγορία των μη γλωσσικών ενεργημάτων, τη δε δεύτερη στην κατηγορία των γλωσσικών ενεργημάτων.

Παραμένει όμως αμφίβολο το κατά πόσο σε αυτή την ταξινόμηση μπορεί να συνυπάρξει και ο δεύτερος τύπος αναγνωστικής δραστηριότητας (η ανάγνωση ενός αποσπάσματος ή μιας γραπτής άσκησης), ή αν, αντίθετα, πρέπει να θεωρηθεί ότι αυτή η εκδοχή εμπίπτει στην κατηγορία των πληροφοριακών αιτημάτων προσδιορισμού που προβλέπουν μια απόκριση προσδιορισμού.

Είναι χαρακτηριστικά από αυτή την άποψη τα παραδείγματα ανάγνωσης φράσεων που απαιτούνται στη νοηματική διερεύνηση των δύσκολων ή άγνωστων λέξεων:



Γ.α.24 (άγνωστες λέξεις)

Μ. (...) τι είναι μαμούθ;

Δ. μαμούθ.

αναγνώριση

διάβασε πού το λέει.

Μ. (διαβάζει το απόσπασμα)

Δ. μάλιστα (...)

Α.1. (άγνωστες λέξεις)

Μ. (...) στη σελίδα 71.

δεν καταλαβαίνω "βαρύς κι ασήκωτος"

Δ. "βαρύς κι ασήκωτος" (...)

αναγνώριση

Τα εκφωνήματα με τα οποία ο δάσκαλος ζητάει να διαβαστούν τα συμφραζόμενα μιας άγνωστης λέξης ή φράσης είναι ισοδύναμα με την εκ των προτέρων προσφορά από την πλευρά του μαθητή των απαραίτητων πληροφοριών χωρίς να του ζητηθούν από το δάσκαλο. Η ισοδυναμία οφείλεται στο γεγονός ότι και οι δύο εκδοχές συνεμφανίζονται μέσα στην ιδιαίτερη ρουτίνα της επεξήγησης των άγνωστων λέξεων. Στην πρώτη εκδοχή η έλλειψη της τυπικής πληροφορίας που εντοπίζει τον συμφραστικό περίγυρο ενεργοποιεί την ανάγκη εκμείευσής της από την πλευρά του δασκάλου.

Τόσο στην περίπτωση των άγνωστων λέξεων όσο και στην περίπτωση που οι μαθητές ή ο δάσκαλος διαβάζουν ένα κείμενο ή μια γραπτή άσκηση για την περαιτέρω επεξεργασία, η λειτουργία που υπερισχύει δεν είναι η πράξη της ανάγνωσης αλλά το πληροφοριακό περιεχόμενο που αντλείται διαμέσου αυτής της δραστηριότητας. Όπως στην περίπτωση των άγνωστων λέξεων έτσι και στην ανάγνωση των ασκήσεων εκφράζεται ένα αίτημα για την άντληση πληροφορίας το οποίο απαντιέται με ένα ενέργημα αναγνωστικής πληροφόρησης. Εφόσον λοιπόν παραμεριστεί η εκδοχή της οδηγίας για (εξωγλωσσική) δράση, η αναγνωστική δραστηριότητα μπορεί να τυπολογηθεί ως αίτημα (πληροφόρησης) - απόκριση (πληροφόρησης), βάσει της θέσης που κατέχει στην αλληλεπίδραση και του πραγματολογικού της περιεχομένου. Αυτός ο ισχυρισμός ενισχύεται στην περίπτωση όπου ο δάσκαλος διαβάζει ένα κείμενο χωρίς να έχει υπάρξει αίτημα, δηλαδή παρέχει τις κατάλληλες



πληροφορίες που βρίσκονται στο γραπτό κείμενο. Ωστόσο για λόγους οικονομίας της ανάλυσης θα ήταν προτιμότερο να διαχωριστεί η αναγνωστική δραστηριότητα με την πρόσθεση μιας επιπλέον κατηγορίας ενεργημάτων, τα αιτήματα ανάγνωσης που απαιτούν μια απόκριση ανάγνωσης.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι οι διαφορές μεταξύ των αιτημάτων ανάγνωσης (σωπηρής ή μη) και των οδηγιών και εντολών είναι ασήμαντες, πόσο μάλλον που στην περίπτωση της ανάγνωσης το περιεχόμενο της ελλεκτικής δύναμης των ενεργημάτων προσανατολίζεται και στο χώρο του γραπτού κειμένου, πέρα από την δραστηριότητα της λεκτικής δραστηριότητας. Σε αυτά τα παραδείγματα διαφαίνεται η απουσία, σε τελευταία ανάλυση, σαφούς διάκρισης μεταξύ της πράξης της ομιλίας και της εξωλεκτικής πράξης, τόσο στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης όσο και σ' εκείνο της πραγματολογικής λειτουργίας.



Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει ορισμένες όψεις της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη του δημοτικού στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Η προσέγγιση των διδακτικών διαλόγων στηρίχτηκε στην ανασύσταση των επιμέρους επικοινωνιακών μονάδων που τους απαρτίζουν, σύμφωνα με τις υποδείξεις των μοντέλων αναλύσεων λόγου. Πρόκειται για τις κατηγορίες που προέρχονται από την θεώρηση των γλωσσικών ενεργημάτων και καταλήγουν σε κοινωνιογλωσσικά εργαλεία τα οποία μελετούν τις εκφωνήσεις των ομιλητών ως επικοινωνιακές κατηγορίες (ενεργήματα και κινήσεις) που δομούν κάθε διάλογο.

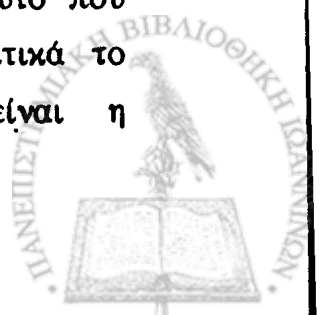
Από την ανάλυση της διδακτικής αλληλεπίδρασης (όπως αναπτύχθηκε στο κεφ. "Επεξεργασία του υλικού") προέκυψε ότι η εφαρμογή των μοντέλων ανάλυσης σε περιστάσεις επικοινωνίας διαφορετικές από εκείνες από τις οποίες αντλήθηκαν απαιτεί να λαμβάνουμε συνεχώς υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν το ιδιαίτερο νόημα των λειτουργικών κατηγοριών της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Το συγκεκριμένο νόημα αυτών των κατηγοριών γίνεται κατανοητό από τους συνομιλητές όχι μόνο στη βάση της επιφανειακής γλωσσικής πραγμάτωσης αλλά κυρίως στη βάση των δεσμεύσεων γύρω από τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Οι διδακτικοί διάλογοι στις ελληνικές σχολικές τάξεις παρουσιάζουν στο σύνολό τους μια επιφανειακή τυπολογία πιο πολύπλοκη συγκριτικά με τους σχολικούς διαλόγους που περιγράφονται στα λειτουργικά μοντέλα. Κατ' αρχήν 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 αιτήματα προσδιορισμού μιας ορισμένης πληροφορίας που πρέπει να αντληθεί από τη διδακτέα ύλη, δηλαδή από τα εγχειρίδια της Γλώσσας. Τα αιτήματα αυτά απευθύνονται στους μαθητές και αξιώνουν την εκφορά συγκεκριμένων γνώσεων-πληροφοριών. Το γεγονός ότι τα αιτήματα έχουν σκοπό να αντλήσουν συγκεκριμένο, σαφές και αντικειμενικό περιεχόμενο που δεν επιτρέπει παρεκβάσεις ή συνωνυμίες, παίζει σημαντικό ρόλο στην έκβαση της διδακτικής αλληλεπίδρασης. Οι στρατηγικές αναδιατύπωσης και κατακερματισμού των αιτημάτων από την πλευρά των δασκάλων αποτελούν το "μηχανισμό" μέσα από τον οποίο ο γνώστης-ομιλητής καθοδηγεί σταδιακά στην κατάλληλη απόκριση, εξασφαλίζοντας τη "συμφωνία" των συνομιλητών. Δεν μπορεί λοιπόν να αποτελεί 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.

Οι αποκρίσεις 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 προαιτιούμενα 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 στα πλαίσια του διδακτικού διαλόγου, εφόσον 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 οποιοδήποτε άλλη άρνηση απάντησης.

Στη διαδοχή του διαλόγου φαίνεται ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί μια 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 αναδιατύπωση του περιεχομένου των αποκρίσεων των μαθητών δεν έχει σκοπό μόνο να αποτιμήσει τις ατομικές λεκτικές παραγωγές αλλά και να προκαλέσει νέες απαντήσεις μέχρι την τελική εκπλήρωση του στόχου, δηλαδή την παραγωγή των συγκεκριμένων γνώσεων-πληροφοριών.

Η αναίρεση της τυπικής διαδοχής ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση εμφανίζεται με τη μορφή των πληροφοριακών μονολόγων, που δεν δίνουν τη δυνατότητα περαιτέρω ανάλυσής τους με τις υπάρχουσες επικοινωνιακές κατηγορίες. Επομένως, το μόνο κριτήριο κατάταξής τους στα πλαίσια του διδακτικού διαλόγου είναι η υπόθεση ότι πρόθεση του ομιλητή είναι να προσφέρει πληροφορίες 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.

Επίσης, η τυπική ρουτίνα του σχολικού διαλόγου διακρίνεται από την πληροφόρηση 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 την πληροφόρηση παρέχονται 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 τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων που οι συνομιλητές-μαθητές αρκεί απλώς να τις αναγνωρίσουν.

Αν όμως οι ερωταποκρίσεις και η ανατροφοδότηση ρυθμίζουν το σύστημα της αλληλεπίδρασης που αφορά τη διαπραγμάτευση των γνώσεων-πληροφοριών (γνωστική πειθαρχία), οι οδηγίες και οι εντολές πειθαρχίας ορίζουν τις συντεταγμένες της φυσικής, λειτουργικής πειθαρχίας. Η συχνότατη εμφάνιση εντολών πειθαρχίας στο υλικό των σχολικών μαθημάτων οδήγησε στην ανάγκη να τις θεωρήσουμε ως ένθετες συναλλαγές που αποτελούν ρήγματα στη συνεχή ροή του διαλόγου.

Στις υπάρχουσες αναλύσεις λόγου εμφανίζονται κατηγορίες που καλύπτουν οδηγίες ή αιτήματα δράσης διακριτά από τα αιτήματα πληροφόρησης. Ενώ οι παραπάνω κατηγορίες μπορούν να καλύψουν τις οδηγίες, δηλαδή τα αιτήματα που αφορούν την επιθυμητή δράση η οποία βοηθά το σχολικό μάθημα, οι εντολές πειθαρχίας κατευθύνουν τους συνομιλητές να διακόψουν μία παρενοχλητική δραστηριότητα. Στα δεδομένα, ως εντολές πειθαρχίας θεωρήθηκαν οι αυτόνομες συναλλαγές που περιέχουν ένα τουλάχιστον ρητό σκέλος το οποίο εκδηλώνεται από την πλευρά του οργανωτή του διαλόγου και α) προϋποθέτει κάποιο είδος παραβίασης των κανόνων πειθαρχίας (παραβίαση της σειράς του λόγου, αλληλοεπικάλυψη των ομιλητών, διάσπαση της προσοχής, ενασχόληση με άλλα θέματα κ.τ.λ.) και β) απαιτεί μια εξωλεκτική ή και λεκτική αντίδραση από την πλευρά των συνακροατών.

Παρ' όλη τη μικρή της έκταση στο διάλογο, αυτή η περιοχί γεγονότων διαπραγμάτευσης, όχι πια των σχολικών γνώσεων-πληροφοριών αλλά του συστήματος των σχέσεων που στηρίζουν τη σχολική επικοινωνία μεταξύ του κύριου οργανωτή του διαλόγου και των συνομιλητών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον: από την πλευρά των μαθητών εμφανίζονται αντιδράσεις που αμφισβητούν την εγκυρότητα της πειθαρχικής εντολής του δασκάλου και σηματοδοτούν ένα είδος μεγαλύτερου αμοιβαίου ελέγχου και συμμετοχής των μαθητών απ' ό,τι στις συναλλαγές όπου ο δάσκαλος λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως



κατεξοχήν γνώστης των σχολικών πληροφοριών που πρέπει να παραχθούν.

Με την εξέταση των διαλόγων επιχειρήθηκε μια περιεκτικότερη ανάλυση που δεν παραμένει μόνο στο επίπεδο της περιγραφής των μηχανισμών της αλληλεπίδρασης (πώς συμβαίνει η επικοινωνία) αλλά και στους ιδιαίτερους στόχους της (τι συμβαίνει διαμέσου της επικοινωνίας). Επομένως οι γενικότεροι σκοποί των γλωσσικών μαθημάτων δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την ερμηνεία των δεδομένων από τα γλωσσικά μαθήματα.

Ο διδακτικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η χρήση της γλώσσας η οποία κινείται σ' έναν σαφώς προδιαγεγραμμένο άξονα. Ο γραπτός λόγος τον οποίο έχουν να χειριστούν οι συνομιλητές είναι τα κείμενα της διδακτέας ύλης. Η εφαρμογή της μαιευτικής, η κύρια μορφή προφορικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, θεμελιώνεται στην υποχρέωση των συνομιλητών να προσδιορίζουν, να αντλούν, να παράγουν το 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 διδακτικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος. Εντέλει, ο στόχος της προφορικής επικοινωνίας δεν μπορεί να υπερβεί αυτά τα πλαίσια ακριβώς επειδή είναι προσανατολισμένη διπλά προς το κείμενο: αφενός το υλικό της προέρχεται απ' αυτό, και αφετέρου αποσκοπεί στην εκ νέου παραγωγή γραπτών κειμένων.

Τέλος, μια παρατήρηση σχετικά με τη "διδακτική αποτελεσματικότητα" και την "καταλληλότητα των σχολικών γνώσεων", θέματα που δεν απασχόλησαν την εργασία αυτή 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 μόνο με την ανανέωση των γενικότερων σκοπών των αναλυτικών προγραμμάτων, αν δεν αλλάξει η ίδια η παιδαγωγική, ο τρόπος "διαπραγμάτευσης" των σχολικών γνώσεων έτσι ώστε να επιτρέψει τη διεύρυνση των δυνατοτήτων της γλωσσικής χρήσης, κάτι που άλλωστε περιλαμβάνεται στους ίδιους τους σκοπούς του σχολείου.



ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Μέρος Τέταρτο

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΚΑΤΑ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΤΩΝ

Πατριστεία

Α. Νουμπίου

Ομοίως λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

επίσης λέγει ο πατριάρχης...

Επίσης λέγει ο πατριάρχης...



ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Παράρτημα

Διάλογος Ι

Διάλογος	Ενεργήματα	Κινήσεις
(απόσπασμα μετά την υπαγόρευση ορθογραφίας)		
<p>Δ. Να πάμε τώρα σ' ένα επόμενο μάθημα. Θα το διαβάσουμε και στη συνέχεια θα συζητήσουμε λίγο γι' αυτό . οστ! [παλαμάκια] [διαβάζει]"Το παιδί έφαχνε ακόμη κάτω από το μικρό σκελετωμένο δένδρο (...) και ύστερα να κάνει τούμπες στο σκελετωμένο δένδρο της παραλίας που είχε μεταμορφωθεί σ' ένα τεράστιο φουντωτό δένδρο γεμάτο πορτοκάλια".¹ Μ1. * Κύριε, μια απορία *</p>	<p style="text-align: center;">δείκτης/μετανακοίνωση εντολή πειθαρχίας</p> <p style="text-align: center;">ανάγνωση προσφορά</p> <p style="text-align: center;">δείκτης</p>	<p style="text-align: right;">εστιασμός</p> <p style="text-align: right;">πληροφόρη</p>
<p>Δ. * Λοιπόν *, πλαισίωση θα προχωρήσουμε τώρα να δούμε τι δεν</p>		

¹ Από το βιβλίο Η Γλώσσα μου για την Ε' Δημοτικού, Το στοιχείο.(μάθημα 43).



