

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Οι αλλαγές στην παιδεία	σελ. 3
Μαριάννα Κονδύλη, Στρατηγικές διδασκαλίας και μετάδοση γνώσεων:	
Παραδείγματα από το ελληνικό νηπιαγωγείο	» 4
Ελελνη Κουτσομητοπούλου, Η έννοια της γνωστικής μεταφοράς	
στην ελληνική γλώσσα - Παιδαγωγικές προεκτάσεις	» 21
Θεόδωρος Π. Καρυώτης, Η χνάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης	
και η πρόσκτηση της χναγνωστικής δεξιότητας.....	» 41
Βενέττα Λαυροπούλου, Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής.	
Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης	» 50
Θ. Α. Αγγής, 'Οροι της σύγχρονης γλωσσολογίας	» 73
Βιβλιοχριστία	» 79

ΓΛΩΣΣΑ, ΤΕΥΧΟΣ 43, ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 1997

Μαριάννα Κονδύλη

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Ο ρόλος του διδακτικού διαλόγου για τη μετάδοση σχολικής γνώσης μοιάζει να είναι τέσσερις αυτονόητος, που δεν τίθεται σε συζήτηση. Η παραγωγή λόγου στη σχολική τάξη στηρίζεται σε ένα μόνιμο σχήμα ερωταποκρίσεων και ανατροφοδότησης, που ελέγχεται από τους κύριους ομιλητές και γνώστες, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τον διδακτικό διάλογο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το λόγο για να οργανώσουν τη διδακτική διαδικασία, να επιβάλουν την πειθαρχία στους μαθητές, να τους καθοδηγήσουν σε επιθυμητές συμπεριφορές και να αποτρέψουν ανεπιθύμητες. Χρησιμοποιούν επίσης το λόγο για να πληροφορήσουν τους μαθητές, περιγράφοντας και εξηγώντας γεγονότα και διαδικασίες, και επιδεικνύοντάς τους τα διάφορα υλικά και διεργασίες που σχετίζονται με τις σχολικές γνώσεις. Ακόμη, επιβάλλουν στους μαθητές να παράγουν λόγο διαταραχώντας την πλαστικότητά των σχολικών γνώσεων που μεταδίδονται: αυτή είναι η σημαντικότερη ίσως όψη της λειτουργίας του διδακτικού διαλόγου όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, ρητά και άρρητα, τα γλωσσικά και μη γλωσσικά επιτεύγματα των μαθητών.

Οι παραπάνω περιοχές γλωσσικών πρακτικών υλοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των επιμέρους μαθημάτων. Να θυμίσουμε όμως σ' αυτό το σημείο την ένσταση που διατυπώνεται σε σχέση με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων. Η έννοια υποβάλλει την ιδέα ότι η σχολική γνώση απαρτίζεται από ένα κλειστό και «αντικειμενικό» σώμα πληροφοριών και σχέσεων, οι οποίες αρκεί να μεταδοθούν με ορθό τρόπο ώστε να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές. 'Όταν όμως παρατηρούμε τον τρόπο με τον οποίο ο διδακτικός διάλογος κατευθύνεται και αναπαράγει το πλέγμα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται προφανές ότι η αντίληψη της μετάδοσης τείνει να παραγνωρίσει τα περιβάλλοντα λόγου της σχολικής τάξης. Εδώ οι στρατηγικές επικοινωνίας δείχγουν ότι οι ... εις ... εσα ... ή γέχι ... γώση ... σχο...λά πρύταμα) ... τη μ...,

και την έγκυρη μετάδοση (παιδαγωγική) και την αξιολόγησή της, από την άλλη¹, δεν είναι μονόδρομες ούτε απλές. Κατ' αυτή την έννοια, όταν εξετάζουμε τους διδακτικούς διαλόγους είναι αμφίβολο ότι πόσο μπορεί να ισχύσει η διάχριση ανάμεσα στο σύστημα της μετάδοσης και το σύστημα της έγκυρης «υλοποίησης» της σχολικής γνώσης από την πλευρά των μαθητών, εφόσον παιδαγωγική και αξιολόγηση εν πολλοῖς ταυτίζονται.

