

Πρώτο Κεφάλαιο

Σχολικός Εγγραμματισμός: Έννοια, Σπουδαιότητα και Προσεγγίσεις

I. Αρχή Σοφίας Ονομάτων Επίσκεψις

A. Η Γενεαλογία των Όρων

Η επιστημολογική αρχή του κυνικού φιλόσοφου Αντισθένηους «Αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις» είναι περισσότερο επίκαιρη στις ημέρες μας παρά ποτέ, διότι δεχόμαστε διαρκώς ένα καταγισμό όρων, πολλοί από τους οποίους αποτελούν μεταφραστικούς νεολογισμούς. Το χειρότερο είναι ότι συχνά οι όροι, παλαιοί και νέοι, ορίζονται με ασαφή ή ακόμα και αντιφατικό τρόπο.

Για τον προσδιορισμό του θέματός μας διεθνώς έχει καθιερωθεί ο όρος *literacy*, ο οποίος έχει στην ελληνική βιβλιογραφία αποδοθεί ως *αλφαβητισμός* (π.χ. Χατζηγεωργίου 2006), *γραμματισμός* (π.χ. Παπούλια-Τζελέπη 2000) και *εγγραμματισμός* (π.χ. Τσελφές 2004:8). Ανατρέχοντας στη χρήση των όρων αυτών, διαπιστώνουμε ότι από τον όρο αναλφάβητος προέκυψε ο όρος *αναλφαβητισμός*, που κατά το λεξικό Κουμανούδη πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1886, για να δηλωθεί η αδυναμία γραφής και ανάγνωσης (βλ. και Βεργίδης 1989· Σιπητάνου 1998) και πολύ αργότερα χρησιμοποιήθηκε ο όρος *λειτουργικός αναλφαβητισμός*, για να δηλωθεί η αδυναμία αποφοίτων του σχολείου να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν, αν και κατέχουν το μηχανισμό της ανάγνωσης (βλ. Μπαμπινιώτης 2002:160· Γέρου 1987· Πυργιωτάκης και Παλιός 1997· Σιπητάνου 1998:19). Αντίθετα, ο όρος *αλφαβητισμός* δηλώνει την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και, ίσως, και την κατοχή μιας στοιχειώδους γραμματικής μεταγλώσσας.

Επειδή, όμως, ο όρος αλφαβητισμός παραπέμπει κυρίως στο μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ελάχιστα στην ικανότητα κατανόησης και ουδόλως στην ικανότητα ερμηνείας και κριτικής του γραπτού λόγου, που είναι στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης το τελικό ζητούμενο, αντί του αλφαβητισμού χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος *γραμματισμός*, και λιγότερο συχνά ο όρος *εγγραμματισμός*. Προσωπικά προτιμούμε τον τελευταίο, διότι υπάρχουν στο λεξιλόγιό μας αντίστοιχες λέξεις, όπως *εγγράμματος* και *εγγραμματοσύνη*, και, διότι έχει ως πρώτο συνθετικό την πρόθεση *εν*, που τονίζει το νόημα του δεύτερου συνθετικού. Βεβαίως, θεωρούμε απολύτως δόκιμο και τον όρο *γραμματισμός*, που συναντάται, άλλωστε, συχνότερα στην ελληνική βιβλιογραφία, από ό,τι ο όρος *εγγραμματισμός*.

B. Ορισμός του Εγγραμματισμού

Το πρόβλημα της ασυνέπειας στη χρήση των όρων επεκτείνεται, όπως είναι αναμενόμενο, και στον ορισμό τους. Ειδικά όροι, όπως ο *εγγραμματισμός*, που αναφέρονται σε ευρείες και πολύπλοκες έννοιες, ορίζονται με διαφορετικούς και συχνά αντιφατικούς τρόπους. Πιστεύουμε ότι, για να αποφύγουμε το εννοιολογικό χάος των ορισμών, είναι σκόπιμο να ορίσουμε τον *εγγραμματισμό* σε σχέση με τη γλώσσα, με την οποία σχετίζεται άμεσα.

Αρχίζουμε, λοιπόν, με τη *γλώσσα*, την οποία ορίζουμε ως σύστημα κοινωνικής σημειωτικής, μέσα από το οποίο ο άνθρωπος νοηματοδοτεί και κοινοποιεί την εμπειρία του. Η γλώσσα ως σύστημα διαθέτει κανόνες και νόρμες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία όλων των εκφωνημάτων, δηλαδή της λέξης, της πρότασης και του κειμένου.

Είναι γνωστό από την κειμενογλωσσολογία ότι οι νόρμες και οι κανόνες της γλώσσας επιτελούν ένα διπλό ρόλο· ένα στατικό, που προβάλλει με κανονιστικό τρόπο την πρωτοτυπική οργάνωση, και ένα δυναμικό, που προσφέρει στον χρήστη της γλώσσας τη δυνατότητα να τροποποιεί τις νόρμες ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον της επικοινωνιακής περιστασης (βλ. Fowler 1982:31).

Μεταξύ των δεσμεύσεων, που προβλέπουν οι νόρμες, και των εναλλακτικών δυνατοτήτων απόκλισης, που επιτρέπει η γλώσσα και απαιτούν οι κοινωνικο-πολιτιστικές περιστάσεις επικοινωνίας, δημιουργείται ένας χώρος πρακτικής χρήσης της γλώσσας, τον οποίο στηρίζουν και αναπτύσσουν οι διαφορετικές «κοινότητες λόγου».

Για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των εναλλακτικών δυνατοτήτων πρακτικής χρήσης της γλώσσας απαιτείται μία ειδική γλωσσική ικανότητα αξιοποίησης μέσα από τις γλωσσικά ορθές επιλογές εκείνων των επιλογών που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για μια συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική και δραστηριότητα, όπως είναι, για παράδειγμα, η παρασκευή ενός φαγητού ή η κατασκευή ενός χαρταετού, η εξήγηση του υγιεινού τρόπου διατροφής ή του τρόπου με τον οποίο δημιουργείται το τσουνάμι, η διδασκαλία ενός μαθήματος ιστορίας ή μαθηματικών, η σύναψη ενός συμβολαίου εταιρικής συνεργασίας, η σύνταξη μιας διαθήκης, η υποβολή ενός ερευνητικού προγράμματος για έγκριση, η διαφήμιση ενός προϊόντος, η υποβολή ενός αιτήματος, η εισήγηση ενός νομοσχεδίου στη βουλή, η υπεράσπιση κατηγορουμένου στο δικαστήριο, η εκφώνηση ενός πανηγυρικού ή ενός επικήδειου λόγου, η διαμαρτυρία στον τύπο, και η αναδιήγηση ενός απρόοπτου γεγονότος που μας συνέβη και, βεβαίως, η συγγραφή ενός επιστημονικού άρθρου όπως το παρόν (βλ. και Swales 1990). Όλες αυτές αποτελούν ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες, οι οποίες ανάλογα καθορίζουν τις πρακτικές λόγου, που σενεπάγονται διαφορετικές επιλογές περιεχομένου, δομής και ύφους. Με αυτή την έννοια μπορούμε να πούμε ότι ο εγγραμματισμός είναι αναπόσπαστος από την κοινωνική πρακτική στην οποία ενσωματώνεται. Την ικανότητα του ατόμου να ενσωματώσει αποτελεσματικά τις πρακτικές λόγου στις ποικίλες ανάγκες των κοινωνικών περιστάσεων την ονομάζουμε εγγραμματισμό (βλ. και Wray 2001:12).