καταλαβαίνουμε.	μετααν./εκκίνηση	εστιασμός
απορίες, λέξεις που δεν καταλαβαίνουμε.	ένδειξη/αίτημα πληροφ.ορ.	
Έλα, Θανάση.	κατονομασία	άνοιγμα
M1. Σελίδα εβδομήντα ένα. Δεν καταλαβαίνω. "βαρύς κι ασήκωτος"	απόκριση/πληροφ.ορηση	απάντηση /άνοιγμα
Δ. "Βαρύς κι ασήκωτος". "Τύρισε" λέει "αποσταμένος, βαρύς κι ασήκωτος".	κατάφαση	ανατροφ.
Για να δούμε- γνωστή φράση, τη λέμε κι εμείς.	εκκίνηση	
για να δούμε	τροφοδότηση/αίτημα	
M. Ήθελε να πει κουρασμένος	ένδειξη	άνοιγμα
Δ. Μέχρι 'δω το εξηγεί κι αποκάτω: "Αποσταμένος: ο πάρα πολύ κουρασμένος, ο ταλαιπωρημένος"	τροφοδότηση	απάντηση
"Βαρύς κι ασήκωτος". Αυτό δεν καταλαβαίνω ..	απόκριση	
Έχουμε και μια άλλη φράση. "Πολλά βαρύς" που λέμε.	σχόλιο	ανατροφ..
Για λέγε (νεύμα)	αίτημα προσδιορισμού	
M. Δεν μπορεί ούτε να κουνηθεί. τόσο πολύ κουρασμένος είναι	ένδειξη	
το λέει και το. μέσα	κατονομασία	άνοιγμα
Δ. Κάπως καλύτερα:	απόκριση	
Μια στιγμή λίγο.	επέκταση	απάντηση
πλασιώση	κατάφαση/αίτημα	ξανά-άνοιγ
Ο "πολλά βαρύς" ποιος είναι;	δείκτης	
M. κακ	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Δ. Ένας μάγκας.	απόκριση	απάντηση
Σωστή αυτή η άποψη	κατάφαση	ανατροφ.
	αξιολόγηση	



Ο "βαρύς κι ασήκωτος";.	αίτημα προσδιορισμού	
Μ/ες(σωστή)	(σωστή)	
(απόκριση		
Ελάτε ρε παιδιά.	παρακίνηση	
Ο άνθρωπος που είναι βαρύς;	αίτημα	
Βαρύς σε τι - στα κιλά;	αίτημα	άνοιγμα
Μ/ες. Κύριε, όχι κύριε	απόκριση	απάντηση
Δ. Όχι βέβαια έτσι	αξιολόγηση	
ανατροφοδότηση		
Μ/ες (φασαρία)		
Δ.Κάποιος είτε ο εξαντλημένος, έτσι; ο		
πάρα πολύ κουρασμένος.	εκκίνηση	
Αλλά είχαμε και μια άλλη έννοια που		
δίνουμε στο "βαρύς κι ασήκωτος";		
έτσι δεν είναι;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. Μήπως είναι ο άνθρωπος που δε		
σπρώχνει πολλά;	απόκριση	απόκριση
Δ. Ναι, ναι.	κατάφαση.	
Δηλαδή, για να πούμε στη λαϊκίζουσα		
έκφραση, ο άνθρωπος που δε σπρώχνει		
τίποτα.	σχόλιο	ανατροφ
Αυτές είναι εκφράσεις - είναι μια		
έκφραση που χρησιμοποιείται στο		
διάλογο στην αργό.	πληροφοριακό σχόλιο	πληροφ.
Μ. * κωωω *	πληροφόρηση ;	πληροφ.;
Δ. * Έλα, Βαγγέλη *	εντολή πειθαρχίας	
Μ. Και αυτός ο άνθρωπος πρέπει να		
είναι βαρύς για να μην τα σπρώχνει.	πληροφόρηση;	πληροφ.;
Δ. εμ!παμε ..	εντολή πειθαρχίας	
Για ν'ακούσουμε άλλη δυσκολία	αίτημα προσδιορισμού	
Μ. (χέρι)	προσφορά	
Δ. Έλα. Ελένη.	κατονομασία	



M. Εγώ δεν καταλαβαίνω τι πα να πει "σοκάου"	απόκριση προσδρ.	
απάντηση/		άνοιγμα
M. Κύριε, κύριε να πω;	προσφορά	
Δ. απόσπασμα: "έτριψε τα γόνατά του..."	εοικίνηση	
Μάλιστα	δείκτης	πλαισ.
Τι είναι το σοκάου; όλοι το ξέρετε	αίτημα προσδ./τροφοδότηση	άνοιγμα
M. * κύριε, κύριε *	προσφορά	
Δ. * όλοι το ξέρετε *	τροφοδότηση	άνοιγμα
M. Είναι η πόρτα του σπιτιού μπροστά	απόκριση	απάντηση
M/ες Όχι (φασαρία)	διαφωνία	ανατροφ.
Δ. Μάλιστα	κατάφαση	ανατροφ.
για να - αν υπάρχει διαφωνία δε λέμε "όχι - ναι" ..	αξιολόγηση/εντολή πειθαρχ	ανατροφ..
Νεκτάριος;	κατονομασία	άνοιγμα
M. σοκάου είναι ένας δρόμος δηλαδή μα γειτονιά	απόκριση προσδιορισμού	απάντηση
Δ. Για να το πούμε στα δικά μας. δρόμος είναι κι αυτός που περνάει απ'ρο σχολείο μπροστά	εοικίνηση	άνοιγμα
M/ες * [φασαρία] *		
Δ. -/ Περιμένετε (παλαμάρα) /	εντολή πειθαρχίας	
Ένα στενό, έτσι; σοκάου είναι το μικρό δρομάκι	εοικίνηση	
Τι άλλο, πώς λέμε αλλιώς τους δρόμους;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M/ες. Είναι μονοπάτι και λεωφόρος	πολλαπλές αποκρίσεις	απάντηση
(φασαρία)		
Δ. Ναι, ναι, ναι.	κατάφαση	ανατροφ.
λεωφόρος ποια είναι;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M. Μια μεγάλη οδός, κύριε	απόκριση προσδιορισμού	απάντηση



M/ες (φασαρία)	(διαφωνία)	ανατροφ.
Δ. Να μην πάμε εκεί	αξιολόγηση	ανατροφ.
M. * Κύριε, κύριε, ραχ *	προσφορά	
Δ. Είναι μια τεράστια - είναι μια πολύ μεγάλη. οδός.	κατάφαση/επέκταση	ανατροφ.
Μάλιστα.	δείκτης	πλαισ.
Έχουμε τους ραχ δρόμους, τις λεωφόρους, τα σοκάκια, κι όπως είπε πολύ σωστά ο Θόδωρος και τις εθνικές οδούς.	σχόλιο	ανατροφ.
Μάλιστα	δείκτης	πλαισ.
Άλλη δυσκολία;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M. [χέρι]	προσφορά	άνοιγμα
Δ. Χαρούλα;	κατονομασία	
M. Σελίδα εβδομήντα, τελευταία παράγραφος, εκεί που λέει "γριά - με τα μαύρα της κουκιά"	απόκριση προσδιορισμού	άνοιγμα/ απάντηση
Δ. τι πράγμα - για πες το πάλι.	αίτημα επανάληψης	Ξανά-άνοιγ
M. Σελίδα εβδομήντα τελευταία παράγραφος, εκεί που λέει "εκείνη την ώρα παρουσιάστηκε η γριά με τα μαύρα της σκουτιά"	απόκριση	απάντηση
Δ. μάλιστα.	κατάφαση	ανατοφ.
για σκεφτείτε "Με τα μαύρα της σκουτιά"	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M/ες. * Κύριε, κύριε *	προσφορά	
Δ. Γιαγιά ήτανε, μαύρα σκουτιά φόραγε για να δούμε. Θανάση	ένδειξη	
M. Μήπως είναι ρούχα;	κατονομασία	άνοιγμα
Δ. είναι μια άλλη έκφραση για τα ρούχα	απόκριση προσδιορισμού	απάντηση
άλλο έχουμε;	σχόλιο	ανατροφ.
	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα



M/ες. (σιωπή)	(σιωπή)	(απάντηση)
Δ. λοιπόν, εγώ θα ρωτήσω	δείκτης/μεταανακοίνωση	εστιασμός
M/ες. Ω.ω! Ααα		
Κύριε	αναγνώριση	
Δ. Σοσσι!	εντολή πειθαρχίας	
λέει σε κάποιο σημείο "κατακαθότανε μαλακιά και * ύπουλη πάνω ..."	εκκίνηση	
M/ες. * πού το λέει; σε ποια σελίδα; κύριε; *	αίτημα διευκρίνισης	άνοιγμα
Δ. στην εβδομήντα - είναι στην εβδομήντα στη δεύτερη παράγραφο - προς το τέλος της δεύτερης παραγράφου	απόκριση διευκρίνισης	απάντηση
"που κατακαθότανε μαλακιά και ύπουλη πάνω στα σπίτια". αυτή την έκφραση "που κατακαθότανε μαλακιά και ύπουλη πάνω στα σπίτια" - γιατί πράγμα μας μιλάει ... Ποιος κατακαθότανε;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M. η καπνιά	απόκριση διευκρίνισης	απάντηση
Δ. η καπνιά . για.τι λέει ότι εδώ τι έχουμε - Ποιο σχήμα έχουμε;	κατάφαση	ανατροφ.
M/ες (σιωπή)	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μαλακά, ύπουλα. Έχουμε δύο επίθετα που δίνονται στην καπνιά.	(σιωπή)	(απάντηση)
τι λογοτεχνικό σχήμα έχουμε;	εκκίνηση/ένδειξη	
M/ες. κύριε, να το πω;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
xxx να πω τι είναι αυτό;		
εννοεί	προσφορά	
Δ. τι σχήμα έχουμε εδώ;	αίτημα προσδιορισμού	
Έχουμε ένα ουσιαστικό, του βάζουμε και δύο επίθετα δίπλα το κάνουμε να φέρεται σαν άνθρωπος	ένδειξη	
M. Προσωποποίηση;	απόκριση	



Δ. Προσωποποίηση της καπνιάς!	αξιολόγηση	ανατροφ.
Για να δούμε τώρα τι θέλει	δείκτης	
να πει εδώ: "κατακαθότανε μαλακιά και ύπουλη".	αίτημα προσδιορισμού	
Ο Σταύρος	κατονομασία'	άνοιγμα
Μ. Ότι έμοιαζε σαν ένα άνθρωπο που καθότανε πάνω στα σπίτια.	απόκριση	απάντηση
Δ. (σιωπή)	(έλλειψη κατάφασης)	(ανατροφ.)
Μ. Κύριε, να πω γιατί;	προσφορά	άνοιγμα
Δ. για έλα, Θοδωρή	κατονομασία	
Μ. εννοεί, ο ύπουλος δεν πάει τρέχοντας - - πάει πολύ σιγά και περπατάει μαλακιά.		
Γι' αυτό λέει. και η καπνιά δεν πάει ντουπι πάνω - πάει σιγά σιγά και δεν ακούγεται * γιατί έχει xxx *	απόκριση/επέκταση	απάντηση
Δ. * και γιατί * - γιατί βάζει αυτή την έκφραση για την καπνιά, δε βάζει τον εαυτοδάκο του, να πάει και γρήγορα;		
τι θέλει να μας δώσει να καταλάβουμε;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ/ες (σιωπή)	(σιωπή)	(απάντηση)
Έλα, ξυπνήστε (παλαμάκια)	παρακίνηση	
τι θέλει να μας δώσει να καταλάβουμε;	αίτημα προσδιορισμού	
Μήπως για την καπνιά εκείνη ή μήπως θέλει να το πάει και πιο πέρα;	ένδειξη	
Μ. (χέρι)	προσφορά	
Δ. Έλα, Χαρούλα	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. Θέλει να μας δείξει ότι στην πόλη έρχεται σ' όλα τα σπίτια επάνω - είναι μαυρισμένα επειδή	απόκριση	
έρχεται η καπνιά του εργοστασίου.	επέκταση	απάντηση
Δ. μόμπο στα σπίτια; -		



Μόνο στο σπίτι;	αίτημα	άνοιγμα
Μ. ε, στο πάτωμα. παντού.	απόκριση	απάντηση
Δ. σιγά σιγά αρχίζει και μπαίνει και σε μας τους ανθρώπους η ρύπανση, δεν είναι μόνο για την καπνιά τη συγκεκριμένη -έτσι-...	πληροφοριακό σχόλιο	ανατροφ.
Μ. Ναι	αναγκώριση	ανατροφ.
Δ. δεν έχει τίποτε άλλο	ανακεφαλαίωση	εστιασμός
Μ. τις ασκήσεις	μεταανακοίνωση	εστιασμός
Δ. όχι, ας μην πάρουμε ακόμα τις ασκήσεις	απόρριψη	ανατροφ.
- Δ. τι είναι αυτό που διαβάζουμε	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. ποιο;	αίτημα διευκρίνισης	άνοιγμα
Δ. Ποίημα είναι . τι είναι;	ένδειξη / αίτημα	
τι είναι αυτό που διαβάζουμε για λέγε Μαρία	αίτημα	
Μ. ένα πεζό είναι	κατονομασία	άνοιγμα
Δ. Μάλιστα.κατάφαση	απόκριση	απάντηση
ποιος το έχει γράψει	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. Ο Νότης Περγιάλης	απόκριση	απάντηση
Δ. Ο Νότης Περγιάλης	κατάφαση	ανατροφ.
τι λέτε αυτός να ζει, να έχει πεθάνει;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. ζει	απόκριση	απάντηση
Δ. Όχι, να μην κοιτάξετε πίσω - δε θέλω να κοιτάξετε πίσω. α-πα-πα.	οδηγία	
Μ. Ναι	απόκριση	απάντηση
Δ. xx τι;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. γιατί πιο παλιά δεν υπήρχανε νέφη	απόκριση	απάντηση
Δ. ναι άλλο;	κατάφαση	ξανα-άνοιγ
έχετε ακούσει μήπως καμιά φορά τ'όνομά του στο ραδιόφωνο;	ένδειξη	άνοιγμα
Μ. κύριε-κύριε, νέος είναι	απόκριση	απάντηση



Δ. τι ξέρουμε για το Νότη Περγιάλη;

Ξέρουμε τίποτα;

Μ. Όχι

Δ. Μάλιστα

Κατάγεται από το νομό Λακωνίας, από

τ'Ανώγεια συγκεκριμένα .. Είναι

συγγραφέας. και παράλληλα και

ηθοποιός.

Μ. ηθοποιός;

Δ. κυρίως. ναι.

Έχει -έχει ασχοληθεί με θεατρικά

έργα

γι'αυτό σας ρώτησα μήπως τον

έχετε ακούσει.

Δ. Κυρίως * έχει ασχοληθεί με θεατρικά

έργα *

Μ. * Είναι και ηθοποιός, κύριε κκ; *

Μ. να διαβάσω λίγο;

Δ. άντε διάβασέ το τώρα.

"Ανώγεια Λακωνίας, 1920.

Συγγραφέας και ηθοποιός.

Έχει γράψει πολλά *θεατρικά*

Μ.* θεατρικά* έργα. Ανάμεσα σ'αυτά

είναι το Ανοιξιότικο τραγούδι και

Το κορίτσι με το κορδελάκι.

Αρκετά έχουν ανεβαστεί στη σκηνή

και αρκετά έχουν

μεταφραστεί από τον (κκκ)

Μ2. Κύριε, έχω μια απορία.

λέει "Ανώγεια Λακωνίας 1920"

τότε γεννήθηκε;

Δ. τότε γεννήθηκε

αίτημα προσδιορισμού

αίτημα διευκρίνισης

απόκριση διευκρίνισης

κατάφαση

άνοιγμα

απάντηση

ανατροφ.