Η έννοια λοιπόν της διαπραγμάτευσης των σχολικών γνώσεων είναι καθοριστική στις περιπτώσεις που αναλύονται οι συναλλαγές της συνομιλίας είτε εντός είτε εκτός σχολικής τάξης (π.χ. Sinclair & Coulthard 1975, Coulthard 1977 και 1995, Sinclair & Brazil 1982, Stenström 1984, Christie 1989). Μολονότι όμως έχει υπάρξει προσπάθεια να ταξινομηθούν με ακρίβεια οι μονάδες ανάλυσης (οι επιμέρους κινήσεις και τα ενεργήματα), μικρή σημασία έχει δοθεί στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται και δομείται το αίτημα πληροφόρησης ή, αλλιώς, οι διδακτικές ερωτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντλήσουν την «օρθη» απόχριση από τους μαθητές. Η απουσία πιο διεξοδικής ανάλυσης των ερωτήσεων στη σχολική τάξη οφείλεται στα κριτήρια ταξινόμησης, που προβλέπουν μόνο τα λειτουργικά χαρακτηριστικά σε επίπεδο μεμονωμένων ενεργημάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι σε αρκετές περιπτώσεις πολύ καθοριστικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης χάνονται προκειμένου να εξασφαλιστεί η δομική τυπικότητα και η γραμμικότητα του μοντέλου ανάλυσης, όπως συμβαίνει στο κλασικό μοντέλο ανάλυσης των διδακτικών διαλόγων που προτίνουν οι Sinclair & Coulthard (1975). Για παράδειγμα, πολλές φορές η βασινιστική πορεία που διανύουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντλήσουν τη σωστή απόχριση ταξινομείται απλώς ως επανάληψη του κύριου αιτήματος. Είναι αυτονόητο ότι για την περίσταση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης η απώλεια πληροφοριών τέτοιου είδους λειτουργεί εις βάρος της ερμηνείας του πώς και γιατί οι μαθητές δεν κατορθώνουν να συμμερίζονται τη σχολική γνώση όπως έχει εκτεθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς. Για να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα και να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση οι συνομιλητές/τριες πρέπει να καταφέυγουν στο συνολικότερο κοινό τους υπόβαθρο, όπως π.χ. υπογραμμίζουν οι Griffin και Mehlan (1981). Άλλα η προσφυγή στο κοινό υπόβαθρο και σε ευρύτερες περιοχές γλωσσικών πρακτικών και νοημάτων είναι επίσης αναγκαία για την καταλληλότερη ανάλυση των δεδομένων².

Η παραδοχή που στηρίζει και την έννοια της διαπραγμάτευσης³ είναι ότι το πλαστικό που ρυθμίζει την ορθή απάντηση από την πλευρά των μαθητών προϋποθέτει το συγχειριμένο σώμα πληροφοριών οι οποίες απαρτίζουν το (γραπτό ή προφορικό) κείμενο που αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας. Αυτή η αρχή ισχύει για οποιαδήποτε σχολική τάξη. Αλλά οι γνωστές στην ιδιαίτερη προύποθέτουν επίσης σχολικές τάξεις με αυστηρά καθορισμένα πλαίσια διαλό-

ση σύγχριση των διαφορετικών μαθημάτων, αν και πρέπει να θεωρήσουμε δεδομένο ότι η δομή των διαλόγων ελάχιστα διαφοροποιείται από τάξη σε τάξη.

Όπως είπαμε, σε κάθε σχολική τάξη το μάθημα δομείται πάνω στις βασικές πληροφορίες που προσφέρει και στις ερωτήσεις που απευθύνει η νηπιαγωγός για να αντλήσει την κατάλληλη λεκτική συνεισφορά από τα νήπια. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν παραδείγματα κλασικών ερωταποκρίσεων στις οποίες τα νήπια απαντούν αμέσως με το κατάλληλο περιεχόμενο στην ερώτηση. Έτσι, η τυπική συναλλαγή αποτελείται από μία ερώτηση, που διατυπώνεται ως αίτημα για πληροφόρηση (Αίτ.), και μία απάντηση (Απ.). Συνήθως η κατάλληλη απάντηση συνοδεύεται από μία κίνηση θετικής αξιολόγησης (Αξ.) ή απλώς με την αποδοχή της (Αν.).

A.2.9⁵

N: Για να μου πείτε τα διπλανά τώρα [δείχνει την εικόνα με τα πουλιά που είναι εκτεθειμένη]/ Με τι είναι σκεπασμένο το σώμα τους;

Αίτ.
Απ.

M: Με πούπουλα

A.2.13

N: Η Ελενίτσα τώρα να μας πει μερικά ζώα που να τρώνε χορτάρι/Λέγε/ Ποιο ζώο τρώει χόρτα;

Αίτ.
Απ.

M: Η αγελάδα

A.2.14

N: Το λιοντάρι το μεγάλο τι τρώει;

Αίτ.
Απ.

M: Ζώα μικρά

Γ.1.2

N: Η μύγα μάς κάνει ζημιά ή δε μας κάνει;

Αίτ.
Απ.1
Απ.2
Αν.

M1: Μας κάνει

M2: Μας λερώνει τα φαγητά

N: Μας λερώνει τα φαγητά

B.1.7

N: Στο κεφάλι τα έντομα τι έχουνε; / 'Όποιος ξέρει τι έχουνε στο κεφάλι... Λέγε, Νίκη

Αίτ.
Απ.
Αν.

M: Στο κεφάλι έχουνε μάτια που είναι μικρά, αλλά βλέπουνε

N: Για ακούστε τη Νίκη έχουνε μάτια (...)