Με βάση τα παραπάνω ορίζουμε, λοιπόν, τον **εγγραμματισμό** ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητές του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν:(α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) την κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικής δόμησης, τυπολογίας και υφολογίας.

Από τα παραπάνω έγινε σαφές ότι ο εγγραμματισμός ως έννοια κινείται πέρα από την απλή δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και καλύπτει τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας για τη διεκπεραίωση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών τη μεγάλη ποικιλία των προφορικών και γραπτών κειμένων σε ποικίλες συνθέσεις γραπτού λόγου, εικόνας και ήχου, οι οποίοι γίνονται περισσότερες και συχνότερες με τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, δημιούργημα της οποίας είναι τα λεγόμενα πολυτροπικά κείμενα (βλ. και Μητσικοπούλου 2001:209· Kalantzis και Cope 2001:214). Αυτή την άποψη για τον εγγραμματισμό απηχεί και ο ορισμός εγγραμματισμού της UNESCO, στον οποίο, όμως, όπως ορθά παρατηρεί ο Baynham (2002:20), υπάρχει η λειτουργική διάσταση του εγγραμματισμού, αλλά απουσιάζει η κριτική διάσταση, που είναι ιδιαίτερα αναγκαία στις ημέρες μας. Επομένως, εκτός από γλωσσικά και μεταγλωσσικά στοιχεία, που αφορούν τις ενδοκειμενικές, διακειμενικές και περικειμενικές

διαστάσεις του κειμένου, ο εγγραμματισμός περιλαμβάνει και στοιχεία γνωστικά και μεταγνωστικά υψηλού επιπέδου (= κριτική σκέψη), που αφορούν την κατανόηση του επιχειρούμενου από τα κείμενα εγχειρήματος, καθώς και υψηλού επιπέδου κοινωνική νοημοσύνη, που είναι αναγκαία για τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων που εκφράζουν και υπηρετούν τα επιμέρους κείμενα.

Τέλος, σχετικά με την αμοιβαία σχέση μεταξύ γλώσσας και εγγραμματισμού, πρέπει να επισημάνουμε ότι, ενώ τη γλώσσα κατά ένα θαυμαστό και σχεδόν ανεξήγητο τρόπο κατορθώνουν όλα τα φυσιολογικά άτομα να την κατακτήσουν με φυσικό και αβίαστο τρόπο και, μάλιστα, σε πολύ μικρή ηλικία, με τον εγγραμματισμό δεν συμβαίνει το ίδιο. Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, σε δύο βασικούς λόγους. Πρώτο, διότι διαμεσολαβεί η χρήση του γραπτού κώδικα, τον οποίο πρέπει να κατακτήσει το άτομο ώστε με ευκολία να κωδικοποιεί τον προφορικό λόγο (=γραφή) και να αποκωδικοποιεί το γραπτό (=ανάγνωση). Δεύτερο, διότι, οι εναλλακτικές πρακτικές χρήσης της γλώσσας, που συνεπάγεται η εξειδικευμένη χρήση της γλώσσας από τις διαφορετικές κοινότητες λόγου σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, δεν αποτελούν πάντοτε μέρος του γλωσσικού περιβάλλοντος των μαθητών. Όσοι, μάλιστα, προέρχονται από χαμηλότερα μορφωτικο-κοινωνικά στρώματα έχουν δραματικά περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες και κατ'επέκταση γλωσσικούς πόρους. Γι' αυτούς τους λόγους, η διδασκαλία του εγγραμματισμού αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου και ανακεφαλαιώνει εν πολλοίς αυτό που εννοεί ο λαός μας με τη φράση «μαθαίνω γράμματα».

Γ. Σχολικός Εγγραμματισμός και Πολύωνομοι Εγγραμματισμοί

Έγινε παραπάνω σαφές ότι ο εγγραμματισμός είναι γλωσσική και κοινωνική ικανότητα που σχετίζεται άμεσα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Ειδική περίπτωση αποτελεί η επικοινωνία των μαθητών με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, που υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους επικοινωνίας και διέπεται από συγκεκριμένες προδιαγραφές περιεχομένου, μορφής και δομής. Το είδος αυτό του εγγραμματισμού το αποκαλούμε Σχολικό Εγγραμματισμό, για να το αντιδιαστείλουμε από τον εγγραμματισμό του πεπαιδευμένου πολίτη και του ειδικού επιστήμονα και, κυρίως, για να τονίσουμε τους ειδικούς σκοπούς και τις ειδικές προδιαγραφές που πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και το πλαίσιο της επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό επιδιώκει να προσφέρει το «περιεχόμενο» του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής μέσα από τη μελέτη να οικοδομήσει τη σχολική γνώση, χωρίς να είναι αναγκαία η παρέμβαση του εκπαιδευτικού την ώρα της μελέτης ή τουλάχιστον η παρέμβαση αυτή να βαίνει συνεχώς μειούμενη. Είναι αυτονόητο ότι, για να αποβεί ο εγγραμματισμός αξιοποιήσιμη ικανότητα, πρέπει ο κάτοχός της να έχει δυνατότητες αυτόνομης δράσης στο χώρο του γραπτού λόγου.