πληροφόρηση

αναγνώριση/ αίτημα αντίδρ.

απόκριση

πληροφ.

ξανα-άνοιγ

επέκταση

αναγνώριση;

προσφορά

αίτημα ανάγνωσης

απόκριση

ανατροφ.;

εκκίνηση

άνοιγμα

ανάγνωση

απάντηση

εκκίνηση

αίτημα

απόκριση

άνοιγμα

απάντηση



M. πού, κύριε.	αίτημα προσδιορ.	άνοιγμα
M2. στ'Ανώγεια Λακωνίας	απόκριση	απάντηση
Δ. εξήντα χρονών είναι	σχόλιο	ανατροφ.
M2. τ'Ανώγεια αίναι μια πόλη της Λακωνίας	σχόλιο	ανατροφ.
Δ. μια πόλη της Λακωνίας. λουτόν για να συζητήσουμε εδώ με βάση το μάθημα που ακούσαμε. Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του κεφάλαιου, του κομματιού που διαβάσαμε;	κατάφαση	ανατροφ.
M. Κύριε	δείκτης/μεταανακοίνωση	εστιασμός
Δ. Έλα, όλοι, όλοι το ακούσαμε, όλοι μπορούμε ν'απαντήσουμε. χέρια θ'αρχίσω να πιάνω εγώ, ε!; Μανώλη! Έλα, Στέλλα.	αίτημα προσδιορισμού προσφορά	
M. ο συγγραφέας;	τροφοδότηση	άνοιγμα
M2. όχι.	εντολή πειθαρχίας	
Δ. όχι.	κατονομασία	άνοιγμα
κατάφαση/απόρριψη	απόκριση	απάντηση
Πώς τον λέει μέσα στο μάθημα;	απόρριψη	ανατροφ.
M. κύριε!	ανατροφ.	
Δ. Κυριακή (xxx)	αίτημα προσδιορισμού προσφορά	άνοιγμα
M. Ο Νικήτας	κατονομασία	άνοιγμα
Δ. ο Νικήτας	απόκριση	απάντηση
Τι είναι ο Νικήτας;	κατάφαση	ανατροφ.
M. ένα παιδί	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Δ. ένα παιδί	απόκριση	απάντηση
* Μάλιστα *	κατάφαση	ανατροφ.
πλαίσωση	δείκτης/κατάφαση	
M. * Κύριε *	προσφορά	
Δ. πόσο χρονών πιστεύετε ότι μπορεί να		



είναι;	αίτημα προσδιορισμού	
Γιάννης	κατονομασία	άνοιγμα
M. (xx)	απόκριση	απάντηση
Δ. Ξε χρονών, λέει ο Γιάννης	κατάφαση/σχόλιο	ανατροφ.
M. Ξε χρονών γιατί μας το λέει, κύριε, μέσα	επέκταση	απάντηση
Δ. Ξε χρονών γιατί μας το λέει μέσα	κατάφαση	ανατροφ.
Μάλιστα	δείκτης	
πλασιώση		
Σε κάποια στιγμή ο Νικήτας έχει βγει έξω * παίζει *	εκκίνηση	
- M. * Ναι *	αναγνώριση	
Δ. και βγαίνει η γιαγιά του με τα μαύρα σκουτιά.	εκκίνηση	
τι του είπε και γιατί;		
τι του είπε και γιατί;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M. (χέρι)	προσφορά	
Δ. Έλα, (xx) έλα, Κατερίνα	κατονομασία	άνοιγμα
M1. του είπε .	απόκριση	απάντηση
Δ. με δικιά σου λόγια. δεν είναι ανάγκη να το πεις με τα λόγια του βιβλίου	παρακίνηση/σχόλιο	ανατροφ.
M2. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. (νεύμα)	κατονομασία	άνοιγμα
M1. του είπε νά'ρθει γρήγορα στο σπίτι, γιατί έξω έβρεχε και είχε γίνει μούσκεμα	απόκριση	απάντηση
Δ. Ναι, μάλιστα	κατάφαση	ανατροφ.
M2. Να μην κρυώσει	απόκριση	απάντηση
Δ. γιατί το'πε αυτό;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M2. Να μην κρυώσει	απόκριση	απάντηση
Δ. Μάλιστα.	κατάφαση	ανατροφ.
ένα αυτό και - κάτι είπε κάποιος εκεί		



κάτω	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. εγώ	απόκριση/ προσφορά	απάντηση
Δ. η Μαρία	κατάφαση/κατονομασία	άνοιγμα
Μ. ότι άμα γυρίσει ο πατέρας του θα φάει ξύλο	απόκριση	απάντηση
Δ. Ναι.	κατάφαση	ανατροφ.
Γιατί δηλαδή θα τον έδεργε ο πατέρας του;	αίτημα προσδιορισμού	
Μ/ες. Κύριε	προσφορά	
Δ. ο Μανώλης	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. γιατί θα αρρώσταινε και όταν γύριζε το βράδυ θα έτρεχε στους γιατρούς	απόκριση	απάντηση
Δ. Ναι,	κατάφαση	ανατροφ.
ενώ τι ήθελε ο πατέρας του το βράδυ;	αίτημα	άνοιγμα
Μ. να γυρίσει και να τα βρει όλα εντάξει και να ξεκουραστεί	απόκριση	απάντηση
Δ. Να ξαπλώσει και να ξεκουραστεί!	αξιολόγηση	ανατροφ.
Μάλιστα	δείκτης	
πλαισίωση		
Μας λέει τίποτα για τους γονείς του μέσα;	αίτημα προσδιορισμού	
Μ. Κύριε, να πω;	προσφορά	
Δ. Έλα	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. Μας έλεγε γγια τον πατέρα του που δούλευε σ'ένα εργοστάσιο που το λέγανε Στοιχειό * και *	απόκριση	απάντηση
Δ. * Κάτσε *	δείκτης	
πλαισίωση		
μας έλεγε ή μας λέει;	αίτημα/ένδειξη	άνοιγμα
Μ. μας λέει	απόκριση	απάντηση
Δ. Μας λέει, τώρα	κατάφαση/σχόλιο	ανατροφ.
Μ. Και λέει ακόμα ότι η γιαγιά του του		



μήλησε γι' αυτό το εγγοστάσιο και ότι
επειδή ο Νικήτας δεν ήξερε τι πάει να
πει "στοιχειό" ρώτησε τη γιαγιά του και
του * είτε "στοιχειό είναι... "*

Δ. * Μη βιάζεσαι, μη βιάζεσαι.

Πρώτα απ' όλα τι ρωτήσαμε συγκεκριμένα;
δούλευαν όλοι;

Μ/ες (νεύματα καταφατικά)

Δ. Δούλευαν.

Μάλιστα, για να δούμε τώρα. να
μλήσουν όλοι.

πού δούλευε ο πατέρας του;

Μ/ες. Κύριε, κύριε

Δ. Παναγιώτης

Μ. στο Στοιχειό.

Δ. στο Στοιχειό

Μάλιστα.

πλαίσωση

Τι λέτε να ήταν εσείς τώρα εκείνο
το "Στοιχειό"

Μ/ες Κύριε, κύριε

Δ. Ορίστε, τι κύριε, κύριε. Χέρια
επάνω, για να σκέπτονται οι άλλοι
(χτύπημα στο τραπέζι)

Μ. Κύριε, να πω;

Δ. η Αγάπη

Μ. Ήταν ένα εγγοστάσιο που το είχαν
ονομάσει έτσι τα παιδιά

Δ. και οι μεγάλοι

Γιατί όμως;

Μ/ες. Κύριε, κύριε, κύριε

Δ. Μαρία

απόκριση/επέκταση

απάντηση

δείκτης/οδηγία

εστιασμός

εκκίνηση

αίτημα

άνοιγμα

(απόκριση)

(απάντηση)

κατάφαση

ανατροφ.

τροφοδότηση

αίτημα προσδιορισμού

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

κατάφαση

ανατροφ.

δείκτης

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

προσφορά

εντολή πειθαρχίας

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

σχόλιο

ανατροφ.

αίτημα προσδιορισμού

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα



M. γιατί ήταν πολύ κακό (κακό)

πολύ καυσαέριο

απόκριση

απάντηση

Δ. δε λείε κάτι τέτοιο

απόρριψη

ανατροφ.

M2. κύριε, κινδύνευε η ζωή τους

απόκριση

απάντηση

Δ. κινδύνευε η ζωή τους.

κατάφαση

ανατροφ.

M3. Κύριε, μήπως όπλα;

; αίτημα - ; απόκριση

απάντηση

Δ. Όχι

απόκριση

- ; - απόρριψη

ανατροφ.

M4. xx ορυχεία;

; αίτημα - ; απόκριση

απάντηση

Δ. Δε μας λέει ακριβώς τι ήταννε.

σχόλιο

ανατροφ.

Αλλά αν σταθούμε σε κείνη εκεί την παράγραφο που λέει "μπαίνανε μέσα και το βράδυ βγαίνανε" πιθανό να ήτανε ορυχεία.

πληροφόρηση

πληροφ.

M. * Ναι *

αναγνώριση

ανατροφ.

Δ. * Έτσι;*

Και ξέρουμε ότι σ'ένα ορυχείο έχουμε πάρα πολλούς κινδύνους. έχουμε πάρα πολλά εργατικά ατυχήματα σε λιγνιτορυχεία.

πληροφόρηση

πληροφ.

M. (xx αιατανόητο)

πληροφόρηση;

πληροφ;

Δ. Πολύ σωστά λες Βασίλη, απ'τα αέρια

αξιολόγηση

αντροφ.

M2. γιατί κύριε κινδυνεύουν

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

Δ. από ανατινάξεις - μπορεί να πέσει μια στοά

απόκριση

απάντηση

M3. μπορεί να μην προλάβει ο άνθρωπος να (xx)

απόκριση;

απάντηση;

M/ες (μιλούν μεταξύ τους)

(παραβίαση)

Δ. Έλα (χτύπημα στην έδρα)

εντολή πειθαρχίας

για να ρωτήσω κάτι άλλο τώρα.

εκκίνηση

Τι θα συνέβαινε αν ένα εξάχρονο



παιδάκι ξαπλώνει κάθε βράδυ στο κρεβάτι του και δε σκέφτεται ούτε πριγκίπισσες ούτε βασίλισσες ούτε όπλα ούτε μικρούς ψαράδες. * ότι σκέφτεται *

Μ. * Κύριε, τον πατέρα του *

απόκριση

Δ. Ελένη, είπαμε δεν πεταγόμαστε

εντολή πειθαρχίας

Τι σκέφτεται;

αίτημα

άνοιγμα

Σκεφτείται και σπρώξτε το.

τροφοδότηση

Μ/ες (χέρια)

προσφορά

Δ. ΧΧ

κατονομασία

άνοιγμα

Μ. Ίσως σκέφτεται το θεριό

* που ήταν *

απόκριση

απάντηση

Μ2. * όχι * κύριε, κύριε!

απόρριψη

ανατροφ.

Δ. για να δούμε

δείκτης/κατάφαση

ανατροφ.

Παιδιά, συμφωνείτε οι υπόλοιποι;

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

Μ. Όχι.

απόκριση

απάντηση

Δ. Στέλλα;

κατονομασία

άνοιγμα

Μ. έβλεπε ότι βρισκόταν σε μια θάλασσα

κι ανακάλυπτε ύστερα πως το

σκελετωμένο αυτό δένδρο που ήταν σαν

ένα πράσινο (ΧΧ)

απόκριση

απάντηση

Δ. Για να δούμε

κατάφαση

ανατροφ.

Θοδωρή;

κατονομασία

άνοιγμα

Μ. Όχι κύριε, θέλει να πει ότι αυτός -

πρώτα όταν ήταν έξω το'κανε στ'αλήθεια,

ήτανε σκελετωμένο το δένδρο - και η

θάλασσα ήταν-ήταν βρώμικη

απόκριση

απάντηση

Δ. Δηλαδή;

παρακίνηση

Μ. αυτός έτσι τόκανε να είναι καθαρή

η θάλασσα και το δένδρο να είναι

καταπράσινο. Δηλαδή σκέφτεται ότι μια



μέρα - όλα να μην είναι έτσι βρώμικα
αλλά να είναι ανθισμένα. Και η θάλασσα

να είναι καθαρή. Γ'αντίθετα δηλαδή

Δ. χα, χα

Μ. τα αντίθετα δηλαδή.

Δ. Για λέγε πάλι

Μ. Τα αντίθετα νομίζω ότι σκέφτεται,

κύριε, δηλαδή ...

Μ/ες (χέρι)

Δ. Ρούλα;

Μ.Ρ. Δεν ξέρω. Η θάλασσα και τα δένδρα

δεν μπορούσαν να μεγαλώσουν από τους

καπνούς. Κάποια μέρα μπορεί να

ανακαλύψουμε το πρόσωπο της πόλης.

Και να είναι πάλι ωραία με θάλασσα

καθαρή. Και να έχουμε τα δένδρα ...

Δ. Δηλαδή, με λίγα λόγια, όταν

ξαπλώνουμε στο κρεβάτι - ας αφήσουμε

τον Νικήτα τώρα - όταν ξαπλώνουμε στο

κρεβάτι μας συνήθως στο όνειρό μας,

στα όνειρά μας, τι βλέπουμε;

Μ. όνειρα, κύριε

Δ. Ναι αλλά τι βλέπουμε;

Τι παραστάσεις βλέπουμε. Σαν εκείνο

το όνειρο

Παναγιώτης

Μ.Π. Μια κάποια ζωή

Μ2. Ό,τι πετύχει, κύριε

Δ. ό,τι θέλουμε να πετύχουμε

Μ2. και ο ίδιος ο εαυτός μας είναι

μέσα

Δ. Εε, ό,τι θέλουμε για μας, όπως

επέκταση

αναγκώριση

επέκταση

αίτημα επανάληψης

επανάληψη

προσφορά

κατονομασία

απόκριση/επέκταση

εκκίνηση/αίτημα προσδιορισμού

απόκριση

κατάφαση/αίτημα προσδ.

κατονομασία

απόκριση

απόκριση

διόρθωση

επέκταση

απάντηση

ανατροφ.

απάντηση

άνοιγμα

απάντηση

άνοιγμα

απάντηση

άνοιγμα

απάντηση

άνοιγμα

απάντηση

απάντηση

ανατροφ.

ανατροφ.



θέλουμε τον εαυτό μας, αυτό βλέπουμε		
και στον ύπνο μας συνήθως	σχόλιο	ανατροφ.
M. Συνήθως	αναγνώριση	ανατροφ.
Δ. Συνήθως, συνήθως, όχι πάντα	σχόλιο	ανατροφ.
(χτύπημα στην έδρα) Έλα!	εντολή πειθαρχίας	
Λοιπόν, μια τελευταία ερώτηση	δείκτης/μεταανακοίνωση	εστιασμός
Εδώ τώρα σκεφτείτε πρώτα και πείτε μου		
αμέσως.	εκκίνηση	
Είπαμε ότι στο εργοστάσιο οι συνθήκες		
ήταν απαράδεκτες-επικίνδυνες-εντάξει;	εκκίνηση	
Εσείς, κατά τη γνώμη σας, πώς		
νομίζετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει η		
κατάσταση;	αίτημα προσδιορισμού	
Έλα, Παναγιώτη.	κατονομασία	άνοιγμα
M.Π.Ότι έπρεπε να βάλουν μια μέρα να		
νοιαστούν κάποιοι από την πρωτεύουσα		
γι'αυτό το χωριό και να κάνει μια		
καλύτερη ζωή.	απόκριση	
Να ελέγχει το εργοστάσιο	επέκταση	απάντηση
M2. Κύριε	προσφορά	
Δ. Θοδωρής	κατονομασία	άνοιγμα
M2. Το καλύτερο θα ήταν να		
κλείσουν το ορυχείο - ξέρω, 'γω τι		
είναι αυτό το εργοστάσιο - να το		
κλείσουν ή να βάλουν φίλτρα		
για να μη βγαίνει ο		
καπνός έξω.	απόκριση	απάντηση
M3. Μετά.	απόκριση	απάντηση
Δ. Δηλαδή;	παρακίνηση	άνοιγμα
M3. Να μην ταπετάνε στη θάλασσα τα		
σκοπιδία και τα πετρέλαια και να τα		
μαζεύουνε σε μια άλλη πόλη τα απόβλητα.		