Στα παραπάνω παραδείγματα έχουμε να κάνουμε με κλασικές ερωταποκρίσεις όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευχολία στα αιτήματα προσφέροντας τις κατάλληλες αποκρίσεις. Ο γενικές σκοπός των ερωτήσεων δεν είναι θέμα το οποίο εξαντλείται εύκολα στο πλευρό μικρών παρουσίασης δεδομένων. Κάπως αφοριστικά ίσως μπορούμε να πούμε ότι σκοπός της διδαχτικής επικοινωνίας δεν είναι η άμεση αξιολόγηση των αποκτημένων γνώσεων, αλλά κυρίως η δημόσια έκθεση και η παραγωγή ισόγου με τη μορφή αποκρίσεων από την πλευρά των μαθητών — ιναδίζοντας την τέχνη της προστασίας της κάθοδου αιτών των πληροφοριών.

Συνήθως λοιπόν οι αποκρίσεις είναι μονολεκτικές και αφορούν γνώσεις της κοινής εμπειρίας ή πληροφορίες που έχουν ήδη εκτεθεί από τη νηπιαγωγό. Ωστόσο, πολύ συχνά η απάντηση δεν είναι αυτονόητη: έτσι, η νηπιαγωγός πρέπει να φροντίσει ώστε η ερώτηση να αποκτήσει μορφή στην οποία να μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές. Η ερώτηση λοιπόν πρέπει να αναδιατυπωθεί (ΑΔ), όπως συμβαίνει στο επόμενο παράδειγμα:

B.1.2

[Μετά την καθημερινή ρουτίνα συζήτησης για την ημέρα της εβδομάδας και το μήνα]

N: (...) η 'Ανοιξη, λοιπόν, είναι μια πολύ όμορφη εποχή και πετούν και πολύ όμορφα;... Τι..., την 'Ανοιξη;

K. Αιτ.

M: Χειλιδόνια

Απ.

N: (Δείχνει τις εικόνες εντόμων που έχει βάλει στον πίνακα) Χειλιδόνια είναι αυτά;

'Ενδ.

M: Έντομα

ΑΔ.

N: Έντομα λοιπόν πετούν την 'Ανοιξη, πολύ όμορφα έντομα

Απ.

Αξ.

Στο απόσπασμα B.1.2 η αναδιατύπωση της ερώτησης γίνεται με μία ερώτηση διπλής επιλογής, που είναι εκ των πραγμάτων αναγκαία, εφόσον η κοινή γνώση έχει ωθήσει το μαθητή να απαντήσει αναφέροντας τον πιο κοινό εκπρόσωπο από τα πετούμενα της 'Ανοιξης. Είναι όμως φανερό ότι αν η απόκριση είναι ακατάλληλη δεν οφείλεται σε «αντικειμενικούς» λόγους, αλλά στο ότι η πρόθεση της νηπιαγωγού είναι να ξεκινήσει τη συζήτηση για τα επίσης πετούμενα— έντομα κι όχι για τα πουλιά. Η νοηματική κατεύθυνση δηλώνεται με την εικόνα εντόμων που εκτίθεται σε κοινή θέα. Από τη στιγμή που η ένδειξη γίνει αντιληπτή, δίνεται η κατάλληλη απόκριση («εντόμα»). Αυτή όμως η απόκριση δεν είναι κατάλληλη ως προς την κύρια ερώτηση («τι πετά την 'Ανοιξη») αλλά ως προς την «αναδιατύπωσή» της με βάση το συγκεκριμένο εξωγλωσσικό περιβάλλον.

Σε άλλη περίπτωση (B.1.14, παρακάτω) η νηπιαγωγός, αφού έχει εξηγήσει πως ορισμένα έντομα είναι βλαβερά, δηλαδή «κάνουν κακό» τριπώντας με το κεντρί τους εχθρούς τους, στη συνέχεια ρωτά ποιους εχθρούς έχουν τα έντομα. Έγουν αναφερθεί ο άνθρωπος και ο βάτραχος, αλλά κάποια παιδιά αναφέρουν άλλα «βλαβερά» έντομα — π.χ. κατσαρίδα —.

B.1.14

N: Ποιους άλλους εχθρούς έχουνε; Για ν' ακούσω / λέγε, Χρήστο Κ. Αιτ.

M-X: [δεν απαντά]

ΑΔ.

N: Τα πού;... [περιμένει να συμπληρώσει ο μαθητής]

M-X: Τα κουνούπια

Απ.

N: ...ουλ... τονα... . Τα: ί δει , νε έι , δει ...
ασέσουν τα έντοιμα. ε: (...)

Και στις δύο περιπτώσεις (B.1.2 και B.1.14) η νηπιαγωγός χρειάζεται να καταφύγει σε άμεση υπόδειξη της απάντησης που αναμένει, δείχνοντας την εικόνα που θα έπρεπε να λειτουργεί ως εστία της προσοχής των παιδιών, ή προσφέροντας άμεση ένδειξη —συχνή άλλωστε στη σχολική τάξη— με την πρώτη συλλαβή της αναμενόμενης λέξης. Ας σημειωθεί ότι στη δεύτερη ερωταπόκριση είναι πιθανόν η σύγχυση του μαθητή να επιτείνεται από τη φωνητική ομοιότητα της συλλαβής που- με τη συλλαβή κου(-νούπια). Εν πάσῃ περιπτώσει η ορθή απόκριση προσφέρεται από την ίδια τη νηπιαγωγό, η οποία κρίνει ότι δεν είναι πολύ πιθανόν να αντλήσει την ορθή απόκριση από το νήπιο. Έτσι, δίνει μόνη της την πληροφορία χωρίς να απαιτήσει άλλη διανοητική προσπάθεια.