Αυτό σημαίνει, όμως, ότι και το εκπαιδευτικό υλικό έχει τις ανάλογες «προδιαγραφές», αλλά και ο μαθητής αναγνώστης κατέχει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις. Τέτοιες είναι οι ποικίλης φύσης γλωσσικές, γνωστικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και γνώσεις, που δεν είναι υπερβολικά πολλές και είναι σχετικά εύκολο να τις διαχειρισθεί διδακτικά ο εκπαιδευτικός. Αξίζει, όμως, τον κόπο και τον χρόνο μια τέτοια προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών, δεδομένου ότι ο αναπτυγμένος εγγραμματισμός καθιστά μαθησιακά αυτόνομους τους μαθητές, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Οι γλωσσικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί ο εγγραμματισμός αφορούν τους κειμενικούς τύπους του εκπαιδευτικού υλικού, την κειμενική πολυτροπικότητα και τα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια. Οι

γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες αφορούν την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τη λογικο-μαθηματική σκέψη και να χειρίζεται αφηρημένες έννοιες και αποπλαισιωμένες γνώσεις. Οι μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες είναι ιδιαίτερα πολύτιμες, διότι βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα δεν επιτελεί μόνο επικοινωνιακές λειτουργίες, αλλά επιτελεί και κοινωνικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Ταυτόχρονα, μάλιστα, παρέχουν στον κάτοχο των γνώσεων αυτών τη δυνατότητα όχι μόνο να συνειδητοποιεί, αλλά και να αξιολογεί τις πολυποικίλες λειτουργίες της γλώσσας. Ο πολίτης μιας σύγχρονης κοινωνίας αναμένεται να έχει αναπτυγμένες τις παραπάνω δυνατότητες.

Για να διασφαλισθούν, όμως, αυτές οι υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτιστικής προέλευσης, είναι αναγκαίο οι μαθητές να τύχουν άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας προσανατολισμένης σε αυτές τις κατευθύνσεις. Η διδασκαλία αυτού του είδους δεν πρέπει, βέβαια, να περιορίζεται σε θεωρητικές εισηγήσεις, αλλά να διασφαλίζει ευκαιρίες τριβής των μαθητών με ποικίλης μορφής κείμενα μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας. Τις θέσεις αυτές στηρίζουν όσοι ασχολούνται με τους πολυγραμματισμούς και με τον Κριτικό Εγγραμματισμό (βλ. και Kalantzis και Cope 2001).

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ευρύτητα και η πρακτικότητα που αποδεικνύεται ότι έχει ο όρος (εγ)γραμματισμός τον καθιέρωσε σε διαφορετικά πλαίσια και, έτσι, συναντούμε συχνά όρους όπως *οπτικός (εγ)γραμματισμός, κοινωνικός (εγ)γραμματισμός, ψηφιακός (εγ)γραμματισμός, τεχνολογικός (εγ)γραμματισμός, (εγ)γραμματισμός των Μ.Μ.Ε., οικολογικός (εγ)γραμματισμός ή αλφαβητισμός* και τα παρόμοια. Σε όλες τις περιπτώσεις οι παραπάνω όροι αναφέροντα στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς τους πόρους που παρέχει ο αντίστοιχος τομέας (βλ. και Wray 2000:75).

Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί ο όρος *αναδυόμενος γραμματισμός*, ο οποίος αναφέρεται στη σταδιακή οικοδόμηση και εξωτερίκευση της αντίληψης που αποκτά το νήπιο με φυσικό τρόπο μέσα από το περιβάλλον του για το γραπτό κώδικα. Πάνω σε αυτή τη γνώση καλείται η εκπαίδευση να οικοδομήσει την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο με παιγνιώδη μορφή και συνεχίζοντας συστηματικότερα στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (βλ. και Παπούλια-Τζελέπη και Τάφα 2005).

II. Σπουδαιότητα του Εγγραμματισμού

Ο εγγραμματισμός στις ποικίλες του εκφάνσεις αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο συστηματικής μελέτης πλειάδας επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι συσχετίζουν τη σπουδαιότητά του με ποικίλους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής ζωής, όπως είναι η κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη, η πολιτική δημοκρατία, η κοινωνική κινητικότητα, η ανάπτυξη της λογικής, του ορθολογισμού, της αντικειμενικότητας, η σχολική πρόοδος και η δυνατότητα για επιστήμη (βλ. και Hoggart 1992· Baynham 2002:65· Παπούλια-Τζελέπη 2000:17). Σπανίως, όμως, καθίσταται σαφές σε τι βαθμό ο εγγραμματισμός λειτουργεί ως αιτιογενής παράγοντας ή επέρχεται ως αποτέλεσμα των παραπάνω και αν, τελικά, λειτουργεί και σε ποιο βαθμό απλώς ως αναγκαία συνθήκη των διαφορετικών μορφών ανάπτυξης ή ως αναγκαία και ικανή συνθήκη (βλ. και Street 1984· Gee 1990).

Πρωτοποριακή και σημαντική είναι η μελέτη του εγγραμματισμού από τους ανθρωπολόγους, οι οποίοι κάνουν λόγο για το «μεγάλο διαχωρισμό» (grand divide)

κοινωνιών και πολιτισμών της προφορικότητας από τη μια πλευρά και της εγγραμματοσύνης από την άλλη. Με άλλα λόγια ο εγγραμματισμός θεωρείται η βασική διάκριση μεταξύ του «πρωτόγονου» και του «πολιτισμένου» (βλ. Baynham 2002:65). Με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, υποστηρίζουν, συσχετίζεται και συμβαδίζει η ανάπτυξη του γνωστικού, της αφηρημένης σκέψης και του ορθού λόγου. (βλ. Olson 1994· Nicolopoulou 1999). Τις διαπιστώσεις των ανθρωπολόγων αναφορικά με τη συμβολή του εγγραμματοτισμού στη γνωστική εξέλιξη των κοινωνιών επιβεβαιώνουν και οι ψυχολόγοι, οι οποίοι διαπιστώνουν τη συμβολή του στην πορεία της γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων (βλ και Scribner and Cole 1981).

Οι (νεομαρξιστές) κοινωνιολόγοι από τη δική τους σκοπιά θεωρούν ότι ο εγγραμματισμός αποτελεί βάση αυτού που αποκαλούν «πολιτιστικό κεφάλαιο», το οποίο χωρίζει κοινωνικές ομάδες και άτομα σε έχοντες και μη έχοντες και καθορίζει, ανάλογα, την πρόσβασή τους στη γνώση, τον πολιτισμό, την εξουσία και τα καταναλωτικά αγαθά. (βλ. Bourdieu 1999· Γκίβαλος 2005:158 και 162). Σε αυτή τη λογική, μερικοί από τους κοινωνιολόγους που ασχολούνται ειδικότερα με το ρόλο του σχολείου στο κοινωνικό γίγνεσθαι τονίζουν τις δυνατότητες και την ευθύνη του σχολείου να συμβάλει μέσω του εγγραμματοτισμού στην αντιστάθμιση του ελλειμματικού πολιτιστικού κεφαλαίου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη σκοπιά της εκπαίδευσης παρουσιάζει η μελέτη του εγγραμματοτισμού από τους κοινωνιογλωσσολόγους, οι οποίοι αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι εναλλακτικές πρακτικές χρήσης της γλώσσας, που συγκροτούν τον εγγραμματοτισμό, ενσωματώνουν τις κοινωνικές πρακτικές στις γλωσσικές (βλ. Knapp and Watkins 1994), όπως φαίνεται και στο σχήμα 1, που ακολουθεί. Αυτό σημαίνει ότι ο εγγραμματοτισμός διαμορφώνεται από κοινωνικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα τις διαμορφώνει, και ότι η διδασκαλία του πρέπει να γίνεται από την κοινωνική λειτουργία του.