Και να είναι καθαρή η θάλασσα.

Δ. Χρυσούλα:

Μ. Να ελέγχουν να βγαίνουν πολλοί καπνοί ή να βάλουν φίλτρα, όπως είπε ο Λούκας, και να επιλέξουν να είναι τυχεροί να μη μπουίνε στα πιο μεγάλα μέρη κάποτε για να ζουν πιο εύκολα γιατί .

Να μην κατεβαίνουν τα απόβλητα στη θάλασσα γιατί κάποτε κι εμείς κι εκείνοι δε θα μπορούν ποτέ να κάνουν μπάνιο.

Δ. Άρα, δηλαδή χρειάζεται με λίγα λόγια χρειάζεται έλεγχος, το εργοστάσιο, και κάθε εργοστάσιο ώστε να βελτιώνει - να βελτιώνει τις συνθήκες δουλειάς των εργαζομένων ως προς το καλύτερο. Γιατί εδώ ξέρετε ότι ξέρουμε πολύ καλά τι σημαίνει εργοστάσιο, τι σημαίνει ρύπανση, τι σημαίνει βρώμα, τα ξέρουμε όλα αυτά πολύ καλά, έτσι δεν είναι;

Μ. • Μάλιστα •

Δ. • ε; ... •

Μ1. Κύριε, όταν περνάγαμε από την Ελευσίνα * (000) *

Μ. • Εγώ έχω πάει • στα διυλιστήρια.

Δ. έχουμε δικά μας, δόξα τω Θεώ, όλα τα εργοστάσια αυτά.

Τώρα, αυτό που μας μένει είναι να γυρίσουμε και να αρχίσουμε τις

απόκριση

κατονομασία

απάντηση

άνοιγμα

απόκριση/επέκταση

απάντηση

πληροφοριακό σχόλιο

πληροφ.

αίτημα αναγνώρισης

αναγνώριση

αίτημα αναγνώρισης

πληροφόρηση

πληροφ.

πληροφόρηση

πληροφ.

πληροφοριακό σχόλιο/

αξιολόγηση

ανατροφ.



ασκήσεις.

δείκτης/μεταανακρίναση

εστιασμός

(...)



Διάλογος II

Διάλογοι

Ενεργήματα

Κινήσεις

(απόσπασμα μετά την υπαγόρευση ορθογραφίας)

Δ. όχι. δεν θα πάμε παρακάτω- τελείωσε.δεν θα μας φτάσει η ώρα ρξτε μια ματιά τώρα Μ/ες. (μιλούν μεταξύ τους)	μετανακοίνωση οδηγία (παραβίαση)	εστιασμός
Δ. σστ. Μ. κύριε συνάντησα το Μάκη το πρωί και είπε πως δεν θά'ρθει την πρώτη ώρα	εντολή πειθαρχίας	
Δ. καλά Μ/ες. (μιλούν μεταξύ τους)	πληροφόρηση αναγνώριση (παραβίαση)	άνοιγμα ανατροφοδότη (άνοιγμα)
Δ. έλα Κώστα, δουλεύετε χωρίς να μιλάτε. σστ. Μ/ες. (μιλούν μεταξύ τους)	εντολή πειθαρχίας (παραβίαση)	ανατροφοδότη (άνοιγμα)
Δ. τελειώνετε Μ/ες (θόρυβος)	οδηγία/εντολή (παραβίαση)	αναιτροφ. (άνοιγμα)
Δ. Κατερίνα συντομεύουμε Μ/ες. (θόρυβος)	οδηγία/εντολή (παραβίαση)	αναιτροφ. (άνοιγμα)
Δ. συντομεύετε. άντε να τελειώνουμε Μ. μια στιγμή κύριε	οδηγία λεκτική αντίδραση	αναιτροφ. άνοιγμα
Δ. λοιπόν- έλα Κώστα Μ.Κ. ο Μήτσος κύριε (φωνές)	εντολή πειθαρχίας διαφωνία/λεκτική αντίδρ.	αναιτροφοδ. αναιτροφ.
Δ. έλα παιδιά-εντάξεικα γρήγορα γρήγορα όμως. και οι υπόλοιτοι στο βιβλίο	κατάφαση/εντολή οδηγία	
Μ/ες. (μιλούν μεταξύ τους)		
Δ. λοιπόν Μ/ες. (εξαιολογούν να μιλούν)	δείκτης	



Δ. λοιπόν σστ	δείκτης	πλασιώση
επειδή έχουν μείνει δύο εργασίες		
απ'το μάθημα το χτεσινό.ας το		
θυμηθούμε μια στιγμούλα		
εντάξει;	μεταανακοίνωση	εστιασμός
Είναι το ποίημα του Σεφέρη		
έτσι;	εκκίνηση	
Για λέγε Κώστα	αίτημα ανάγνωσης	άνοιγμα
Μ.Κ. "οι γάτες του Άι-Νικόλα"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. σστ	(εντολή πειθαρχίας)	
Μ.Κ. "Τον καιρό της μεγάλης στέγνιας -		
σαράντα χρόνια αναβροχιά - ρημάχτηκε		
όλο το νησί. Πέβαινε ο κόσμος και		
γεννιούνταν φίδια"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. πσο, παρακαλώ	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Κ. "Μιλιούνια φίδια είχε τούτο τ'		
ακρωτήρι χοντρά σαν το ποδάρι		
ανθρώπου και φαρμακερά"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. μάλιστα .	κατάφαση	ανατροφοδ
Ο Χρήστος να συνεχίσει	αίτημα ανάγνωσης	ξανά-άνοιγμα
Μ.Χ. "Το μοναστήρι τ'Άι-Νικόλα το		
είχαν τότε Αγιοβασιλίτες καλόγεροι		
κι ούτε μπορούσαν να δουλέψουν τα		
χωράφια κι ούτε να βγάλουν τα		
κοπάδια στη βοσκή. Τους έσωσαν οι		
γάτες που ανάθρεφαν"	ανάγνωση	απάντηση
Μ. ανάτρεφαν	διόρθωση	ανατροφοδοτή
Δ. σστ	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Χ. "Την κάθε αυγή χτυπούσε μια		
καμπάνα και ξυπνούσαν τσούρμιο		
για τη μάχη.		
Όλη μέρα χτυπούσαν ως την ώρα που		



σήμαιναν το βραδινό ταγίνι"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. Άλλος, σστ, η Αναστασία	αίτημα ανάγνωσης	ξανά-άνοιγμα
Μ.Α. "Απόδειπνα πάλι η καμπάνα και βγαίνουν για τον πόλεμο της νύχτας"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. σστ	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Α. "Ήτανε θαύμα να τις βλέπεις, λένε, άλλη κουτσή, κι άλλη στραβή, την άλλη χωρίς μύτη, χωρίς αυτί, προβιά κουρέλι"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. η Ελένη	αίτημα ανάγνωσης	άνοιγμα
Μ.Ε. "Κι έτσι με τέσσερις καμπάνες"	ανάγνωση	
Μ. έτσι	διόρθωση	
Μ. * έτσι *	διόρθωση	ανατροφοδ
Μ.Ε. * "την ημέρα * πέρασαν μήνες, χρόνια, καιροί κι άλλοι καιροί. Άγρια πεισματικές και πάντα λαβωμένες ξολόθρεψαν τα φίδια μα στο τέλος χαθήκανε, δεν έντεξαν τόσο φαρμάκι"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. Μάλιστα.	δείκτης/κατάφαση	πλαισίωση/αν
αα είχα πει μερικά στοιχεία για το ποίημα	ανακεφαλαίωση	εστιασμός
Μ. να τα διαβάσω;	προσφορά	;
Δ. να τα πει κάποιος	αίτημα	άνοιγμα
λέγε Γιάννα	κατονομασία	
Μ.Γ. "Οι γάτες τ'Αΰ-Νικόλα. Το ποίημα αυτό είναι ένα απόσπασμα απ'το ομόνυμο έργο του Γιώργου Σεφέρη * Ο Γιώργος Σεφέρης"	ανάγνωση/πληροφόρηση	απάντηση
Δ. * σστ *	εντολή πειθαρχίας	
Γ. με το ποίημά του προβάλλει την αντοθυσία που έδειξαν οι γάτες στον		



άγριο και πεισματικό τους αγώνα με
τα φαρμακερά φάρμακα. Ρίχνει το βάρος
στην αλληγορία της επανάληψης και με
αφετηρία τους αδιάκοπους πολέμους των
Κυπρίων, τους αδιάκοπους πολέμους των
Κυπρίων. εμ.

Δ. πού θέλει να φτάσει

Μ.Γ. καλύπτει - καλύπτει τους αγώνες
ολόκληρου του ελληνισμού που μέσα
στους αιώνες πολεμούν με εσωτερικούς
και εξωτερικούς εχθρούς

Δ. μάλιστα.

αα, πάμε στην εργασία * την εργασία *

Μ. * κύριε *

Δ. για να την επαναλάβει * γρήγορα
γρήγορα *

Μ. * κύριε, κύριε *

Δ. Παπαδόπουλος

Μ.Π. "Ξαναγράφω τις φράσεις με το
ούτε . ούτε . για έμφαση όπως στο
παράδειγμα"

Δ. Πώς το είπες έτσι βρε Δημήτρη;

Για να το πει καλύτερα ο Κώστας

Κ. "Ξαναγράφω τις φράσεις με το ούτε .
ούτε για έμφαση -όπως στο παράδειγμα"

Δ. Ούτε αυτό μ'άρεσε

Μ. κύριε

Δ. πέστο Γιάννα

Γ. "Ξαναγράφω τις φράσεις με το
ούτε-ούτε, για έμφαση, όπως στο
παράδειγμα"

Δ. Μπράβο

ανάγνωση/πληροφόρηση

απάντηση

ένδειξη

ανάγνωση/πληροφόρηση

απάντηση

δείκτης/κατάφαση

πλαισίωση/αν

εκκίνηση

προσφορά

αίτημα ανάγνωσης

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

αξιολόγηση

ανατροφοδότη

αίτημα/κατονομασία

ξανά-άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

αξιολόγηση

ανατροφοδότη

προσφορά

αίτημα/κατονομασία

ξανά-άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

αξιολόγηση



Εννοείται "ούτε ο Γιώργος θα πάει", για παράδειγμα, "ούτε ο Νίκος" κατάλαβες; δεν το λέμε	σχόλιο	ανατροφοδ.
Μ. (χέρι)	προσφορά	
Δ. λέγε παιδί μου	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. Λουπόν	δείκτης	εστιασμός
Θέλω να πω για το παράδειγμα που έχουμε	εκκίνηση.	
λουπόν. "Δεν μπορούσαν να δουλέψουν στα χωράφια και να βγάλουν τα κοπάδια στη βοσκή. Ούτε μπορούσαν να δουλέψουν στα χωράφια ούτε να βγάλουν τα κοπάδια στη βοσκή"	απόκρισ	απάντηση /άνοιγμα αξιολόγηση
Δ. Μάλιστα	κατάφαση	άνοιγμα
Το άλλο ο Νίκος	αίτημα/κατονομασία	
Μ.Ν. εγώ είπα	λεκτική αντίδραση / (αμφισβήτηση)	απάντηση
(γέλια)	αντίδραση	
Μ.Ν. "Τα φίδια δεν * τα φοβούνται *"	απόκριση	
Μ. * τα σπαρτά *	διόρθωση	ανατροφοδ.
Μ.Ν. "Τα σπαρτά δεν φύτρωναν και τα δένδρα δεν κάρπιζαν. Ούτε τα σπαρτά φύτρωναν ούτε τα δένδρα κάρπιζαν πια".	απόκριση	απάντηση
Δ. Μάλιστα	κατάφαση	ανατροφοδοτή
Λουπόν Γρηγόρη;	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Γ. μάλιστα	λεκτική αντίδραση/ αμφισβήτηση	
Δ. για να μας πει η Αντωνία	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
Α. "Τα φίδια δεν τα φοβούνται και τις λαβωματιές δεν τις λογάριζαν. Ούτε τα φίδια, εε - ούτε τα φίδια τα		



φοβούνταν, ούτε τις λαβωματιές λογάριζαν"	απόκριση	απάντηση
Δ. Δεν είχαμε τονίσει χθες ότι η διπλή άρνηση ισοδυναμεί με κατάφαση; Δεν μπορούμε να πούμε δηλαδή, ούτε τα φίδια δεν τα φοβούνταν ούτε τις λαβωματιές δεν τις λογάριζαν. Έτσι;	πληροφοριακό σχόλιο	πληροφόρηση
* Ε...*		
Μ. * Κύριε κύριε *	προσφορά	
Δ. ο Αλέξανδρος	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. Τα φίδια δεν γλύτωσαν απ' τις γάτες και οι γάτες δεν άντεξαν το φαρμάκι των φιδιών. Ούτε τα φίδια γύτωσαν απ' τις γάτες ούτε οι γάτες άντεξαν το φαρμάκι των φιδιών"	απόκριση	απάντηση
Μ. Για να το δούμε αυτό	προσφορά;	
Μ. Όχι, το άλλο	προσφορά;	
Δ. Την άλλη άσκηση; Λέγε Στέλιο	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Σ. Σχηματίζω οικογένειες λέξεων. Στεγνώνω, στεγνός, στέγνια"	απόκριση	απάντηση
Μ. "ρημάζω"	διόρθωση	ανατροφοδότη
Μ.Σ. "ρημάζω, ρημαγμένος, ρημάδι, ρημάδια"	απόκριση	απάντηση
Δ. Συνέχισε κα	αίτημα/ κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Π. "κουρελιάζω, κουρέλι, κουρέλι, κουρέλι..."	απόκριση	απάντηση
Δ. κουρελής, κουρελής	διόρθωση	ανατροφοδότη
Π. "κουρελής, κουρελιασμένος"	απόκριση	απάντηση
Δ. ναι		
παρακίνηση/κατάφαση		
Μ.Π. "ανατρέφω, αναθρέφω, αναθρεμμένος"	απόκριση	απάντηση
Μ. "ανατροφή"	διόρθωση	



Δ. "ανατροφή"	κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ. ανατροφή είναι κύριε μετά το αναθρεμμένος	διόρθωση	ανατροφοδ.
Μ.Π. "αντέχω, άντεξα, αντοχή"	απόκριση	απάντηση
Δ. συνέχισε Αγλαΐα	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. "κερί, κεράκι, αγιοκέρι, κέρινο, κερήθρα. Καιρός σημαίνει χρόνος, πολυκαιρισμένος επίκαιρος. καιρός"		
δηλαδή καιρικές συνθήκες	απόκριση	απάντηση
Μ. * καλέ τι λείει *	αναγνώριση	ανατροφοδότη
Μ.Α. * "κακοκαιρία * καλοκαίρι,		
Δ. μάλιστα'	κατάφαση	ανατροφοδότη
Μ.Α. παλιόκαιρος"	απόκριση	απάντηση
Μ/ες (μιλούν μεταξύ τους)		
Δ. να το επαναλάβουμε;	αίτημα/μεταανακοίνωση	άνοιγμα
Μ. μάλιστα * κύριε *	αναγνώριση/απόκριση	απάντηση
Μ. * να πω * κύριε;	προσφορά	
Δ. για να πει ο Βασίλης	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Β. "στεγνώνω, στεγνός, στέγνια"	απόκριση	απάντηση
Δ. σσι	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Β. "ρημάζω, ρημαγμένος,		
ρημάδι * ρημάζω *	απόκριση	απάντηση
Μ. " * ρημαδιό * "	διόρθωση	ανατροφοδ.
Β. "κουρελιάζω, κουρέλι, κουρέλης, κουρελιασμένος"	απόκριση	απάντηση
Δ. "κουρελής"	διόρθωση	ανατροφοδ.
Μ. κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. συνέχισε Μάριο	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Μ. "ανατρέφω, ανατροφή, αναθρέφω, αναθρεμμένος, αναθρεμμένος. αντέχω, άντεξα, αντοχή, κερί, κεράκι, αγιοκέρι, κέρινο, κηρήθρα - κερήθρα,		