Τυπικό από αυτή την άποψη είναι και το αμέσως παρακάτω απόσπασμα (B.1.12), κατά το οποίο η νηπιαγωγός καταφεύγει αμέσως στην υπενθύμιση μέρους της απάντησης όταν η απόκριση από την πλευρά των νηπίων δεν παράγεται αυτομάτως. Έτσι, η ερώτηση (το κυρίως αίτημα πληροφόρησης) αναδιατυπώνεται με όρους που απαιτούν λιγότερη προσπάθεια από τα νήπια. Στο B.1.12. η νηπιαγωγός αναδιατυπώνει την ερώτηση, προσφέροντας συγκεκριμένες ενδείξεις για την απάντηση όταν κρίνει ότι η κατάλληλη απόκριση ίσως απαιτεί μεγάλες μνημονικές προσπάθειες από τα νήπια.

B.1.12

N: Το άλλο μέρος εδώ [δείχνει την εικόνα ενός εντόμου] πώς είπαμε ότι το λένε;

Αίτ.

Τα έντομα έχουν το κεφάλι τους, το θώρακά τους και την;...

Α.Δ.

M/ες: Κοιλιά

Α.Π.

N: Και την κοιλιά

Αν.

Παρόμοιες δυσκολίες προβλέπει η νηπιαγωγός στο αμέσως παρακάτω απόσπασμα (A.2.11). Πρόκειται για περίσταση όπου έχει ήδη αναφερθεί σε ταξινομήσεις διαφόρων ζώων που καλύπτονται: με γούνα ή με δέρμα. Εδώ προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να επεκταθούν, αναφέροντας τα λέπια που καλύπτουν το σώμα των ψαριών.

A.2.11

N: Με τι είναι σκεπασμένο το σώμα των ψαριών;/Σκεφτείτε...

Κ. Αίτ.

M: Με δέρμα...

N: Για σκεφτείτε/

Τα ψάρια τι τα κάνει η μαμά όταν τα παίρνει;/

Έκκ.

Τα ρίχνει κατευθείαν στο τηγάνι και τα τηγανίζει;

Α.Δ.

M1: 'Όχι, τα αλατίζει

Α.Π. 1

M2: Άνει [κάν] μάσει. αρίσ. ; ψαλι

Απ-

N: Τι κάνει, Δήμο;

Αίτ. προσδ.

M: Τα καθαρίζει

Απ. προσδ.

N: Από τι τα καθαρίζει;

Δευτ. Αίτ.

N: Απ' το δέρμα

Απ.

N: Δεν είναι δέρμα εκείνο

Α.Ξ. (-)

M: Απ' τ' αλάτι

Απ.

N: 'Όχι

Α.Ξ. (-)

M: Απ' τα λέπια

Απ.

N: Μπράβο, Νικόλα...

Α.Ξ. (+)

Όταν διατυπώνει την ερώτηση η νηπιαγωγός προεξοφλεί, όπως δείχνει και η προτροπή της («σκεφτείτε»), ότι τα νήπια γνωρίζουν την απάντηση. Παρ' όλα αυτά η πρώτη «ακατάλληλη» απάντηση («δέρμα») του μαθητή, ο οποίος προφανώς είναι επηρεασμένος από την προηγούμενη συζήτηση για το δέρμα των ζώων⁶, την αναγκάζει να επιστρατεύσει τη στρατηγική της σωκρατικής ερώτησης, που θα αποτελέσει βάση για την περαιτέρω διαπραγμάτευση. Επικαλείται την περίσταση που ανήκει στην κοινή γνώση των παιδιών («καθάρισμα ψαριών»), και κάνει μία ερώτηση στην οποία το δεύτερο σκέλος λειτουργεί έτσι ώστε να διευκολύνει ακόμη περισσότερο την απάντηση, περιορίζοντας το εύρος των πιθανών απαντήσεων. Οι συνεισφορές όμως των νηπίων ανταποκρίνονται στην περιορισμένη ερώτηση, και οι αποκρίσεις αφορούν την προετοιμασία των ψαριών (το καθάρισμα, το αλάτισμα). Η συνέχεια της συζήτησης γίνεται με σαφή αρνητική αξιολόγηση των πιθανών ακατάλληλων αποκρίσεων των νηπίων μέγρι να αντλήθει η κατάλληλη.