Τέλος, οι παιδαγωγοί θεωρούν τον εγγραμματοτισμό βασική προτεραιότητα όλων των μαθημάτων, καθότι εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοούν τους γλωσσικούς κώδικες και τις νόρμες που αξιοποιεί καθένας από τους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους, για να οργανώνει και να εκφράζει τον επιστημονικό του λόγο. Γι' αυτό η ανάπτυξή του ορίζεται ως οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων (literacy across the curriculum). Είναι, μάλιστα, εντυπωσιακό ότι επιστήμονες διαφορετικών κλάδων προτάσσουν στη σχολική στοχοταξινόμια τη διδασκαλία της γλώσσας που χρησιμοποιεί η επιστήμη τους και μετά τοποθετούν τη διδασκαλία των γνώσεων του κλάδου τους (βλ. Harmon and Wood 2001· Sutton 2003· Lemke 1990). Ιδιαίτερα, μάλιστα, τονίζουν το ρόλο του εγγραμματοτισμού στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία αποτελεί απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης, διότι αποτελεί προϋπόθεση της δια βίου εκπαίδευσης, μέσω της οποίας το άτομο διατηρεί ανοιχτές τις προοπτικές δυναμικής συμμετοχής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές καταστάσεις, αλλά και απόλαυσης της ανάγνωσης λογοτεχνικών και μη βιβλίων προσωπικού ενδιαφέροντος (βλ και Lohrey 1998:6).



Πηγή: Knapp & Watkins 1994, Μετάφραση & προσαρμογή Η. Ματσαγούρας

III. Παιδαγωγική του Εγγραμματισμού

Αν και ο όρος εγγραμματισμός είναι σχετικά νέος στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες εγγραμματισμού, τις οποίες οι Freebody and Lo Bianco (1997) ανεβάζουν σε επτά. Όλες αυτές μπορεί να τις ταξινομήσει κανείς σε τρεις μεγάλες κατηγορίες με βάση τις θεωρητικές τους συγγένειες, αλλά και με βάση τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και απαντούν σε δύο βασικά ερωτήματα, τα οποία θέτει η διδακτική πράξη και αφορούν (α) τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας και (β) τον τρόπο διδασκαλίας της. Από τις τρεις αυτές προσεγγίσεις του εγγραμματισμού παλιότερη είναι η «Γραμματικο-κεντρική» και οι άλλες δύο νεότερες, που ευρίσκονται σε αντιπαράθεση τόσο με την Γραμματικο-κεντρική όσο και μεταξύ τους, είναι η «Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση» και η «Κειμενοκεντρική Προσέγγιση».

Βάση της διαφοροποίησης και της έντονης αντιπαράθεσης που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των εκπροσώπων των δύο τελευταίων προσεγγίσεων είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη βαθύτερη φύση του εγγραμματισμού. Συγκριμένα, η Ολιστική και η Διαδικαστική Προσέγγιση (Whole Language και Process Writing) αντιλαμβάνονται τον εγγραμματισμό ως ικανότητα γνωστικο-γλωσσικής φύσης, που αφορά την κατανόηση του γραπτού λόγου, και προσεγγίζει τον εγγραμματισμό ατομοκεντρικά, με σκοπό να συμβάλει στην ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τη γλωσσικο-γνωστική του ανάπτυξη. Γι' αυτό οι Freebody και Lo Bianco (1997) την αποκαλούν προσέγγιση της προσωπικής ανάπτυξης (personal grow). Αντίθετα, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση αντιλαμβάνεται τον εγγραμματισμό ως ικανότητα κοινωνικής φύσης, που αφορά τις σχέσεις του λόγου με το κοινωνικο-πολιτιστικό πεδίο και προσεγγίζει τον εγγραμματισμό κοινωνιοκεντρικά. Με εκκίνηση αυτό το σημείο διαφοροποίησης προκύπτουν πολλές άλλες διαφοροποιήσεις στη συνέχεια, όπως θα φανεί παρακάτω.

Ο J. M. Lemke (1994:11) προσπαθεί να δει τις μεταξύ τους διαφορές με μεγαλύτερη ίσως ψυχραιμία από ό,τι οι εκφραστές τους στις μεταξύ τους αντιπαραθέσεις και αναγνωρίζει ότι υπάρχουν μεταξύ τους και συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις. Ως σημαντικό σημείο σύγκλισης θεωρεί το γεγονός ότι τόσο η Ολιστική-Διαδικαστική Προσέγγιση όσο και η Κειμενοκεντρική θεωρούν ότι δεν πρέπει να μελετούμε τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη οντότητα, αλλά ως κοινωνική λειτουργία στη χρήση της. Ως εκ τούτου, και οι δύο προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία της γλωσσικής ενημερότητας (language awareness) και του περικειμένου (context) και έχουν μια αίσθηση κοινωνικής αποστολής, η οποία εκφράζεται άμεσα με την κριτική που ασκούν και οι δύο στο status quo.

Κατά τα άλλα ο Lemke τονίζει ως βασικές τους διαφορές τις μεθοδολογίες που επιλέγουν, οι οποίες εκφράζουν δύο αντίθετες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, την «ορατή παιδαγωγική» (visible education), κατά Bernstein (1991), την οποία ακολουθεί η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση και την «μη ορατή παιδαγωγική» (invisible education), την οποία ακολουθεί η Ολιστική-Διαδικαστική Προσέγγιση. Μέσα από τη μεθοδολογική της διαφοροποίηση ανακύπτει και μια διαφοροποίηση στην πολιτική στρατηγική, δεδομένου ότι η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση επιχειρεί άμεσα με διαδικασίες διαμεσολαβημένης μαθητείας (apprenticeship) να εισαγάγει τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων στα ισχυρά κειμενικά είδη που έχουν υψηλή ζήτηση στα ιδρύματα και στους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ η Ολιστική-Διαδικαστική ακολουθεί την έμμεση τακτική της διαισθητικής μάθησης μέσα από διαδικασίες βαθειάς εμβάπτισής τους (immersion) στις πρακτικές εγγραμματισμού της μεσοαστικής τάξης.