κερήθρα"	απόκριση	απάντηση
M. * κύριε *	προσφορά	
M.M. * καιρός *	απόκριση	απάντηση
Δ. συνέχισε Ανδρουλάκη	αίτημα/κατονομασία	άνοιγμα
A. "καιρός-χρόνος, πολυκαιρισμένος, επίκαιρος, καιρός: καιρικές συνθήκες, παλιόκαιρος, καιοκαιρία, καλοκαίρι"	απόκριση	απάντηση
Δ. ναι		κατάφαση
ανατροφοδότηση		
M/ες. (φασαρία)	(παραβίαση)	
Δ. Μια επεξήγηση. γιατί την πρώτη φορά		
ο καιρός αναφέρεται στο χρόνο - έτσι;	εκκίνηση	
M/ες. (φασαρία)	(παραβίαση)	
Δ. Κανονικά - σστ - έχω τη γνώμη,		
στις οικογένειες	εκκίνηση	
Ιωάννα!	εντολή πειθαρχίας	εστιασμός
Έχω πει, στις οικογένειες λέξεων. Τι περιλαμβάνονται στο σύστημα αυτό;	αίτημα	άνοιγμα
M. κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. Σε μια οικογένεια τι περιλαμβάνεται;	αίτημα	
M. κύριε	προσφορά	
Δ. λέγε Ελένη	κατονομασία	άνοιγμα
M.E. η λέξη με τις παράγωγές της	απόκριση	απάντηση
Δ. Μπράβο, μια λέξη με τα παράγωγά της και τα σύνθετά της, έτσι;	αξιολόγηση/επέκταση	
Εδώ οι πιο πολλές οικογένειες βλέπετε ότι χρησιμοποιούνε παράγωγα, έτσι;		
Στεγνός, στέγνια, ρημαγμένος, ρημάδι, ρημαδιό. Υπάρχουν και μερικές σύνθετες όπως ο πολυκαιρισμένος, καιοκαιρία		
* καλοκαίρι *	πληροφοριακό σχόλιο	
M. * αγιοκέρι **	αναγνώριση	



M. επίκαιρος	αναγνώριση	
Δ. Οι πιο πολλές βέβαια, κέρινος, κερήθρα, κουρέλι, κουρελής, είναι παράγωγες στις πιο πολλές οικογένειες.	πληροφοριακό σχόλιο	ανατροφοδ.
E, έχουμε δουλέψει πολύ πάνω στις οικογένειες, δεν θα 'πρεπε να επιμείνουμε άλλο.	ανακεφαλαίωση	πλαισ.
Λοιπόν πάμε στο επόμενο κεφάλαιο τώρα	μεταανακοίνωση	εστιασμός
M/ες. κύριε να διαβάσω;	προσφορά	
Δ. Να σας το διαβάσω;	αίτημα	
Να σας το διαβάσω εγώ μια φορά.	μεταανακοίνωση	
ή θέλετε εσείς;	αίτημα διπλής επιλογής	άνοιγμα
M/ες. Ναι, εσείς	απόκριση	απάντηση
Δ. όπως θέλετε.	κατάφαση	ανατροφοδ.
λέγεται "τα παιδιά της Κύπρου" - έτσι; άλλη μια φορά λοιπόν "Τα παιδιά της Κύπρου"	εκκίνηση	
[διάβάζει το κεφάλαιο] ¹	εκκίνηση	
Λουκής Ακρίτας	ανάγνωση	άνοιγμα
M/ες. Ακρίτας; ωραίο ήταν	ανάγνωση	ανατροφοδοτή
Δ. Ακρίτας. Ρίξτε μια σιωπηρή ματιά γρήγορα γρήγορα, σσι, και υπογραμμίστε με το μολυβάκι σας οτιδήποτε θέλετε -	ανάγνωση	
εξήγηση	οδηγία	άνοιγμα
M/ες (ησυχία)	(αντίδραση)	(απάντηση)
Δ. σσι.	εντολή πειθαρχίας	
Συνομεύουμε ε;	οδηγία	άνοιγμα
M/ες. (ησυχία)	(αντίδραση)	(απάντηση)
Δ. Γιάννη τελείωσες; Οι άλλοι κάνουν τις ασκήσεις. Τι κάνεις τώρα;	οδηγία/εντολή πειθαρχίας	άνοιγμα

1 Από το βιβλίο Η Γλώσσα μου για την Ε' Δημοτικού "Τα παιδιά της Κύπρου", (μάθημα).



	(αντίδραση)	(απάντηση)
Μεσ. (ησυχία)		
Δ. εε, μερικά πράγματα διευκρινιστικά τώρα, εισαγωγικά, και θα συνεχίσουμε με συνεργασία	μεταανακοίνωση	άνοιγμα
Μ. Να το γράψουμε;	αίτημα διευκρίνισης	άνοιγμα
Δ. Το κείμενο; αν θέλεις κρατάτε κάποιες σημειώσεις.	απόκριση	απάντηση
"Το κείμενο. είναι ένα απόσπασμα."	πληροφόρηση	άνοιγμα
Μ. μια στιγμή κύριε	οδηγία	άνοιγμα
Δ. "από το χρονικό Κάστρα της Λευτεριάς. "	πληροφόρηση	
Μ. περιμένετε	οδηγία	
Δ. "από το χρονικό. λοιπόν - Κάστρα της Λευτεριάς. Είναι ένα απόσπασμα αυτό - έτσι; - που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Νέα Εστία το 1957."	(αντίδραση)/πληροφόρηση	απάντηση
Μ. ένα λεπτό	οδηγία/αντίδραση	
Μ. κύριε, δεν προλαβαίνουμε	οδηγία/αντίδραση	άνοιγμα
Δ. Δεν είναι ανάγκη να τα γράφετε όλα. σημειώστε το Κάστρο της Λευτεριάς από το Κάστρο της Λευτεριάς - απ' το χρονικό Κάστρο της Λευτεριάς.	σχόλιο;	ανατροφοδοτή
Λοιπόν, δημοσιεύτηκε στην - στο περιοδικό Ν.Εστία το 1957, την εποχή που ο κυπριακός λαός αγωνίζονταν - αγωνιζόταν για την επο-απόκτηση της ανεξαρτησίας του.	οδηγία/ένδειξη	
Μ. Το 1957 κύριε;	πληροφόρηση	ξανά-άνοιγμα
Δ. Ναι.	αίτημα διευκρίνισης	άνοιγμα
Δημοσιεύεται στο περιοδικό Ν.Εστία.	απόκριση διευκρίνισης	απάντηση
Λοιπόν, τα υπόλοιπα πηγάζουν απ' το βιβλίο μέσα.		
Α. κοιτάχτε να δείτε,	πληροφόρηση	
	δείκτης	



θέλει να τονίσει - Κώστα -

εντολή πειθαρχίας

θέλει να τονίσει - ποστ, Αγλαΐα,

σε παρακαλώ -

εντολή πειθαρχίας

θέλει να τονίσει τη - τη στάση των νέων της Κύπρου, των νεα-νεαρών παιδιών πριν ακόμα γίνουν υπεύθυνοι. Οι νέοι λοιπόν της Κύπρου μηχανεύτηκαν πρωτότυπους τρόπους πολέμου που ξεκινούσαν από την γελοιοποίηση των τυράννων ως τη θερμή αναμέτρηση μαζί τους.

πληροφόρηση

πληροφόρηση

Τώρα.

δείκτης

πλαισίωση

κάτι εφάρμοσαν μ'ένα απαράμλλο, μ'ένα

ιδιαίτερο θάρρος, μια ιδιαίτερη πίστη

στα ιδανικά της λευτεριάς - έτσι;

εκκίνηση

Γι' αυτό ακριβώς λέω ότι η συμβολή

τους στην τελική νίκη είναι

ανυπολόγιστη και με το δώμο του

ο Λουκής Ακρίτας προτείνει το μνημείο

της ελεύθερης Κύπρου που να στηθεί -

που πρέπει να στηθεί σε κάθε σχολείο

μπροστά να παριστάνει;

εκκίνηση

τι να παριστάνει;

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

Μ. ένα γονατιστό παιδί

Μ. ένα παιδί

αποκρίσεις

δ. ένα παιδί;

αίτημα/κατάφαση

ξανά-άνοιγμα

Μ. με μια πέτρα στο χέρι και την

αγχόνη γύρω του.

απόκριση

απάντηση

Δ. με μια πέτρα στο χέρι λοιπόν.

κατάφαση

ανατροφοδ.

Νά'ναι το σύμβολο του κυπριακού αγώνα

για τη λευτεριά.

σχόλιο

ανατροφοδοτή

Μ. η κυπριακή σημαία

σχόλιο

ανατροφοδ.



Δ. αυτά είναι εντελώς εισαγωγικά. στην επεξεργασία θα πούμε περισσότερα.

αα, θα'θελα να πούμε για το Λουκή Ακρίτα, για το Λουκή Ακρίτα μερικά.

Μ/ες. (μικρή αναταραχή)

Μ. κύριε

Δ. Λουπόν.

Ακρίτας Λουκής, 1903 με 1965, 1903 με 190.. προσέχετε εδώ, πολιτικός, κόμμα, πολιτικός, δημοσιογράφος.

Το σημειώσατε;

Μ. Όχι

Μ. Κυριε, Τα έχει και το βιβλίο

Δ. Καλύτερα. Καλύτερα, έχει το βιβλίο τα βιογραφικά μην ακούτε άδικα διαφορετικά.

"Πολιτικός, δημοσιογράφος και λογοτέχνης απ'το χωριό Μόρφου της Κύπρου. δούλεψε σαν δημοσιογράφος σε πολλές αθηναϊκές εφημερίδες και έγινε υφυπουργός Παιδείας και υφυπουργός Τύπου

Μ. στην κυβέρνηση Γεωργίου Παπανδρέου.

Δ. Έγραψε θεατρικά έργα όπως Νέος με καλές συστάσεις, Όπ' αγαπά παιδεύει και Όμηροι και μυθιστορήματα όπως Κάλβος, οι Αρματωμένοι, Χρονικόν του ελληνοϊταλικού πολέμου 1940-41"

Αυτά πληροφοριακά για το Λουκή Ακρίτα.

Μ/ες(μικρή αναταραχή)

Δ. Διάβασε Πέτρο

Μ.Π. "Ακρίτας Λουκής"

μεταανακρίωση

εστιασμός

(αντίδραση)

προσφορά

δείκτης

πληροφόρηση

αίτημα διευκρίνισης/οδηγία

απόκριση

απόκριση / επέκταση

σχόλιο

ανατροφ.

πληροφόρηση

πληροφόρηση/αναγνώριση

ανατροφ.

πληροφόρηση

ανακεφαλαίωση

πλαίσωση

αίτημα ανάγνωσης

ανάγνωση

άνοιγμα

απάντηση



Δ. σστ.

εντολή πειθ.

Μ.Π. "Κύριος λογοτέχνης,

δημοσιογράφος και πολιτικός.

Γεννήθηκε στη Μόρφου το 1908- το 1908.

Το 1926 τελείωσε τις σπουδές του στο Διδασκαλείο. στο Διδασκαλείο. Έπειτα από τριάχρονη υπηρεσία στην Κύπρο ως δάσκαλος εγκαταστάθηκε απότο 1960 στην Αθήνα όπου δούλεψε ως δημοσιογράφος στις εφημερίδες Πρωΐα και Εστία. Σα-σα στρατιώτης στον αλβανικό πόλεμο έκανε στην εφημερίδα Εστία τις πολεμικές αναταποκρίσεις. Μεταπολεμικά εξέδωσε για ένα διάστημα την εφημερίδα Καθημερινά Νέα. Ταγμένος πολιτικά στο χώρο του δημοκρατικού κέντρου εκλέχθηκε βουλευτής στις εκλογές του 1951-1964, 1964. Πέθανε το 1965 ως υφυπουργός Παιδείας όπου συνέβαλε σημαντικά με την παρουσία του στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της εποχής εκείνης".

Έγινε τα βιβλία κκκ (δεν ακούγεται

ανάγνωση

Δ. Μάλιστα

κατάφαση

ανατροφ.

Μ. * Κύριε, μπορώ να πω; *

προσφορά

(άνοιγμα)

Δ. * κκκ * Τα υπόλοιπα τα είχαμε πει

σχόλιο

Μ. εε, κύριε

προσφορά

(άνοιγμα)

Δ. λοιπόν. ορίστε.

κατονομασία

(άνοιγμα)

Μ. στη βιογραφία γράφει ότι

γεννήθηκε το 1910. Εσείς είπατε το



1908 και το βιβλίο λέει το 1909.	πληροφόρηση	
άνοιγμα/απάντηση		
M/ες (γέλια)	αναγνώριση	
ανατροφοδοτ.		
Δ. (γελώντας) μάλιστα	αναγνώριση	
Δ. δηλαδή τρεις πηγές, τρεις		
διαφορετικές εε χρονολογίες.	σχόλιο	
ανατροφοδοτ.		
M/ες. (σχολιάζουν μεταξύ τους)	;	
M. κύριε, δεν είναι ένας χρόνος	πληροφόρηση	
Δ. Θα αναφερθούμε στο λεξιαρχείο		
να δούμε.	σχόλιο	
ανατροφοδοτ.		
Λοιπόν, κοιτάχτε το κι εσείς από άλλες		
πηγές να κάνουμε μια διασταύρωση, έτσι;		
Θα δω κι εγώ.	"μεταανακοίν.";	εστιασμός
M. Κι εγώ θα δω κύριε	αναγνώριση	
Δ. Ναι, εντάξει /	κατάφαση	ανατροφ.
Λοιπόν, Κώστα, τι θέλετε να συζητήσουμε;	εκκίνηση	
τι άγνωστες λέξεις έχετε, τι απορίες		
και λοιπά και λοιπά	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M. Δεν έχουμε	απόκριση	απάντηση/
M. Εγώ έχω κύριε	απόκριση	ξανα-
άνοιγμα		
Δ. Αν δεν έχετε, έχω εγώ.		
M. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. Να ξεκινήσω εγώ, θέλετε;	εκκίνηση	άνοιγμα
M1. Κύριε, όταν διαβάζατε * είχατε		
κάνει ένα λάθος *	εκκίνηση	άνοιγμα
M2. * Κύριε *	προσφορά	άνοιγμα
Δ. Ορίστε	κατονομασία	άνοιγμα
M1. * στην αρχή αρχή. Εκεί που λέει		



κτίριο *	πληροφόρηση	απάντηση
Δ. * ναι.	αναγνώριση	ανατροφοδ.
Για να συνεχίσω, να συνεχίσω εγώ *	εκκίνηση	ανατροφοδ.
Δ. Κάποιου λέει φρενιασμένοι. φρενιασμένοι.	εκκίνηση	
Για να δούμε, υπάρχει;	αίτημα	άνοιγμα
M/ες. (φωνές)	(αναγνώριση)	
Δ. Προτού εξηγήσουμε	εκκίνηση	
M/ες (φωνές)	(ανάγνωση)	
Δ. Προτού - στη σελίδα 35.	εκκίνηση	
Μια στιγμούλα.	εντολή/δείκτης	
Προτού εξηγήσουμε, φρενιασμένοι από την οργή τους, φρενιασμένοι από την οργή τους;	αίτημα	άνοιγμα
M1. νευριασμένοι	απόκριση	απάντηση
M2. τους άναψαν τα λαμπάκια	απόκριση	απάντηση
Δ. Κατ'αρχάς	εκκίνηση	
M/ες. (φωνές)		
Δ. Μια στιγμούλα.	δείκτης/εντολή	πλαίσωση
Από ποιο ρήμα παράγεται;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
M/ες. φρενιάζω	απόκριση	απάντηση
Δ. φρενιάζω	κατάφαση	ανατροφοδ.
M/ες. (φωνές)		
Δ. Από κει παράγεται η φρενίτις, φρενίτιδα - η φρενίτις και λοιπά και λοιπά, έτσι;	σχόλιο	ανατροφοδ.
Φρενιάζω, κανονικά σημαίνει ερεθίζω, ερεθίζω μέχρι μανίας, ερεθίζω πάρα πολύ δηλαδή κάποιον, έτσι; Ερεθίζω μέχρι μανίας ή πώς να το πω διαφορετικά, γίνομαι έξαλλος, γίνομαι έξαλλος, φρενιαζω έτσι; γι αυτό λέμε: σε ξέφρενο		



ρυθμό και λουτά και λουτά σε φρε- σε
φρενίτιδα ενθουσιασμού, και λουτά
και λουτά.