Έχουμε επομένως να κάνουμε με μία διαδικασία αναδιαπραγμάτευσης γεγονότων της κοινής γνώσης που θα έπρεπε να συμμερίζονται η νηπιαγωγός και οι μαθητές/τριες. Είτε πρόκειται για καθημερινές γνώσεις είτε πρόκειται για γεγονότα της κοινής εμπειρίας είτε πρόκειται για πληροφορίες που θεωρούνται γνωστές και δεδομένες από το πλαίσιο της διδασκαλίας, αυτό το είδος κοινής γνώσης είναι που ορίζει και την ορθότητα των απαντήσεων, και θεωρητικά αποτελεί διευκολυντικό πλαίσιο για τους/τις συμμετέχοντες/σες. Πολύ συχνά είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναδιοργανώσουν («αναδιατυπώνουν») τα δεδομένα της κοινής σχολικής γνώσης. Εδώ μας ενδιαφέρει χυρίως να προσέρουμε κάποιες ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο δομείται σε επίπεδο συνομιλίχς αυτή η ιδιαιτερότητα της σχολικής τάξης.

Από αυτή την άποψη μάς είναι χρήσιμη η έννοια των συζητήσιμων γεγονότων όπως έχουν διατυπωθεί από τους Labov και Fanshel (1977). Η βασική παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η αρχή της αναδιατύπωσης των ερωτήσεων στους σχολικούς διαλόγους στηρίζεται γενικά στους κανόνες των σωκρατικών ερωτήσεων και των ποποδιοισμών όπως έχουν περιγραφεί από τους Labov και Fanshel. Ήτοι συγκεκριμένα, σταν αναλυσούν τους καθολικους

κανόνες που διέπουν τα συνομιλιακά αιτήματα πληροφόρησης, οι συγγραφείς διατυπώνουν και τις αρχές των σωκρατικών ερωτήσεων που είναι αναγκαίες διαταύτους όπως η ανταλλαγή πληροφοριών προσκρούει σε ασυμφωνία των συνομιλητών σχετικά με κάποιες δύσκολες ή και το σύνολο του προς συζήτηση θέματος. Κατ' αυτή την έννοια, διατάξεις υπάρχει οποιαδήποτε αμφιβολία σχετικά με κάποιο γεγονός (D-event), τότε αυτομάτως αυτό το γεγονός γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ώστε να επιτευχθεί η βασική συμφωνία. Βέβαια, οι συνομιλίες που αναλύονται στο συγκεκριμένο έργο διαφοροποιούνται από τους διδακτικούς διαλόγους ως προς το διότι οι ερωτήσεις (αιτήματα πληροφόρησης) δεν αφορούν την άντληση πραγματικών πληροφοριών, αλλά αποσκοπούν στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές προκειμένου να ελεγχθεί αν «γνωρίζουν», αν μπορούν να παράγουν λόγο σχετικά με τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Ωστόσο, οι «ψευδο-ερωτήσεις» δημοσιοποιήσης και ελέγχου των γνώσεων που χαρακτηρίζουν τους διδακτικούς διαλόγους υπόκεινται από άποψη δομής σε όλους σχεδόν τους κανόνες που διέπουν οποιαδήποτε συνομιλία. Αυτό λοιπόν που διαφοροποιεί τους διδακτικούς διαλόγους από άλλες μορφές ανταλλαγής πληροφοριών είναι η συχνότητα και η πολυπλοκότητα της δομής των ερωταποχρίσεων, έτσι ώστε να δημοσιοποιηθεί το περιεχόμενο των σχολικών «γνώσεων-πληροφοριών».

Σύμφωνα με την ορολογία των Labov και Fanshel, η σωκρατική ερώτηση στηρίζεται στην εξής συνθήκη: αν ο ομιλητής A απευθύνει μία ερώτηση διπλής επιλογής («ναι/όχι») σχετικά με ένα συζητήσιμο γεγονός (D-event), η ερώτηση ακούγεται ως αίτημα για πληροφόρηση αναφορικά με την άποψη που έχει ο B γι' αυτό το γεγονός, η οποία θα δημιουργήσει τη βάση για περαιτέρω συζητήση (Labov & Fanshel 1977: 102). Ακόμη πιο ειδική κατηγορία σωκρατικού αιτήματος είναι ο σωκρατικός προσδιορισμός, σύμφωνα με τον οποίο, αν ο ομιλητής διατυπώνει ένα αίτημα πληροφόρησης προς τον B, και ο B αποφεύγει να απαντήσει με τον ισχυρισμό ότι αδυνατεί να το κάνει, και τότε ο A διατυπώνει ένα άλλο αίτημα πληροφόρησης το οποίο είναι περισσότερο σαφές και συγκεκριμένο, τότε το αίτημα του A ακούγεται ως ισχυρισμός ότι η συγκεκριμένη πληροφορία αποτελεί μέρος της απάντησης, κι έτσι δεν γίνονται παραδεκτές περαιτέρω υπεκφυγές και αρνήσεις γύρω από το ίδιο θέμα (Labov & Fanshel 1977: 103).