Ο Lemke, τελικά, φαίνεται να κλίνει προς τις επιλογές της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, τονίζει, όμως, ότι περισσότερο από την εξοικείωση των μαθητών με τα

ισχυρά κειμενικά είδη της εποχής μας και τις πρακτικές εγγραμματισμού της μεσοαστικής τάξης τον ενδιαφέρει η ικανότητα των μαθητών να αναλύουν κριτικά τα κείμενα και τις πρακτικές που κυριαρχούν, με σκοπό να αποδοθούν τα κείμενα και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν και επιβάλλουν ώστε να αξιοποιούν τις πρακτικές του εγγραμματισμού για την ανασυγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο, όπου γίνεται λόγος περί Κριτικού Εγγραμματισμού.

A. Γραμματικο-κεντρική Προσέγγιση της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής

Η Γραμματικο-κεντρική Προσέγγιση εκφράζει την νεωτερική επιστημολογία και επιστημονική κουλτούρα του 19^{ου} αιώνα και του πρώτου ημίσεως του 20^{ου}, σύμφωνα με την οποία η επιστήμη περιγράφει και εξηγεί τη φυσική τάξη, μέσα από τις αρχές, τους νόμους, τους κανόνες, τις ταξινομήσεις και τα συστήματα της επιστημονικής γνώσης. Ως προσέγγιση εντάσσεται μέσα στο γενικότερο πνεύμα και τις πρακτικές της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής, που αποτελεί ένα κράμα ερβαρτιανισμού και πρακτικών παρελθόντων αιώνων, που διασώθηκαν στην κουλτούρα της εκπαίδευσης.

Επιστημονική υπόσταση απέκτησε κατά τη δεκαετία του 1960 και μετά στο πλαίσιο της μιχεβιοριστικής ψυχολογίας του B. F. Skinner (1957), η οποία τεμαχίζει το λόγο σε συλλαβές, λέξεις και προτάσεις, μέσα από τις οποίες επιχειρεί να διδάξει και να αξιολογήσει το μαθητικό λόγο. Ο Frank Smith (1983) χαρακτηρίζει την προσέγγιση αυτή ως «εκ των έξω» (outside-in) και την αντιδιαστέλλει από την Ολιστική προσέγγιση την οποία χαρακτηρίζει ως «εκ των ένω» (inside-out)

1. Η Φύση της Γλώσσας

Η γλώσσα είναι κοινωνικο-πολιτιστικής φύσης οντότητα, υπάρχει «εκεί πέρα» και η γραμματική, ως η επιστήμη της γλώσσας, με τους κανόνες και τα συστήματά της αναδεικνύει και ταξινομεί τις μονάδες της γλώσσας, που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας. Παρομοίως, και ο δυτικός κανόνας της Λογοτεχνίας αναδεικνύει τη φύση της λογοτεχνικής γλώσσας. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη οντότητα, ξεκομμένη, δηλαδή, από τις κοινωνικο-επικοινωνιακές περιστάσεις που την διαμορφώνουν.

2. Η Διδακτική του Εγγραμματισμού

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός που μεταδίδει τη γνώση και επιβάλλει την τάξη στον τρόπο σκέψης, έκφρασης και συμπεριφοράς, διδάσκει άμεσα τους κανόνες και τις ταξινομήσεις, που αφορούν τις βασικές μονάδες της γλώσσας, και επιβάλλει την ακριβή χρήση τους. Βασική πρακτική της «εκ των έξω», κατά τον Smith (1983), μεθοδολογίας είναι η ανάλυση και η κατάτμηση της γλώσσας στις απολύτως βασικές μονάδες της, καθώς και η συστηματική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της πορείας μάθησης των βασικών αυτών μονάδων.

Η Ολιστική Προσέγγιση, που θα δούμε ευθύς αμέσως, οικοδόμησε τη θεωρία της και τις πρακτικές της στην αντίθεσή της σε αυτό ακριβώς το σημείο, δηλαδή, της ανάλυσης, της κατάτμησης και της αξιολογικής καταμέτρησης.

B. Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση της Προοδευτικής Παιδαγωγικής

Η Ολιστική Προσέγγιση (Whole Language Approach), που αφορά κυρίως την ανάγνωση και την κατανόηση, και η συγγενής προς αυτήν Διαδικαστική Προσέγγιση (Process Writing), που αφορά κυρίως την παραγωγή του γραπτού λόγου, αναπτύχθηκαν σταδιακά και κυριάρχησαν τις δεκαετίες 1960-1980. Η γλωσσολογία του Noam Chomsky (1957) αποτελεί το ευρύτερο θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο, με γενέθλιο χώρο και χρόνο το Συνέδριο του Dartmouth το 1966 (βλ. Dixon

1967· Moffet 1968), ψυχολinguιστολόγοι ανέπτυξαν θεωρίες για τη γλώσσα και τον εγγραμματοισμό, οι οποίες στο επίπεδο της εκπαίδευσης μεταθέτουν το πεδίο από τις γνώσεις για τη γλώσσα στις δυνατότητες χρήσης της γλώσσας. Οι θεωρίες αυτές αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως ατομικό απόκτημα και ως δυναμικό μέσο προσωπικής ανάπτυξης (βλ. Smith 1986· Sloan 2003· Robb 1994), γι' αυτό και συχνά αναφέρονται ως θεωρίες της «προσωπικής ανάπτυξης» ή του «εσωτερικού εαυτού» (inner self) και συσχετίζονται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ατομικότητας και του αυθορμητισμού στην έκφραση του γραπτού και προφορικού λόγου (βλ. Dixon 1967). Όμως, επιβάλλεται στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι είναι ανακριβές και άδικο να χρεώσουμε στους θιασώτες της Ολιστικής Προσέγγισης έλλειψη κοινωνικής ευαισθησίας, ευαισθησία την οποία συχνά οι επικριτές τους διεκδικούν για τον εαυτόν τους. Αντίθετα, μάλιστα, οι οπαδοί της Ολιστικής Προσέγγισης διακρίνονται για την κοινωνική τους ευαισθησία (βλ. και Lemke 1994) και πιστεύουν ότι μέσα από την ανάπτυξη της «προσωπικής φωνής» ενισχύεται η χειραφετική δύναμη ατόμων και ομάδων, που κατά παράδοση ευρίσκονται στο κοινωνικο-οικονομικό περιθώριο (βλ. και Luke 2000). Αυτό, ίσως, εξηγεί και την υιοθέτηση της προσέγγισης και στη χώρα μας από κοινωνικά ευαίσθητους εκπαιδευτικούς, όπως είναι, για παράδειγμα, οι περί το περιοδικό «*Εκπαιδευτική Κοινότητα*», που μέσω αυτού έχουν κοινοποιήσει μέρος της δουλειάς τους στη σχολική πράξη.