Μ. σε φρενίτιδα

Δ. Εσείς τώρα συνέχεια

Για λέγετε

Μ. κατάσαρκα

άνοιγμα/απάντ.

Δ. κατάσαρκα

πο δυνατά λιγάκι

Μ. Κύριε, κύριε

Δ. Λέγε Χρήστο

Μ.Χ. Κολλητά στη σάρκα.

Δ. Κολλητά στη σάρκα.

δηλ. κρατούσε την αναπνοή του,

απέφευγε και λουτά μην τον πιάσουν

οι καταχτητές ενώ τις προκηρύξεις

τις είχε κατάσαρκα, οπότε ήταν πολύ

δύσκολο να τις βρούνε.

Μάριο

Μ. Τι είναι οι προκηρύξεις;

Δ. Προκηρύξεις

Μ/ες. (φωνές)

Δ. τι είναι προκηρύξεις

Μ. κύριε, προεκλογικοί χχ

Δ. Χρήστο

Μ.Χ. προεκλογικοί-προεκλογικοί λόγοι

Δ. Προεκλογικοί λόγοι είναι μια

κατηγορία, είναι ανάγκη να είναι αυτό;

λέγε Αντωνία

[φωνές, σύγχυση παρατεταμένη]

Δ. να πούμε - να πούμε μερικά.

πληροφόρηση

αναγνώριση

εκκίνηση//αίτημα

παρακίνηση

αίτημα/απάντηση

κατάφαση

οδηγία

προσφορά

κατονομασία

απόκριση

κατάφαση

πληροφοριακό σχόλιο

κατονομασία

αίτημα/απόκριση

κατάφαση

διαφωνία

αίτημα

απόκριση

κατονομασία

απόκριση

αξιολόγηση

αίτημα/κατονομασία

εκκίνηση

πληροφόρηση

ανατροφοδ.

άνοιγμα

ανατροφοδ.

άνοιγμα

απάντηση

ανατροφοδ.

άνοιγμα/απάντ.

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

άνοιγμα

απάντηση

απάντηση

ανατροφοδ.

άνοιγμα

;

εσπασμός



τι κάνετε; Τι κάνετε εσείς εκεί στη
γωνιά;

εντολή πειθαρχίας

να πούμε μερικά λόγια για το Γρίβα

εκκίνηση

"1898 με 1974, αντιστράτηγος που
γεννήθηκε στο Τρίτοδο της Κύπρου,
ιδρυτής της αντικομμουνιστικής
οργάνωσης Γη στην κατοχή. Αρχηγός
της ανταρτικής οργάνωσης ΕΟΚΑ στην
περίοδο της αγγλοκρατίας στην Κύπρο.
Έδειξε έντονη μαχητική δραστηριότητα"

πληροφόρηση

πληροφόρηση

Μ. * κοίτα σύμπτωση *

αναγνώριση

πληροφόρηση

Δ. "* Ο ελευθερωτικός" * Χρήστο,
σε παρακαλώ!

εντολή πειθαρχίας

ο ελευθερωτικός αυτός αγώνας άρχισε
από το 1955 και τελείωσε το 1959.

Ήρθε το 1960 στην Ελλάδα και ίδρυσε

το πολιτικό κόμμα Κίνηση Εθνικής

Αναδημιουργίας με το οποίο

συνεργάστηκαν στελέχη του κόμματος των

Φιλελευθέρων και Κέντρου.

πληροφόρηση

Μ. Αα η Ένωση Κέντρου

αναγνώριση

ανατροφοδ.

Δ. "Το κόμμα του διαλύθηκε το 1961.

Διεφώνησε με τον πρόεδρο της Κυπριακής

δημοκρατίας αρχιεπίσκοπο Μακάριο για

την πολιτική που ακολουθούσε, της

αυτοδιάθεσης της Κύπρου και όρισε ως

ανθενωτική και κατέβηκε το 1971 στη

Μεγαλόνη- στη Μεγαλόνησο."

πληροφόρηση

πληροφόρηση

Αυτά για το Γεώργιο Γρίβα

τον αρχηγό - τον αρχηγό της;

αίτημα

άνοιγμα
απάντηση

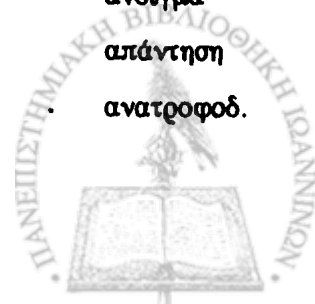
Μ. ΕΟΚΑ

απόκριση

Δ. ΕΟΚΑ.

κατάφαση

ανατροφοδ.



αα, πώς εξηγήσαμε τη λέξη είπαμε;	αίτημα	άνοιγμα
Μ/ες. Εθνική. Οργάνωση. Κυπρίων. Αγωνιστών		απόκριση
Δ. Κυπρίων. Αγωνιστών.	κατάφαση	ανατροφοδ.
Λοιπόν.	δείκτης	πλαίσωση
Συνεχίζουμε. εε, πάμε στη τρίτη σελίδα.	αίτημα/πληροφόρηση	
Ορίστε.	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. τι σημαίνει μέστωσαν;	αίτημα/απόκριση	
άνοιγμα/απάντησ.		
Δ. Πες τη φράση ολόκληρη. διάβασε τη φράση ολόκληρη	αίτημα ανάγνωσης	άνοιγμα
Μ. "έγιναν τα νευρά του πολέμου, σε λίγους μήνες μέστωσαν"	ανάγνωση	απάντηση
Δ. Τι σημαίνει σε λίγους μήνες μέστωσαν;	αίτημα	
Κώστα, πώς το καταλαβαίνεις εσύ;	ένδειξη	άνοιγμα
Μ.Κ. Εγώ νομίζω πώς σκέφτηκαν, ωρίμασαν	απόκριση	
Δ. Μπράβο	αξιολόγηση	
ανατροφοδοτ.		
Μ.Κ. γίναν	απόκριση	απάντηση
Μ. έπεσαν	απόκριση	απάντηση
Μ.Κ. πιο, ας πούμε, στον αγώνα, άρχισαν να καταλαβαίνουν περισσότερο και.	απόκριση	απάντηση
Δ. ναι		κατάφαση
Μ/ες. (φασαρία)		
Δ. Όπως είπες ωρίμασαν, το αποδίδει θαυμάσια, ναι.	αξιολόγηση/σχόλιο	ανατροφοδ.
Μ/ες(φωνές)		
Δ. Ωραία.	δείκτης	πλαίσωση
Προκλητικά; δεν καταλαβαίνω	αίτημα	άνοιγμα
Μ. προκλητικά.	απόκριση;	απάντηση



Δ. Τι σημαίνει προκλητικά;	αίτημα	άνοιγμα
* (φωνές) *		
* όχι κύριε *	απόκριση;	
Δ. έλα, Ιωάννα, λέγε.'	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Ι. προκαλώ.	απόκριση	απ'άντηση
Δ. σστ		εντολή
πειθαρχίας		
Μ.Ι. προκαλώ	απόκριση	απάντηση
Δ. προκαλώ, δηλαδή προκλητικά, προκαλώντας, ε;	κατάφαση/σχόλιο	ανατροφοδ.
Μ/ες(φωνές)		
Δ. για πες τη φράση Βασίλη, διάβασε τη φράση.	αίτημα ανάγνωσης	άνοιγμα
Μ.Β. "Προσπάθησαν να κατεβάσουνμε τα προκλητικά σύμβολα της αντίστασης"	απόκριση	απάντηση
Δ. τα προκλητικά σύμβολα της αντίστασης -;	(αίτημα)	άνοιγμα
Μ. αυτά που προκαλάνε	απόκριση	απάντηση
Δ. Αυτά που προκαλούν τους καταχτητές. Οι καταχτητές, Βασίλη, νομίζεις ότι αρέσκονται να βλέπουνε επαναστατικά λάβαρα κτλ., σημαίες, προκηρύξεις και λοιπά;	κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ.Β. * Κύριε αυτό είναι άλλο *	ένδειξη	άνοιγμα
Μ/ες. * (φωνές) *	αναταπάντηση	απάντηση
Δ. * όχι * τους προκαλούσαν λοιπόν. στη συνέχεια	σχόλιο	ανατροφοδ.
Μ. κύριε (χαχα)	κατονομασία	
Δ. θα'θελα - θα'θελα να σταθούμε λιγάκι στο διάλογο- στην ανάκριση του παιδιού	;	
Μ. του Παλληκαρίδη;	εκκίνηση	άνοιγμα
Δ. ναι.	αίτημα διευκρίνισης	άνοιγμα
	απόκριση	απάντηση



Τι έχετε να παρατηρήσετε;

Μ. Κύριε

Δ. Τι έχετε να παρατηρήσετε

στο σημείο αυτό;

Μ.Δ. ότι ήταν * παλληκάρι και *

Δ. * δεν παίρνεις * το λόγο Δημήτρη*

Μ. κύριε, όχι του Παλληκαρίδη

Μ. όχι του Παλληκαρίδη κύριε, του

παιδιού που ήταν μέσα

Δ. για το παιδί λέμε

Μ. κύριε, κύριε νομίζω

Δ. λέγε παιδί μου

Μ. ότι το ήξερε και δεν ήθελε να το πει.

το ήξερε αλλά δεν ήθελε να το πει

Μ. κύριε, κύριε

Δ. όχι

το παιδί το ρωτάει "Ποιος έριξε τη

μπόμπα" και λέει "δεν ξέρω. Εσύ

γιατί βρέθηκες εκεί; Εγώ έριχνα

προκηρύξεις" Δεν μπορούσε να αποκρίψει

τις προκηρύξεις εντελώς; να πει ότι

ήμουνα περαστικός και τα λουπά και

τα λουπά;

κι όμως είχε ;

Μ. το θάρρος

Δ. Το θάρρος να;

Μ. κύριε, να πει

Δ. Να πει το λόγο πιθανόν

Μ. (χέρι)

Δ. ορίστε

Μ. κύριε, μπορεί όμως να είδε αυτόν

που έριξε τη μπόμπα

αίτημα προσδιορισμού

προσφορά

αίτημα προσδιορισμού

απόκριση

εντολή πειθαρχίας

διόρθωση

διόρθωση

απόρριψη

προσφορά

κατονομασία

απόκριση

προσφορά

απόρριψη

εκκίνηση

αίτημα

απόκριση

αίτημα/κατάφαση

απόκριση

σχόλιο

προσφορά

κατονομασία

πληροφόρηση/απόκριση

άνοιγμα

άνοιγμα

απάντηση

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

απάντηση

ανατροφοδ.

άνοιγμα

απάντηση

ξανά-άνοιγμα

απάντηση

ανατροφοδ.

άνοιγμα

άνοιγμα



Δ. λοιπόν. κι όμως δεν τον μαρτύρησε.	σχόλιο	ανατροφοδ.
Πάμε στο Χρήστο τώρα.	εκκίνηση	
Ο Χρήστος έχει μια άγνωστη λέξη	πληροφόρηση/αίτημα	άνοιγμα
Μ.Χ. Μάλιστα κύριε	αναγνώριση	απάντηση
Δ. Τι φράση;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ.Χ. βάραθρο λέγεται	απόκριση	απάντηση
Δ. τη φράση	αίτημα	άνοιγμα
Μ.Χ. βάραθρο λέγεται	απόκριση	απάντηση
Δ. βάραθρο είν'η λέξη.	απόρριψη/ένδειξη	ξανά-άνοιγμα
Τη φράση διάβασε	αίτημα ανάγνωσης	
Μ. Κύριε. κύριε	προσφορά	
Δ. Σστ.	εντολή πειθαρχίας	
Μ.Χ. "Το γυμνασιόπουλο ο Παλλημαρίδης που ανεβαίνουνται στην αγχόνη κλωτσάει στο βάραθρο το δυνάστη της πατρίδας του"	ανάγνωση	απάντηση
Μ. Κύριε * κύριε το βάραθρο*	απόκριση	
Μ/ες * (φωνές) *		
Μ. Το βάραθρο, κύριε είναι ένα πράγμα που πατάει που - ανεβαίνοντας στην αγχόνη-	απόκριση	απάντηση
Μ. ανεβαίνοντας στην αγχόνη.	απόκριση	απάντηση
Δ. "Ανεβαίνοντας στην αγχόνη κλωτσάει το βάραθρο και ρίχνει το δυνάστη της πατρίδας του".	εκκίνηση	
Τι σημαίνει δυνάστης θα'θελα να μου πείτε.	αίτημα προσδιορισμού	
[(κουδούνι - φωνές)]		
Δ. λέγε	κατονομασία	άνοιγμα
Μ. αυτός που δυναστεί	απόκριση	απάντηση
Δ. αυτός που;	αίτημα επανάληψης	άνοιγμα
Μ. αυτός * που δυναστεί *	απόκριση	απάντηση



Δ. * δυναστεύει *	διόρθωση	
που καταδυναστεύει - έτσι;	σχόλιο	ανατροφοδ.
Μ. η Δυναστεία	αναγνώριση	ανατροφοδ.
Μ/ες(φωνές)		
Δ. Άντε περάστε λοιπόν	οδηγία	πλαisiώση
[Διάλεμμα]		
Δ. Για να. Θα κάνουμε μερικές ερωτήσεις		
εμβαθύνοντας περισσότερο στο μάθημα.		
εντάξει;	μεταανακοίνωση	
Εξηγήσαμε (χτυπά στην έδρα) τα		
δύσκολα σημεία, τις άγνωστες λέξεις,		
φράσεις και λοιπά.	ανακεφαλαίωση	εστιασμός
Τώρα, τι θα πει - τι δεν μπορούσαν να		
υποτάξουν οι ξένοι και γιατί;	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. Έλα, φανταστείτε λιγάκι* Νίκο *	παρακίνηση/τροφοδότηση	
Μ. *Κύριε, κύριε*	προσφορά	
Δ. Τι δεν μπορούσαν να υποτάξουν οι		
ξένοι και γιατί	αίτημα προσδιορισμού	άνοιγμα
Μ/ες. (φασαρία)		
Δ. Μη φωνάζετε	εντολή πειθαρχίας	
Μ. κύριε επειδή οι ξένοι(χοο)	απόκριση	απάντηση
Δ. λέγε Δέσποινα	κανονομασία	άνοιγμα
Μ.Δ. ε, δεν μπορούσαν να		
υποτάξουνε τη σημαία γιατί		
κάθε φορά, εε, όταν		
πήγαιναν να-	απόκριση	απάντηση
Δ. ξηλώνανε μια;	παρακίνηση/ένδειξη	άνοιγμα
Μ.Δ. * ανέβαινε άλλη *		
Δ. * ξεφυτρώνανε δένια *	; ένδειξη	