Στην περίπτωση της σχολικής τάξης τα σωκρατικά στρατηγήματα δεν αποτελούν απλώς ειδικές συμπληρωματικές πράξεις. Από τη στιγμή που συγγάπει ο μαθητές (ομιλητές/τριες B) απαντούν με ακατάλληλο περιεχόμενο ή και δηλώνουν ότι δεν μπορούν να απαντήσουν, οι ομιλητές/τριες A (νηπιαγωγοί) συμπεριφέρονται γλωσσικά σαν να έχουν να χειριστούν διαπραγματεύσιμα γεγονότα γνώσης. Συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι σωκρατικές ερωτήσεις είναι αρνήσεις... κάτια... ωρμός... διαλογικού διαλογου.

Η ιδέα των σωκρατικών ερωτήσεων είναι πρόσφορη για να αναδειχτούν σημαντικές πτυχές του σχολικού διαλόγου. Όπως θα δούμε, η στρατηγική αναδιατύπωσης των ερωτήσεων βασίζεται εν πολλοίσι σε —λιγότερο ή περισσότερο— αποτελεσματικές κινήσεις, που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός πλαισίου συμφωνίας ως προς το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων οι οποίες αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Τύποι αναδιατύπωσης των ερωτήσεων

Αν η έννοια των διαπραγματεύσιμων γεγονότων μάς βοηθά να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο των σωκρατικών ερωτήσεων στο σχολικό διάλογο, μπορούμε να δούμε ποιοι είναι οι βασικοί τύποι αναδιατύπωσης των ερωτήσεων. Στο αμέσως παρακάτω απόσπασμα (A.2.14) σκοπός της νηπιαγωγού είναι να αντλήσει το όνομα της κατηγορίας των ζώων για τα οποία γίνεται συζήτηση. Προκειμένου να το πετύχει καταφεύγει σε μία αναδιατύπωση του κύριου αιτήματος χρησιμοποιώντας μία ερώτηση διπλής επιλογής που προκρίνει την αντίθετη έννοια («γόρτο») από αυτή που θέλει να αντλήσει. Έτσι, προκαλεί την επιθυμητή αντίδραση, και δευτερεύοντας εκμαιαίει την κατάλληλη λέξη («κρέας»). Η αμέσως επόμενη συνόψιση λειτουργεί και ως προδιατύπωση της επόμενης ερώτησης σχετικά με την ονομασία των ζώων που τρώνε χόρτα. Εδώ χρειάζεται να σημειώσουμε ότι, μολονότι η ερώτηση δεν δηλώνει σαφώς σε ποια από τις δύο κατηγορίες αναφέρεται, οι μαθητές εικάζουν ορθώς ότι αναφέρεται στα ζώα που τρώνε χόρτα, με βασικό εκπρόσωπο τη γνωστότατη αγελάδα. Ωστόσο το καίριο αίτημα δε είναι το όνομα της βασικής εκπροσώπου της κατηγορίας αλλά η ονομασία της ίδιας της κατηγορίας (που έχει μνημονευτεί νωρίτερα). Έτσι, η νηπιαγωγός καταφεύγει στην αναδιατύπωση της ερώτησης με την παράθεση όλων των στοιχείων της απάντησης («μία λέξη για τα ζώα που τρώνε χόρτα ή φυτά»), και το αποτέλεσμα είναι ορατό στην απόχριση.

A.2.14

N: Λοιπόν, αυτό που είπατε... που τρώνε ζώα, κότες και άλλα μικρότερα ζώα/

Tι είναι αυτό/
Είναι χόρτο;

M: Όχι
N: Τι είναι;

M: Ζώα
N: Κρέας

N: Άλλα λοιπόν τρώνε ωτιά, γλάρο, κι ότι... ζώα ... κα/

I'ia na πούμε τ όνομά τους/na δούμε ποιος θα το θυμηθεί
K. Αίτ. (3)

K. Αίτ. (1)
ΛΔ.2 (2)

K. Αίτ. (1.1)
Απ.

K. Αίτ. (1.2)
Απ.

K. Αίτ. (1.3)
ΛΔ.3 "Συνό"

M: Αγελάδες

N: 'Όχι/

Με ένα... με μία λέξη/όλ' αυτά που τρώνε χόρτα, φυτά;...

M: Χορτοφάγα

N: Μπράβο, χορτοφάγα ή φυτοφάγα...

Απ.

Λξ.

ΑΔ. 5 (4)

Απ.

Αξ. + επέκτ.

Τα ειδη αναδιατύπωση των κύριων αιτημάτων (1) και (3) αποτελούν τις δύο τυπικές περιπτώσεις. Στην αναδιατύπωση (2) βλέπουμε τη σωκρατική ερώτηση διπλής επιλογής να εξελίσσεται έτσι ώστε να οδηγήσει αυτομάτως στον αποκλεισμό της ακατάλληλης απόκρισης (στην περίπτωσή μας, το «ναι»). Όταν επιτυχάνεται η απόκριση με τον ορθό πόλο («όχι»), επαναλαμβάνεται το αίτημα (1.1) που έχει πλέον μεγαλύτερες πιθανότητες ορθής απάντησης εφόσον στην προηγούμενη κίνηση έχει αποκλειστεί το ακατάλληλο σκέλος. Το δεύτερο κύριο αίτημα (3) έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις: δεν είναι πλέον ζήτημα απλής κοινής γνώσης, παρά πιο ειδικής λεξιλογικής γνώσης. Εδώ η νηπιαγωγός καταφεύγει στη διατύπωση των επυμολογικών όρων («αυτά που τρώνε φυτά ή χόρτα λέγονται χορτοφάγα ή φυτοφάγα») που θα θυμίσουν στα νήπια τη λέξη που ήδη γνωρίζουν.