Οι βασικές αρχές της Ολιστικής Προσέγγισης είναι δύο: Πρώτον, η μάθηση της γλώσσας συντελείται μέσα από την προσπάθεια του ατόμου να νοηματοδοτήσει αυθεντικά κείμενα. Δεύτερον, ο εγγραμματοισμός αναπτύσσεται μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις που ξεκινούν από το όλον και βαίνουν προς το μέρος και που παρέχουν δυνατότητες στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα από τη δοκιμή και το λάθος (βλ. Sloan 2003: 22). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες οι μαθητές αναπτύσσουν με φυσικό και αβίαστο τρόπο προβλέψιμες και επαναλαμβανόμενες δομές για τη διάρθρωση των κειμένων, οι οποίες είναι, σύμφωνα με τους ψυχολinguιστολόγους (βλ. Stein and Trabasso 1982), αναγκαίες για την κατανόηση του γραπτού λόγου.

1. Φύση της Γλώσσας

Αναφορικά με τη φύση της γλώσσας, η Ολιστική Διαδικαστική Προσέγγιση πιστεύει ότι η γλώσσα αποτελεί ψυχο-γνωστική λειτουργία που βασίζεται στη δομή του εγκεφάλου. Γι' αυτό πιστεύει ότι γλώσσα και σκέψη γεννιούνται ταυτόχρονα και εξελίσσονται παράλληλα και, καθώς αναπτύσσονται, συμβάλλουν άμεσα στην ανάπτυξη του ατόμου. Το αναπτυγμένο άτομο αποκτά την «προσωπική του φωνή» και χειρίζεται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο σε ποικίλες καταστάσεις.

2. Διδακτική του Εγγραμματοισμού

Η Ολιστική Προσέγγιση, όπως ήδη αναφέραμε, αντιτίθεται στη διδασκαλία της γλώσσας μέσα από επιμέρους στοιχεία της, όπως είναι οι φθόγγοι, οι λέξεις και οι μεμονωμένες προτάσεις, και αντιπροτείνει τη διδασκαλία της παράλληλα με τη σκέψη μέσα από ολόκληρα αυθεντικά κείμενα, με τους όρους της Προοδευτικής Παιδαγωγικής (βλ. Moffet, 1968· Dixon, 1967· Graves, 1983· Παπαδοπούλου 2000). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να την χαρακτηρίσουμε ως προς αυτό το σημείο νοηματοκεντρική. Προς στήριξη της μεθοδολογίας τους οι οπαδοί της Ολιστικής Προσέγγισης επικαλούνται σύγχρονες ψυχολinguιστολογικές έρευνες, από τις οποίες προκύπτει ότι η γλώσσα δεν μαθαίνεται μέσα από τους μιχεβιοριστικούς νόμους (ερέθισμα-αντίδραση), αλλά μέσα από τη χρήση της σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, σε περιβάλλοντα που παρέχουν δυνατότητες επιλογών, δοκιμής και λάθους (βλ. Sloan 2003:17) και, γενικότερα, που ενθαρρύνουν την ενεργό δράση του μαθητή, σύμφωνα

και με τις αρχές της Προοδευτικής Παιδαγωγικής του J. Dewey, η οποία αποτελεί την παιδαγωγική βάση της προσέγγισης. Με άλλα λόγια, η Ολιστική Προσέγγιση μπορεί να χαρακτηριστεί με δύο λέξεις νοηματο-κεντρική και παιδο-κεντρική (βλ. και Luke and van Kraayenoord 1998).

Συγκεκριμένα, η Διαδικαστική Προσέγγιση της Γραπτής Έκφρασης (Process Writing) παρωθεί τους μαθητές να διερευνήσουν τις δυνατότητές τους στη χρήση της γλώσσας. Προς τούτο διασφαλίζει συνθήκες ελεύθερης έκφρασης και ανάπτυξης της «προσωπικής φωνής» τους, καθώς και δυνατότητες προσωπικής επιλογής. Για τη στήριξη των μαθητών, μάλιστα, προτείνει η διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου να ακολουθεί συγκεκριμένες φάσεις, τις οποίες διακρίνει στις (α) προσυγγραφικές φάσεις κατά τις οποίες γίνεται παραγωγή και οργάνωση των ιδεών, (β) στην κυρίως συγγραφική φάση κατά την οποία τα προσυγγραφικά σχέδια παίρνουν τη μορφή κειμένου και (γ) στις μετασυγγραφικές φάσεις, κατά τις οποίες γίνεται προσπάθεια βελτίωσης του αρχικού κειμένου (βλ. Ματσαγγούρας 2003 α:199-253).

Ως οδηγοί στις επιλογές που καλούνται να κάνουν οι μαθητές σε όλες αυτές τις φάσεις, λειτουργούν ο σκοπός του κειμένου, το πλαίσιο επικοινωνίας και οι αποδέκτες του λόγου (βλ. Graves 1983· Calkins 1983). Οι εκπρόσωποι της προσέγγισης πιστεύουν ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες οι μαθητές θα βελτιώσουν τη γραμματικο-συντακτική πλευρά των γραπτών τους, χωρίς συστηματική διδασκαλία, και θα αναπτύξουν φυσικά και αβίαστα την ικανότητά τους να γράφουν διαφορετικούς τύπους κειμένων (βλ. Lewis and Wray 1995:16). Ταυτόχρονα, με τις δικές τους δυνατότητες, τις οποίες συνεχώς θα βελτιώνουν, θα ανακαλύψουν τις σχεδόν απεριόριστες δυνατότητες της ίδιας της γλώσσας. Είναι προφανές ότι οι οπαδοί της Ολιστικής Προσέγγισης εκφράζουν μια πολύ θετική άποψη τόσο για τις μαθησιακές δυνατότητες όσο και για τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Πάνω σε αυτή την αισιοδοξία οι ακραίοι της προσέγγισης στήριξαν ακραίες μορφές παιδοκεντρικής διδασκαλίας, οι οποίες, όμως, τις περισσότερες φορές διαψεύστηκαν στην πράξη.

Σε ό,τι αφορά την ανάγνωση, κατανόηση και κριτική ανάλυση κειμένων λογοτεχνικής κυρίως μορφής, η Ολιστική Προσέγγιση της Γλώσσας (Whole Language Approach) επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές να συλλάβουν διαισθητικά και ολιστικά τις δομές, τις λειτουργίες της και τις εναλλακτικές δυνατότητες έκφρασης, χωρίς άμεση και συστηματική διδασκαλία. Άμεση διδασκαλία γραμματικών όρων και κανόνων (μεταγλώσσας), λοιπόν, δεν γίνεται και η μάθησή τους βασίζεται στην προσωπική διαίσθηση των μαθητών.