Δ. ακριβώς	κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ/ες. όχι κύριε (φασαρία)	διαφωνία	
Δ. άλλος	τροφοδότηση	άνοιγμα
Μ. Όχι κύριε, το σχολείο ήτανε κκ Μ/ες(φασαρία)	απόκριση	απάντηση
Δ. συγνώμη είπε- είπε για κάτι το συγκεκριμένο η Δέσποινα, κάτι γενικότερο .	εκκίνηση	
τι δεν μπορούσαν να υποτάξουν οι ξένοι και γιατί	αίτημα προσδ.	άνοιγμα
Μ. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. να το γενικεύσουμε Δέσποινα	ένδειξη	άνοιγμα
Μ.Δ. (σιωπή)	(απόκριση)	(απάντηση)
Μ. κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. η Αναστασία	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. εε, νομίζω ότι δεν μπορούσαν να υποτάξουν το δημοτικό σχολείο, γιατί τα παιδιά δεν θα ανεχόντουσαν τη λευτεριά - τη σκλαβιά και θαα ζούσαν ελεύθεροι	απόκριση	απάντηση
Δ. ναι, και αγωνίστηκαν μ'όλα τα μέσα, αγωνίστηκαν σθεναρά θα λέγαμε - έτσι; Τι μέσα είχαν τότε; Είχανε βόμβες μολότοφ και νεπάλ;	σχόλιο	
Μ. Όχι κύριε, * είχαν *	ένδειξη	άνοιγμα
Δ. * τι είχαν; *	απόκριση	απάντηση
Μ. Λεωνίδας 50	αίτημα	άνοιγμα
Μ/ες. (φασαρία)	; απόκριση	; απάντηση
Δ. Πάμε	δείκτης	πλαίσωση
Ποιους τρόπους / Κώστα. προσέχετε, προσέχετε την ερώτηση, είναι σαφής, και ν'απαντάτε κι εσείς με σαφήνεια.	εκκίνηση	



ποιους τρόπους μηχανεύτηκαν τα παιδιά
στον απελευ- απελευθερωτικό αγώνα
των Κυπρίων. Ποιους τρόπους
μηχανεύτηκαν, ποιους τρόπους νέους
δηλαδή ανακάλυψαν;
Μηχανεύτηκαν κάτι - σημαίνει;
Μ. κύριε, κύριε
Δ. κατά κανόνα
Μ. ρίχναν μολότοφ
Δ. βρίσκουν κάτι καινούριο
Μ. κύριε, κύριε
Δ. για να μας πει ο Μπάμπης
Μ.Μπ. να - να γελοιοποιήσουν τους
στρατιώτες
Δ. * ναι *
Μ. * μετά από ... * (φασαρία)
Δ. Κατερίνα μη μιλάς
λέγε ...
Μ.Μπ. ναι. και να. και να τους σπά-
σπάσουν τα νεύρα
Μ/ες. (γέλια)
Δ. τους έκαναν πόλεμο νεύρων δηλαδή
Μ. ναι κύριε, κύριε
απάντηση/ανατρ.
Μ/ες. (φωνές)
Δ. (χτυπά την έδρα) Άλλος να
συνεχίσει- να συμπληρώσει κάποιος.
ποιος θέλει;
Μ. κύριε
Δ. Λέγε. Αγλαΐα
Μ.Α. Ενώ στην αρχή ρίχνανε πέτρες
ύστερα, εε, αρχίσανε να φτιάχνουνε

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

αίτημα προσδιορισμού

άνοιγμα

προσφορά

ένδειξη

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

διόρθωση

ανατροφοδ.

προσφορά

κανονομασία/αίτημα

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

κατάφαση

ανατροφοδ.

εντολή πειθαρχίας

παρακίνηση

απόκριση

απάντηση

(αντίδραση)

κατάφαση

ξανα-άνοιγμα

κατάφαση

αίτημα/τροφοδότηση

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα



βόμβες και αρχισαν να μοιράζου διάφορες προκηρύξεις	απόκριση	απάντηση
Δ. Προκηρύξεις. να μοιράζου προκηρύξεις.	κατάφαση	ανατροφοδ.
Δε μου λες. Τι είπε για τα παιδιά της Πέμπτης τάξης;	αίτημα	
Τι ήταν το όριο στην ηλικία αυτή; Από τι άρχιζε, από δω και πέρα - απ'την ηλικία αυτή και μετά;	ένδειξη	
Μ. Κύριε κύριε	προσφορά	
Δ. Κώστα	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Κ. νομίζω κύριε, ότι μέχρι την πέμπτη τάξη τα παιδιά μοιράζαν προκηρύξεις κι απ'την Πέμπτη και πέρα έριχναν τις βόμβες.	απόκριση	απάντηση
Δ. Μάλιστα.	κατάφαση	ανατροφοδ.
Αρετή, άρχισε η (xxx);	εντολή πειθαρχίας	
Μ/ες. (φασαρία)		
Μ. κύριε, απ'τη Πέμπτη και κάτω ρίχναν πέτρες κι απ'τη πέμπτη και πάνω βόμβες		απόκριση
Δ. Μάλιστα.	κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ. μετά ρίχναν και (xxx)	απόκριση	απάντηση
Δ. Δηλαδή, τι άγγιζε αυτή η ηλικία;	αίτημα προσδιορισ.	
Τι είπαμε προηγουμένως;	ένδειξη	άνοιγμα
Μ/ες. (xxx)	(απόκριση)	(απάντηση)
Δ. Ναι		κατάφαση
Πώς; πώς; (κτύπος)	αίτημα	
ποια λέξη απ'το βιβλίο;	ένδειξη	
Την είχανε εξηγήσει κι όλες	ένδειξη	άνοιγμα
Μ. μέσωσαν	απόκριση	απάντηση
Δ. το μέσωμα λουπόν, το μέσωμα	αξιολόγηση	ανατροφοδ.



Ααα- τι πέτυχαν;	αίτημα προσδ.	άνοιγμα
Χ. ασκήσεις	(παραβίαση)	
Δ. Χρήστο.	εντολή πειθαρχίας	
Τι πέτυχαν τα παιδιά με τη μάχη της σημαίας; τι πέτυχαν τα παιδιά με τη μάχη της σημαίας;	αίτημα προσδιορισμού	
αυτά που έκαναν δηλαδή	ένδειξη	
Δ. Για να πουν κι άλλοι. να πουν κι άλλοι. Όλοι πρέπει να συμμετέχετε.	τροφοδότηση	
Μ. Κύριε	προσφορά	
Δ. λέγε Αγλατα	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. Νομίζω τους Εγγλέζους τους λεγοιοποιούσαν και τους έσπαγαν		
* τα νεύρα *	απόκριση	
Μ. * Αχχ! *	;	
Μ.Α. τα νεύρα	απόκριση	απάντηση
Δ. Μάλιστα	κατάφαση	ανατροφοσ.
Τι σπρώχνετε χέρι. Τα ξέρετε ε;	εντολή πειθ.	
Μ. Μου το 'πανε κύριε.	;	
Δ. Λέγε Αγλατα, συνέχισε	παρακίνηση	άνοιγμα
Μ.Α. σκαρφαλώνανε στα δένδρα για να ξεσκίσουνε τις σημαίες	απόκριση	απάντηση
Μ. στις βουνοκορφές	απόκριση/διόρθωση	απάντηση/ανατροφ.
Μ. Κύριε, κύριε να πω κάτι;	προσφορά πληροφόρησης	άνοιγμα
Δ. Ναι	κατονομασία	
Μ/ες.(φασαρία)		
Μ. Με την- με τις σημαίες ε που έβαζαν νίκησαν τα παιδιά την πρώτη μεγάλη νίκη εναντίον των Εγγλέζων.	πληροφόρηση	
Δ. πήραν ναι	διόρθωση/κατάφαση	ανατροφοδ.
Μ. κύριε	προσφορά	
Δ. Ανδρέα	κατονομασία	



Μ.Α. και θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να δείχνουν στον αρχηγό τους αυτούς γιατί-

Δ. τους στρατιώτες

Μ.Α. τους στρατιώτες * γιατί *

Δ. *δεν πρόκειται * πια για στρατιώτες παρά για ανα-ακροβάτες του τσίρκου.

Μ.Α. ακροβάτες

Δ. αναβάτες να.

Ποιος έχει σειρά;

Μ. όπως στο καρναβάλι

Δ. λοιπόν, Δημήτρη.

Γιατί λέει το βιβλίο- το μάθημά μας τα παιδιά έγιναν

τα νεύρα του πολέμου ;

γιατί - να πω κάτι - τα παιδιά έγιναν

τα νεύρα του πολέμου;

Μ/ες. (φασαρία)

Μ. κυριε

Δ. λέγε Κώστα

Μ.Κ. Έγιναν τα νεύρα του πολέμου νομίζω δηλαδή γιατί έκαναν- έκαναν πόλεμο νεύρων εναντίον των Άγγλων

ας πούμε να.

Δ. Μάλιστα.

Δεν είχαν - δεν είχαν τα σωματικά προσόντα για να κάνουν- σστ- να

κάνουν άλλου είδους πόλεμο. αλλά

έκαναν τον πόλεμο αυτό που

αποσκοπούσε στον σπάσιμο νεύρων. και

λοιπά και λοιπά, έτσι;

Εε, άλλη εξήγηση έχει κανείς; εε;

πληροφόρηση

διόρθωση

απόκριση

πληροφοριακό σχόλιο

αναγνώριση

κατάφαση

τροφοδότηση

αναγνώριση

κατονομασία

αίτημα

προσφορά

κατονομασία

απόκριση

κατάφαση

πληροφοριακό σχόλιο

αίτημα

ανατροφοδ.

απάντηση

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

άνοιγμα

ανατροφοδ.

άνοιγμα

άνοιγμα

απάντηση

ανατροφοδ.

ανατροφοδ.

απάντηση



M. αυτή	απόκριση	απάντηση
Δ. όχι.		
επειδή ήταν τα παιδιά στη μέση και δεν μπορούσε να τα καταπολεμήσει κανείς εδώ τα κυνηγούσε και λουπά και λουπά (χοο), έτσι Κώστα; με τόση επιτυχία. αρκεί βέβαια τα παιδιά να είναι υπεύθυνα και κάπως ώριμα.		
Τις μπόμπες τις ρίχνανε στην Πέμπτη τάξη είτε- το λέει το παιδάκι έτσι;- στην ανάκριση.	πληροφοριακό σχόλιο	πληροφόρηση
Τι σας δείχνει εδώ, τι δείχνει εδώ πέρα το σημείο;	αίτημα	απάντηση
M. Κύριε, το είπαμε πριν	ανταπάντηση	απάντηση
Δ. Το είχαμε θύξει και προηγουμένως αυτό. κατάφαση ανατροφοδ.		
Τώρα παίρνουμε τη σειρά κανονικά	σχόλιο/εκκίνηση	άνοιγμα
M. μάλιστα	αναγνώριση	ανατροφοδ.
Δ. εεε	τροφοδότηση	
M. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. Αμυγδαλάκης	κατονομασία	άνοιγμα
M.A. (σιωπή)	(____)	(απάντηση)
M. Κύριε, κύριε	προσφορά	
Δ. Λέει ότι τις μπόμπες τις πετούν στην πέμπτη τάξη τα παιδιά. πώς σου φαίνεται σ' αυτό το σημείο η πράξη;	εκκίνηση	αίτημα
προσδιορισμού	άνοιγμα	
M.A. (σιωπή)	σιωπή	
M. Κύριε, κύριε	προσφορά	



Δ. λέγε Αγλαΐα	κατονομασία	
Μ.Α. (σιωπή)	(_____)	(απάντηση)
Μ. λέγε Αγλαΐα	παρακίνηση	
Μ.Α. (σιωπή)	(_____)	(απάντηση)
Δ. Αντωνία	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. Δείχνει το θάρρος που είχαν τα Κυ- Κυπριωτόπουλα	απόκριση	απάντηση
Δ. Δεν κατάλαβα	αίτημα επανάληψης	άνοιγμα
Μ.Α. Το θάρρος που είχαν τα Κυ- Κυπριωτόπουλα	επανάληψη	απάντηση
Δ. λέγε Άννα	κατονομασία	άνοιγμα
Μ.Α. ότι τα παιδιά στη -Πέμπτη τάξη και μετά άρχισαν να μεστώνουν	απόκριση	απάντηση
Δ. Το μέστωμα που λέγαμε προηγουμένως έτσι; άρχισαν να ωριμάζουν και λουπά και λουπά σε ηλικία αντίστοιχη με τη * δική σας *.	αξιολόγηση	
Μ. * Μάλιστα *	σχόλιο	ανατροφοδ.
Δ. Μη παρουσιάζετε λουπόν εσείς σαν ανώριμοι, έτσι; Ανατραφήκατε σε άλλες * συνθήκες *	αναγνώριση	
Μ. * Κύριε, να πούμε τώρα *	(μεταανακοίνωση)	ανατροφοδ.
Δ. Κάτι άλλο τώρα τι δείχνει παιδιά, τι δείχνει ο θάνατος του νεαρού Παλλημαρίδη;	δείκτης	πλαισίωση
Μ. ο θάνατος;	αίτημα	άνοιγμα
Δ. Ο θάνατος του νεαρού Παλλημαρίδη.	αίτημα επανάληψης	άνοιγμα
Χρήστος	επανάληψη	απάντηση
Μ.Χ. Το μεγάλο θάρρος και το πάθος για τη λευτεριά των Κυπρίων.	κατονομασία	άνοιγμα
	απόκριση	απάντηση



Δ. Το μεγάλο πάθος και ναι- τη μεγάλη επιθυμία τη μεγάλη αγάπη. ναι.

Έτσι Κατερίνα; Δεν

προσέχεις εκεί πέρα

M.K. προσέχω κύριε

M. προσέχει

Δ. μια άλλη ερώτηση.

Μια τελευταία ερώτηση για να πάμε σιγά

σιγά στις εργασίες μετά.

Γιατί ο συγγραφέας θέλει στο μνημείο

της ελεύθερης Κύπρου.

θέλει το μνημείο

της ελεύθερης Κύπρου να παριστάνει ένα

παιδί μπροστά και με μια πέτρα στο χέρι

και όλα αυτά -να στηθεί μπροστά σε

κάθε σχολείο.

γιατί όλα αυτά;

M. κύριε

Δ. Αλέξανδρε

M.A. για να δείχνει το θα-

να δείχνει το θάρρος

Δ. να συμβολίζει σ'όλους

το θάρρος των;

M/ες. όχι κύριε (διαμαρτυρίες)

Δ. άλλο.

δεν είναι άσχετο, είναι μια άποψη

πες τη δική σου

M. για να συμβολίζει το θάρρος

και τα πάθη των Κυπρίων.

M. κάπως έτσι.

Δ. κάπως αντίστοιχη.

δε διαφέρει πολύ

σχόλιο

ανατροφοδ.

εντολή πειθαρχίας

αντίδραση

αντίδραση

δείκτης

πλαισίωση

μεταανακοίνωση

εστιασμός

αίτημα

ένδειξη

προσφορά

κατονομασία

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

κατάφαση/αίτημα

ξανά-άνοιγμα

διαφωνία

ανατροφοδ.

αίτημα

σχόλιο/εκκίνηση

αίτημα

άνοιγμα

απόκριση

απάντηση

κατάφαση

ανατροφοδ.

σχόλιο

ανατροφοδ.



Μ. Κύριε, κύριε

προσφορά

Δ. λέγε

κατονομασία

Μ. εγώ;

για να δείξει πόσο συνέβαλαν

στον αγώνα των Κυπρίων εναντίον των

κατοκτητών τα Κυπριωτόπουλα -

τα παιδιά.

απόκριση

απάντηση

Δ. Μάλιστα.

κατάφαση

ανατροφοδ.

έλα πωστ.

εντολή πειθαρχίας

κάποιο παράδειγμα αντίστοιχο μπορείς

να βρεις παρόμοιο ;

αίτημα

όχι αυτό εδώ πέρα

ένδειξη

άνοιγμα

Μ. παρόμοιο;

αναγνώριση;

Δ. Στο λαογραφικό της Αθήνας- στο

λαογραφικό χώρο- του '40-βλέπετε σε

ταινίες, σε φιλμ και λουτά,α, τις-

τις ηρωϊκές γυναίκες της Πίνδου που

ανέβαζαν πάνω τα πολεμοφόδια. Ήθελε

να δώσει λουπόν σε φωτογραφίες και

λουτά- σε εικόνες.