Ωστόσο ο δεύτερος τύπος αναδιατύπωσης, όπου προσφέρεται σχεδόν αυτού-σιο το περιεχόμενο της απάντησης, δεν χρησιμοποιείται μόνο στις περιπτώσεις όπου οι απαιτούμενες γνώσεις ξεπερνούν την απλή κοινή γνώση των νηπίων. Χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις, όπως η αμέσως παραχάτω, όπου η νηπιαγωγός προσπαθεί να οδηγήσει τα νήπια να αναφέρουν με τι τρέφονται τα πουλιά. Έχουν ήδη αναφερθεί τα ψίχουλα, τα σπόρια, το καλαμπόκι.

A.2.15

N: Τι άλλο τρώνε τα πουλιά;

M: Ψωμί

N: Άμα είναι στο δάσος που θα το βρούνε το ψωμί;/

Ψωμί τρώνε ή σκουλ;...

M: Σκουλήκια

N: Σκουλήκια, υπάρχουν και τα σκουλήκια που τρώνε τα πουλάκια

Τι άλλο;

K. Αιτ.

Αξ.

ΑΔ. 5

Αξ.

Η ένδειξη για την ορθή απόκριση δίνεται με μία ερώτηση διπλής επιλογής της οποίας το δεύτερο σκέλος περιέχει την κατάλληλη απάντηση. Ας σημειωθεί ότι με την προηγούμενη αξιολόγηση (με μορφή ρητορικής ερώτησης) η νηπιαγωγός δηλώνει την ακατάλληλότητα της προηγούμενης απόκρισης. Επομένως, στην αναδιατύπωση η κατάλληλη απόκριση προβάλλεται αυτομάτως. Αυτό

απα... ' αι ε' _ιτην... 'α η _ γώρι... : χι ετ... Ρ-Ραίωγ_ -γς ατή _ τη νήπιο, άρα απαιτείται η ελάχιστη δυνατή προσπάθεια.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ

Αξίζει να δούμε κάποιες περιπτώσεις εννοιολογικής σύγχυσης που επιδεικνύουν οι μαθητές και καταλήγουν σε απροσδόκητες ακατάλληλες συνεισφορές⁸. Το πλαίσιο αναφοράς του παραχάτω αποσπάσματος (A.2.19) είναι τα ζώα του νερού, και ιδιαιτέρως τα ψάρια, των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι πολλαπλασιάζονται γεννώντας αυγά. Η δικαιολογημένη απορία μιας μαθήτριας αν η φάλαινα, που συγκαταλέγεται στα θαλάσσια ζώα, γεννάει αυγά, δημιουργεί την αφορμή για την ακόλουθη στιγμούσθια με άλλο μαθητή, ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, εφόσον η φάλαινα δεν γεννάει αυγά, τότε δεν γεννάει καθόλου:

A.2.19

N: Η Μαίρη όμως ρώτησε: «Η φάλαινα γεννάει αυγά»;

M: 'Όχι

N: Αυτή, τι λέτε, γεννάει αυγά;

Τι μεγάλα αυγά θα γεννούσε, ε;

M: 'Όχι

N: Τι γεννάει τότε;

M: Τίποτα

N: 'Όχι: Πώς γίνονται πολλές οι φάλαινες;/

Πώς θα γίνουνε πολλές άμα δε γεννήσουνε;

M: Φαλαινάκια

N: Η Φάλαινα γεννάει φαλαινάκια/

Ποια άλλα ζώα γεννάνε παιδιά ίδια με τη μαμά τους;/

Η γάτα τι γεννάει;

M: Γατάκια

Παρά τις επιφανειακές ομοιότητες των (1), (2), (3), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην πρώτη περίπτωση η αναδιατύπωση της ερώτησης γίνεται, με μία άλλη ρητορική ερώτηση που λειτουργεί κατευθύνοντας στην ορθή απόκριση. Στο εκφώνημα (1) η κατάλληλη απάντηση είναι η αρνητική («όχι, δεν γεννάει αυγά»), που μπορεί ωστόσο να περικλείει μία γενίκευση («όχι, δεν γεννάει αυγά ούτε κάτι άλλο») η οποία πρέπει να αποκατασταθεί. Τα εκφωνήματα (3) και (4), αποτελούν ρητορικές ερωτήσεις οι οποίες επέχουν θέση αξιολόγησης στην προηγούμενη απόκριση, αποκλείοντας την περιττότερων συζήτηση αναφορικά με το ενδεχόμενο ατεκνίας των φαλαινών. Ως εκ τούτου, η κμέσως επόμενη συνεισφορά του μαθητή δεν αποτελεί απάντηση στη ρητορική ερώτηση αλλά στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση (2) («τι γεννάει, τότε;»).