Στη χώρα μας το «Σκέφτομαι και Γράφω» διδάσκονταν στο Δημοτικό τις τελευταίες δεκαετίες εν πολλοίς με βάση τις αρχές της διαισθητικής μάθησης, που υποστηρίζουν εκπρόσωποι της Ολιστικής Προσέγγισης. (βλ και Παπαδοπούλου 2000). Τα νέα προγράμματα και βιβλία προβλέπουν αμεσότερες μορφές διδασκαλίας στοιχείων, που αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη δομή και την υφολογία των παραγόμενων κειμένων.

3. Κριτική της Ολιστικής και της Διαδικαστικής Προσέγγισης

Η Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση δέχεται έντονη κριτική τόσο από τη Γραμματικο-κεντρική όσο και από την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, οι οποίες με τη σειρά τους ασκούν κριτική στη συγκεκριμένη προσέγγιση, όπως θα δούμε. Η κριτική από την πλευρά της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης και των κοινωνιο-ψυχολόγων γενικότερα της καταλογίζει ότι προσεγγίζει τη γλώσσα ως ατομικό φαινόμενο και αγνοεί το ρόλο που παίζει το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (=ιδεολογία) στη διαμόρφωση της «προσωπικής φωνής» και στην προσωπική νοηματοδότηση των

γλωσσικών εκφωνημάτων, καθώς και το ρόλο που παίζει ο λόγος στη δημιουργία και στην αναπαραγωγή κοινωνικών ταυτοτήτων (βλ. Luke 2000). Τέλος, της καταλογίζει ότι παραβλέπει στις διδακτικές της επιλογές τα «ισχυρά» κειμενικά είδη του επιστημονικού λόγου, που έχουν υψηλή ζήτηση στην αγορά των συστημάτων σημειωτικής, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ερευνητικά κέντρα, η διοίκηση οργανισμών και επιχειρήσεων, καθώς επίσης ότι αγνοεί τις σύγχρονες μορφές των πολυτροπικών και των εικονικών κειμένων (βλ. Kress and van Leeuwen 1997).

Επιπλέον, η κριτική από την πλευρά της Γραμματικο-κεντρικής Προσέγγισης καταλογίζει στην Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση ότι αρνείται την άμεση διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται τόσο η γνώση των μαθητών περί τη γλώσσα όσο και οι δεξιότητες χρήσης της γλώσσας. Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της υποβάθμισης, μια έκφανση της οποίας είναι και η λεξιπενία, προτείνεται η «επιστροφή στα βασικά» κατά τη διδασκαλία της γλώσσας (Back to Basics Literacy).

Την κριτική για την υποβάθμιση της γλώσσας μέσα από τις διδακτικές πρακτικές της Ολιστικής και Διαδικαστικής Προσέγγισης αποδέχονται και οι εκφραστές της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, οι οποίοι, με την κοινωνιολογική ανάλυση της γλώσσας που ακολουθούν, προσθέτουν ότι η Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση επιφορτίζει υπέρμετρα με ευθύνες μάθησης τους μαθητές των χαμηλών στρωμάτων, οι οποίοι με το ελλειμματικό γλωσσικό κεκτημένο που φέρουν από την οικογένειά τους αδυνατούν από μόνοι τους να διαχειριστούν πολυπλοκότερες μορφές λόγου. Γι' αυτό έχουν ανάγκη από άμεση διδασκαλία και συστηματική καθοδήγηση κατά την κατανόηση και την παραγωγή των «ισχυρών» κειμενικών ειδών της επιστήμης, της τεχνολογίας, της διοίκησης και της εξουσίας (βλ. Wells 1991· Cope and Kalantzis 2000· Lemke 1994:11). Διαφωνούν, όμως, ριζικά με τη Γραμματικο-κεντρική Προσέγγιση για τον τρόπο διδασκαλίας της μεταγλώσσας και την πρακτική χρήση της γλώσσας, όπως θα δούμε παρακάτω.

Απαντήσεις σε αρκετά από τα παραπάνω σημεία δίνουν εκπρόσωποι της Ολιστικής Προσέγγισης σε συλλογικό τόμο (βλ. Edelsky 1991), μέσα από τις εργασίες του οποίου επαναδιατυπώνονται οι θέσεις της Ολιστικής Προσέγγισης και επισημαίνεται ότι πολλά από όσα της καταλογίζονται προέκυψαν, όταν διάφοροι παιδαγωγοί, ειδικοί των αναλυτικών προγραμμάτων και υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με διαφορετικές οπτικές και στοχεύσεις προσχώρησαν, όπως γίνεται συχνά, στο συρμό της Ολιστικής Προσέγγισης, οικειοποιήθηκαν τις ιδέες της και την ορολογία της, για να τους προσδώσουν στη συνέχεια περιεχόμενο που είναι διαφορετικό και σε αρκετές περιπτώσεις τελείως αντίθετο με το γνήσιο περιεχόμενό τους. Σε διδακτικό επίπεδο παρουσιάστηκαν εγκαίρως προσπάθειες ενσωμάτωσης στην Ολιστική Προσέγγιση στοιχείων διδασκαλικής καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, που οδήγησαν σε πιο ισορροπημένα σχήματα διδασκαλίας (βλ. Cambourne 1988).

Γ. Η Κειμενο-κεντρική Προσέγγιση της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής

Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (genre-based literacy pedagogy, Martin 1999· Ellis 2001) αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κατ' αντιπαράθεση προς την Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση, για να αντιμετωπίσει μαθησιακά προβλήματα στον τομέα της γλώσσας, τα οποία εκπαιδευτικοί και κοινή γνώμη απέδιδαν στις πρακτικές της Ολιστικής και Διαδικαστικής Προσέγγισης. Ένα από τα βασικά προβλήματα που καταλογίζουν οι επικριτές στην Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση είναι ο εγκλωβισμός τους σε κείμενα προσωπικής έκφρασης με λογοτεχνίζουσα μορφή. Στα υπόλοιπα είδη λόγου δεν δίνουν ιδιαίτερη προσοχή με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και στην κατανόηση και στην παραγωγή. Ένα

δεύτερο, επίσης σημαντικό, πρόβλημα που της καταλογίζουν είναι η αναποτελεσματικότητα της έμμεσης και διαισθητικής διδακτικής προσέγγισης που εφαρμόζει.

Στο καθολικό αίτημα της δεκαετίας του 1980 για διεύρυνση του φάσματος των διδασκόμενων ειδών λόγου και εμπλουτισμού του με μη λογοτεχνικά είδη, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση προσφέρει λειτουργικές απαντήσεις σε δύο γλωσσολογικά ερωτήματα και σε ένα διδακτικό. Πρώτο, ποια είναι τα «άλλα» είδη λόγου που πρέπει οπωσδήποτε να διδάσκονται και, δεύτερο, ποια είναι τα κειμενικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε αυτά ταυτότητα και τα καθιστούν μεταξύ τους διακριτά. Τέλος, προσφέρει απάντηση στο διδακτικό ερώτημα ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος διδασκαλίας τους, ώστε όλοι οι μαθητές ασχέτως κοινωνικής προέλευσης να καταστούν αποτελεσματικοί στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, ικανότητες που αποτελούν τη βάση του εγγραμματισμού.