ένδειξη/πληροφόρηση

Μ. (χέρι)

προσφορά

άνοιγμα

Δ. έλα

κατονομασία

Μ. είχα πάει σ'ένα μουσείο κι ήταν

ένας πίνακας κι είχε από

μπροστά γυαλί κι έδειχνε τη σκηνή.

αυτή της * Πίνδου και *

απόκριση/πληροφόρηση

Δ. * Ναι.

αναγνώριση

ανατροφοδ.

λουπόν *

ήθελε να δώσει έμφαση στο-στη συμβολή

των γυναικών, στον αγώνα εναντίον

των Ιταλών έτσι;

στον ελληνοϊταλικό πόλεμο.

πληροφοριακό σχόλιο

ντροφοδ.



Εδώ έχουμε όχι γυναίκες αλλά παιδιά,
 πράγμα το οποίο είναι ιδιαίτερα
 συγκινητικό, έτσι δεν είναι; γι' αυτό
 ακριβώς προτείνει να στηθεί σε κάθε
 σχολείο και λουπά και λουπά ,να μη
 μακιγιοροούμε.

λουτών, για το συγγραφέα.

βιογραφικά τα είπαμε.

Για να πάμε στις εργασίες τώρα.

Μ/ες (φωνές)

Δ.για να πάμε στις εργασίες τώρα

Μ. κύριε * να πω *

Μ. * κύριε *

Δ. Ξεκινάμε με την πρώτη εργασία

(...)

πληροφόρηση

δείκτης

ανακεφαλαίωση

μεταανακοίνωση

(αναγνώριση)

μεταανακοίνωση

προσφορά

προσφορά

εικίνηση

πλαίσωση

εστιασμός

εστιασμός

άνοιγμα



Βιβλιογραφία

E.Amidon/J.Hough(eds) Interaction Analysis: Theory, Research and Application, Addison-Wesley P.C., Reading 1967.

E.Amidon/ E.Hunter , "Verbal Interaction in the Classroom: The verbal interaction category system", στο Amidon/Hough (eds) (1967), σ.141-149.

Θ. Ανθογαλίδου, Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας, Θεμέλιο, Αθήνα 1987

Θ.Ανθογαλίδου, "Η γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου. Το νόημα της μόρφης. Διδακτικές δυνατότητες", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.45, Μαρτ.-Απρ., 1989, σ.32-41.

Θ.Ανθογαλίδου, "Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο "ηγεμονικός λόγος" των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.46, Μάιος-Ιούνιος 1989, σ.31-40.

J.L.Austin, How to do things with words. The William James Lectures at Harvard University (1955),. J.O.Urmson (ed), Oxford University Press, London 1962.

J.A.Austin," Performatif-constantif", στο H. Bera (ed), La Philosophie analytique, Ed. de Minuit, Paris 1962, σ.271-281.

M.Bakhtin(V.N.Volochinov), Le marxisme et la philosophie du langage, Minuit, Paris 1977.

D.Barnes, "Language and learning in the classroom", στο Open University Team (1972), σ.112-117.

D.Barnes, "Μετάδοση και ερμηνεία", (ελλ. μετάφρ.) Νέα Παιδεία (αφιέρωμα στην Επικοινωνία), τ.5, Άνοιξη 1978, σ.36-48.



- A.A.Bellack/H.M.Kliebard/R.T.Hyman/F.L.Smith, The Language of the classroom, Teachers College Press, New York 1966.
- E.Benveniste, Problèmes de linguistique générale, ed. Gallimard,Paris 1966.
- C.Bereiter/S.Engelmann, Teaching Disadvantaged Children in the Preschool, Englewood Cliffs, New Jersey 1966.
- B.Bernstein , "Education cannot compensate for society", New Society, Vol.26, Febr.1970.
- B.Bernstein(ed.),Class,Codes and Control,II.Applied studies towards a sociology of language,R.K.P.,London 1973.
- B.Bernstein,Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος,εισαγ., μεταφρ., σημ.,Ι.Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989.
- G.Berruto,La sociolinguistica, Zanichelli,Bologna 1974.
- G.Berruto, La semantica, Zanichelli, Bologna 1976.
- G.Berruto,"Problemi e metodi nell'analisi del discorso",Studi italiani di linguistica teorica ed applicata,τ.1-3, Liviana Ed.,Padova 1977,σ.45-71.
- G.Berruto κ. ά., "L'interazione verbale in classe", στο Orletti (ed.), (1983).
- M.Berry, "Sistemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure", στο Coulthard / Montgomery (eds), (1981), σ.120-145.
- D.Burton,"Analysing spoken discourse",στο Coulthard/ Montgomery (eds),(1981), σ.61-81.
- A.Βουγιούκα (συνέντευξη) ,"Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα", στο ΔΟΕ, Επιστημονικό Βήμα (ειδική έκδοση),τ.6, Δεκ.1984-Φλεβ.1985, σ.9-76.



J.Boutet, Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία, ελλ.μετ.Α.Ιορδανίδου-Ειρ.
Τσαμαδού, Γρηγόρης, Αθήνα 1984.

J.Bruner, "The ontogenesis of speech acts", Journal of Child Language,
Vol. 2, 1975, σ.1-19.

Α.Βυγκότσι, Σκέψη και Γλώσσα, ελλ.μετ.Α.Ρόδη, Γνώση, Αθήνα 1988.

D. Cameron, (ελλ. μεταφρ.) "Γλώσσα και σεξουαλική διαφορά. Ποια είναι
η φύση της γυναικείας καταπίεσης στη γλώσσα", Δίλη, φεμινιστικό
περιοδικό, τ.3, Ιούλ.1988 σ.86-91.

- G.R.Cardona, Introduzione alla sociolinguistica, Loesher, Torino 1987.

C.B.Cazden, "The situation: a neglected source of class differences in
language use", Journal of Social Issues, XXVI/2, 1970.

C.B. Cazden / V.P.John / D.Hymes (eds), The Functions of Language in
the Classroom, Columbia University, New York 1972.

C.B.Cazden, κ.ά., "You all gonna Hafta Listen: Peer Teaching in a
Primary Classroom", στο W.A. Collins (ed.), (1979), σ.183-232.

P.Cole and J.L.Morgan (eds), Syntax and Semantics. Speech acts, V.3,
Academic Press, New York/London 1975.

W.A. Collins (ed.), Children's Language and Communication. The
Minnesota Symposia of Child Psychology, vol. 12, Lawrence Erlbaum
Associates, New Jersey, 1979.

M.Coulthard, "A Discoussion of Restricted and Elaborates Codes",
Educational Review, XXII/1, 1969, σ.38-50.

M.Coulthard, An Introduction to Discourse Analysis, Longman,
London/New York, 1985.

M.Coulthard / D.Brazil, "Exchange structure", στο Coulthard /
Montgomery (eds), (1981), σ.82-106.



M.Coulthard / M. Montgomery (eds), Studies in Discourse Analysis, R.K.P., London 1981.

M.Coulthard / M.Montgomery, "The structure of monologue", στο Coulthard / Montgomery (eds), (1981), σ.31-38.

N.Dittmar (ιταλ. μετάφρ.), Manuale di sociolinguistica, Laterza, Bari 1978.

O.Ducrot / Tz.Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris 1972.

J.R.Firth (ed), Man and Culture, R. K. P., London 1957.

J.A.Fishman, (ιταλ. μετάφρ.), La sociologia del linguaggio, Officina Edizioni, Roma 1975.

N.A.Flanders, "Teacher influence in the classroom", στο Amidon/Hough (eds) (1967), σ. 103-117.

N.A.Flanders, Analyzing Teaching Behavior, Addison-Wesley P.C., Reading 1970.

Χρ.Φράγκος, "Μοντέλο διδασκαλίας. Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά", στο ίδιου Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1983, σ.63-128.

Α.Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.

Α.Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία, Οδυσσέας, Αθήνα 1987.

H.Francis, Language in Teaching and Learning, Unwin Educational Books, London 1977.



H.Garfinkel, "Remarks on Ethnomethodology", στο Gumperz / Hymes, (eds) , (1988),σ.301-324.

N.L.Gage, Handbook of Research on Teaching, McNally & Co., Chicago 1963.

P.P.Giglioli (ed.),Linguaggio e società,Il Mulino,Bologna 1973.

Α.Ε.Γκότοβος,Παιδαγωγική αλληλεπίδραση.Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο,Σύγχρονη Εκπαίδευση ,Αθήνα 1985.

Α.Ε.Γκότοβος,Η λογική του υπαρκτού σχολείου,Σύγχρονη Εκπαίδευση,Αθήνα 1986.

- E.Goffman, "Replies and Responses", Language in Society,τ.5 1976, σ. 257-310.

H.P.Grice,"Meaning",The Philosophical Review,τ.66,1957,σ.377-88.

H.P.Grice,"Logic and conversation",στο Cole/ Morgan(eds), (1975), σ.41-59.

J.J.Gumperz/D.Hymes,Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Speaking,(1972), Blackwell, New York 1988.

J.J.Gumperz,(ιταλ.μετ.)"La comunità linguistica", στο Giglioli (ed), (1973), σ.269-280.

J.J.Gumperz/E.Herasimchuk, "Conversational analysis of social meaning: a study of classroom interaction", στο R.W.Shuy (ed.) (1973), σ.99-134

J.J.Gumperz, Discourse Strategies, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

J.Habermas,(ιταλ.μετ.) "Una teoria della competenza comunicativa", στο Giglioli (ed),(1973), σ. 109-125.

M.A.K.Halliday/A.McIntosh/P.Stevens, The linguistic sciences and Language Teaching, Longman, London 1964.



M.A.K.Halliday, "The Functional Basis of Language", στο B.Bernstein (ed.), (1973).

M.A.K.Halliday, Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language, Arnold, London 1975.

M.A.K.Halliday, (ιταλ.μετ.) Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato, Zanichelli, Bologna 1983.

M.A.K.Halliday, Spoken and Written Language, Deaking University Press, Victoria 1985.

A.Χαραλαμπόπουλος, "Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας", περ.Γλώσσα, τ.16, Χειμώνας 1988, σ.5-28

A.Hargreaves/P.Woods (eds), Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching, Open University, Milton Keynes 1984.

R.Hasan, "Code, Register and Social Dialect", στο Bernstein(ed), σ.253-292.

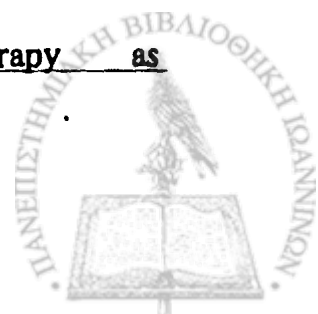
D.Hymes, "Speech and Language: on the Origins and Foundations of Inequality Among Speakers", Daedalus, Vol.CII, τ.3, 1973, σ.59-86.

D.Hymes, (ιταλ.μετ.) "Verso un'etnografia della comunicazione: l'analisi degli eventi comunicativi", στο Giglioli (ed.) (1973), σ.65-88.

W.Labov, "The Logic of Nonstandard English", στο J.A.Alatis (ed), Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Georgetown University Press, Washington 1970, σ.1-43.

W.Labov, "The study of language in its social context", του ίδιου, Sociolinguistic Patterns, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972, σ.183-259.

W.Labov/D.Fanshel, Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation, Academic Press, New York 1977.



J.L.Lemke , Using Language in the Classroom, Deaking University,
Victoria 1985.

U.P.Lungren, Model Analysis of Pedagogical Processes, C.W.K. Gleerup,
Stockholm 1977.

J.-B.Marcellesi/B.Gardin, (ιταλ.μετ.) Introduzione alla sociolinguistica,
Laterza, Roma/Bari, 1979.

T. De Mauro,Introduzione alla semantica,Laterza, Bari 1970.

Γ.Μαυρογιώργου, "Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.21,1985, σ.16-35.

E.G.Mishler, "Implications of Teacher Strategies for Language and Cognition: Observations in First-Grade Classrooms", στο Cazden/John/Hymes (eds) (1972), σ.267-298.

G.Mounin, Κλειδιά για τη γλωσσολογία,μετ.Α.Αναστασιάδη-Συμεωνίδη,
Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1986.

Δ.Νατσόπουλος,Ψυχογλωσσική διπλωπία και μοντέλα γλωσσικής συμπεριφοράς (Διατριβή για υφηγεσία),Θεσσαλονίκη 1980.

Χ.Νούτσος, Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας, Δωδώνη, Αθήνα / Γιάννινα, 1983.

Χ. Νούτσος, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Θεμέλιο, Αθήνα 1985.

Open University Team, Language in Education, R.K.P., London 1972.



Orletti, F. (ed.), Comunicare nella vita quotidiana, Il Mulino, Bologna 1983.

E.R.Pedro, Social Stratification and Classroom Discourse. A sociolinguistic analysis of classroom practice, CWK Gleerup, Stockholm 1981.

M.Postic, Observation et formation des enseignants, P.U.F., Paris 1977.

L.Prieto, Μηνύματα και σήματα, μετ. Δ. Μοσχόπουλος, Νεφέλη, Αθήνα 1986.

J.B.Pride, (ιταλ. μεταφρ.) Il significato sociale del linguaggio, Armando, Roma 1982.

A.Ramirez, "Analysing Speech Acts", στο J.L.Green / J.O.Harker (eds), Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse, Able P.C., New Jersey, 1988, σ.135-165.

D.Ryans, Characteristics of Teachers, American Council of Education, Washington 1960.

H.Sacks/E.Schegloff/G.Jefferson, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", Language, 50, 1974, σ.696-735.

F. de Saussure, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, μετ.σχόλια Φ.Αποστολόπουλος, Παπαζήσης, Αθήνα 1979.

M. Sbisà (ed.) Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio, Feltrinelli, Milano 1978.

M.Sbisà, "Gli atti illocutori: classificarli?", στο Orletti (ed) (1983), σ. 49-75.

J. Searle, Speech acts: An essay in the philosophy of language, Cambridge University Press, London 1969.



J.R.Searle, "Τι είναι ένα ομιλιακό ενέργημα", μεταφρ. Π.Χριστοδουλίδη, περ. Δευκαλίων, τ.17, σ.73-91.

J.R.Searle, "Indirect speech acts", στο Cole/Morgan(eds) (1975), σ.59-82.

J.R.Searle, "(ιταλ.μετ.) "Per una tassonomia degli atti illocutori", στο Sbisà (ed) (1978), σ.168-198.

R.W.Shuy (ed.), Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies, Georgetown University Press, Washington 1973.

J.M.Sinclair/R.M.Coulthard, Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils, Oxford University Press, London 1975.

M.Stubbs, "Motivating analysis of exchange structure", στο Coulthard/Montgomery (eds) (1981), σ.107-119.

M.Stubbs, Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language, Blackwell, Oxford 1983.

M.Stubbs, Langage spontané, langage élaboré, Armand Colin, Paris 1983.

M.Stubbs, Educational Linguistics, Blackwell, Oxford 1988.

B.Τοκατλίδου, Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα 1986.

Δ.Ε.Τομπατζής, Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, Επικαιρότητα, Αθήνα 1984.

Ν.Τσόμσκυ, Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες, εισαγ.μετάφρ., σχόλια Μ.Μαρκίδης, Έρασμος, Αθήνα 1984.



U. Weinreich (1953), (ιταλ. μεταφρ.), Lingue in contatto, Boringheri, Torino 1974.

J. Wilson, "The sociolinguistic paradox: data as a methodological product", Language and Communication, V.7, n.2, 1987, σ.166-177.

L. Wittgenstein, "Tractatus Logico-Philosophicus", μετάφρ. Α.Κιτσόπουλος, Δευκαλίων, τ.7/8, 1971.

L. Wittgenstein, Φιλοσοφικές Έρευνες, εισαγ., μετ., σχ. Π.Χριστοδουλίδη, Παπαζήσης, Αθήνα 1977.

N. Wolfson, "Speech events and natural speech", Language in Society, Vol.5, 1976, σ.189-209.