Στην ίδια σχολική τάξη, λίγο νωρίτερα, κάνουν μία συζήτηση με αφορμή τη γιορτή της μητέρας. Η επίκληση γνωστών βιωμάτων γίνεται καπό τη νηπιαγωγή προκειμένου να κανέι τα νηπία να καταλαρουν ότι βασικό μελημα της

σης στη γλωσσική δραστηριότητα προκειμένου να οριστούν οι μονάδες ανάλυσης, δες Landolfi 1995.

3. Οι παραδοχές που διατυπώνονται εδώ δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκη με το θεωρητικό σχήμα της κοινωνιολογίας της γνώσης (για συγχειριμένες πτυχές της θεωρίας δες πρόχειρα Σολομών 1994, Μακρυνιώτη 1994). Τα θεωρητικά ζητήματα που εγέρονται εκεί έχουν ασφαλώς πολύ μεγαλύτερη εμβέλεια από τη σκοπιά ανάλυσης που προτείνεται εδώ.
4. Τα δεδομένα προέρχονται από παραχολούθηση και καταγραφή μαθημάτων σε νηπιαγωγεία της Πάτρας, που έγιναν από την Κυριακή Παναγή στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1995).
5. Οι κωδικοί αναφέρονται σε αποσπάσματα των μαθημάτων με «Ν» σημειώνεται η συνεισφορά της νηπιαγωγού, με «Μ» εκείνη των μαθητών/τριών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρεται και το αρχικό του ονόματος του νηπίου. Μέσα σε αγκύλες σημειώνονται χρήσιμα στοιχεία της περιστασης, που αλλιώς θα ήταν ακατανόητα.
6. Ας παρατηρθεί, πάντως, ότι η απόκριση καλύπτει γενικά σχεδόν όλες τις κατηγορίες ζώων, από τη στιγμή που σχεδόν όλα τα ζώα, των φαριών συμπεριλαμβανόμενων, έχουν δέρμα. Ο μαθητής έχει προβεί σε μία ορθή γενίκευση: από την προηγουμένη συζήτηση έχει συναχθεί εμμέσως ότι και τα ζώα που έχουν γούνα, έχουν δέρμα. Αυτό που παραγνωρίζει είναι ότι η ερώτηση αφορά ειδικές υποκατηγορίες του ζωικού βασιλείου, άφα και ειδικές καλύψεις του δέρματος των ζώων.
7. Το παράδειγμα σωκρατικού προσδιορισμού στην ψυχοθεραπευτική συνεδρία που δίνεται από τους συγγραφείς είναι το εξής (Labov & Fanshel 1977: 103, 322): Η θεραπευόμενη υποστηρίζει ότι δεν ξέρει γιατί η οικογένειά της συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται. Ο θεραπευτής συνεχίζει με μία ερώτηση η οποία σχεδόν δίνει την απάντηση.

Θ: .. γιατί επιμένουν να το επαναλαμβάνουν;

Ρ: Δεν ξέρω

Θ: Πώς νιώθουν;

8. Εμμέσως μόνο μπορεί εδώ να επισημανθεί ότι η σύγχυση των μαθητών/τριών τουλάχιστον ως προς τις κατηγοριοποιήσεις του ζωικού βασιλείου που αποτέλεσαν αντικείμενο πραγμάτευσης στα συγχειριμένα μαθήματα είναι δικαιολογημένη από την ασάφεια των όρων με τους οποίους περιγράφονται τα όρια των κατηγοριών.
9. Στη σχολική τάξη το φαινόμενο των ερωτήσεων διπλής επιλογής για αυτονόητα γεγονότα κοινής γνώσης είναι συχνό. Άλλο τόσο συχνό είναι το φαινόμενο της απάντησης από τους μαθητές και με τις δύο επιλογές («ναι/όχι»), ανεξάρτητα από την προφανή καταλληλότητα της μίας μόνο από τις δύο. Το φαινόμενο δεν εξηγείται βέβαια με όρους νοητικής επάρκειας των μαθητών, αλλά με την ισχυρή ελεχτική δύναμη που έχουν οι ερωτήσεις των δασκάλων, ακόμη κι δια την πρόκειται για ερωτήσεις με γραμμηλή αναμονή απάντησης (ρητιρικές ερωτήσεις, συνημμ. ακά φατικά τεγνάσματα —π.χ. «έτσι», «εντάξει» κτλ.), που σε άλλες συνθήκες επικοινωνίας δεν απαιτούν καν εξωλεχτική αναγνώριση. Στους σχολικούς διαλόγους η απάντηση δίνεται φωναχτά και οι μαθητές απαντούν μηχανικά, συχνά και εν γορώ.