Θεωρητική βάση της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης αποτελεί η γλωσσολογική σχολή του M. Halliday (1978· 1985), η οποία μετατόπισε τη προσοχή από τις γλωσσο-γνωστικές λειτουργίες και την προσωπική φωνή του ατόμου, που απασχολούν την Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση, προς τις κοινωνικές λειτουργίες και τις δομές των κειμένων. Συγκεκριμένα, ξεκινάει από το σκεπτικό ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο και η χρήση της κοινωνική δραστηριότητα. Αυτό στο μακρο-επίπεδο ανάλυσης σημαίνει ότι κοινωνικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, το επάγγελμα, η εθνότητα, η πολιτιστική ταυτότητα, καθορίζουν το γλωσσικό σύστημα που κατέχει κάθε άτομο και τον τρόπο με τον οποίο το αξιοποιεί. Στο μικρο-επίπεδο της συγκεκριμένης χρήσης της γλώσσας σημαίνει ότι οι επιλογές στη χρήση της γλώσσας (π.χ. λεξιλόγιο, σύνταξη, δομές, ύφος) που κάνουν οι χρήστες της γλώσσας γίνονται με βάση τα κοινωνικά δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης. Αυτά τα δεδομένα καθορίζουν τα επιμέρους στοιχεία της γλώσσας και τα διαμορφώνουν σε συγκροτημένο λόγο, που στην ολότητά του απαρτίζει αυτό που αποκαλούμε κείμενο. Ακόμη επισημαίνει ότι ο λόγος ως κείμενο, ενώ εξαρτάται από τις κοινωνικές παραμέτρους της επικοινωνίας, την ίδια στιγμή που εκφέρεται δημιουργεί και ίδιος κοινωνικές συνέπειες. Τις κοινωνικές ορίζουσες και τις κοινωνικές συνέπειες της χρήσης του λόγου αναζητά και αναδεικνύει κατά κύριο λόγο ο Κριτικός Εγγραμματισμός, στον οποίο αναφερόμαστε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Έτσι, με τη σχολή του Halliday άνοιξε ο δρόμος για την ανάδειξη των αμοιβαίων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των κειμένων και του κοινωνικο-ιδεολογικού περικειμένου που τα δημιουργεί και μέσα στο οποίο επιτελούν τα κείμενα την κοινωνική λειτουργία τους. Επίσης, άνοιξε ο δρόμος για τη μετατόπιση της προσοχής του σχολείου από τη λέξη στο κείμενο.

Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, δύο πράγματα: Πρώτο, το σχολείο πρέπει να εντοπίσει και να αναδείξει εκείνες τις μορφές λόγου που είναι συχνόχρηστες και σημαντικές για την κατάκτηση της σχολικής γνώσης, αλλά και για τις μετασχολικές ανάγκες του ατόμου. Δεύτερο, σημαίνει ότι η έμφαση μεταφέρεται από τη γραμματική της λέξης, που ήταν παραδοσιακά, στη γραμματική των κειμένων, δηλαδή στις δομές τους και τα λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά τους και στη σχέση όλων αυτών με την κοινωνική λειτουργία των κειμένων και το περικειμενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται και λειτουργούν τα κείμενα. Παραδείγματα βασικών κοινωνικών λειτουργιών αποτελούν η πληροφόρηση, η ψυχαγωγία, η διδασκαλία, η επεξήγηση, η αναδιήγηση γεγονότος, η περιγραφή, η καθοδήγηση, η επιχειρηματολόγηση, η διαπραγμάτευση, η πραγμάτευση και τα παρόμοια.

Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, βέβαια, έλαβε τη μορφή παιδαγωγικής προσέγγισης με τη συμβολή ομάδας παιδαγωγών, που ασπάζονται τις αρχές της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής (βλ. Cope and Kalantzis 1993· Derewianka 1990), η οποία πιστεύει ότι εμπειρότερα άτομα μπορούν να βοηθήσουν με εξηγήσεις και οδηγίες λιγότερο έμπειρα να οικειοποιηθούν νέες νοηματοδοτήσεις και δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε τελικά να καταστούν αυτόνομα στην αξιοποίηση των νέων στοιχείων της μάθησης (βλ και Mercer 1995· 2000α· 2000β). Με τον τρόπο αυτό το άτομο μπορεί να επωφεληθεί από την εμπειρία των άλλων, που είναι διαθέσιμη στο κοινωνικό του περιβάλλον, και μέσω αυτής να μάθει και να αναπτυχθεί.

Η Διαμεσολαβητική Παιδαγωγική έχει τις θεωρητικές της βάσεις σε κοινωνικο-γνωστικής απόκλισης θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, όπως είναι η θεωρία του Situated Cognition (βλ. Lave 1988· Rogoff 1990), η οποία πιστεύει ότι το ανθρώπινο μυαλό εργάζεται με εξειδικευμένους κάθε φορά τρόπους, ανάλογα με τα δεδομένα κάθε περίπτωσης. Αυτό σημαίνει ότι αμφισβητεί την άποψη των γνωστικών ψυχολόγων ότι βάση της ανθρώπινης σκέψης αποτελεί η αφαίρεση. Μια δεύτερη σχολή κοινωνικο-γνωστικής απόκλισης, που είναι παλιότερη, γνωστότερη και συμβάλλει αμεσότερα στην ανάπτυξη της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής, είναι η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του L. Vygotsky, η οποία πιστεύει ότι το κοινωνικό προηγείται χρονικά και αιτιακά και διαμορφώνει το γνωσιο-γνωστικό (βλ. Vygotsky, 1997:104· Αρχάκης και Κονδύλη, 2004: 173 • Ματσαγγούρας, 2001:121). Αυτό σημαίνει, πρώτον, ότι τα γνωσιο-γνωστικά στοιχεία που αναπτύσσει το άτομο αποτελούν συλλήψεις και γέννημα του συλλογικού νου του δεδομένου κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου και, δεύτερον, ότι η διαδικασία οικείωσης από το άτομο των συλλογικών συλλήψεων συντελείται μέσα σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και με τη χρήση των πολιτιστικών εργαλείων που είναι διαθέσιμα τη δεδομένη στιγμή στο άτομο.

Αναλυτικότερα, η σχολή του L. Vygotsky υποστηρίζει ότι, καθώς το παιδί μέσα από την επικοινωνία και την εμπλοκή του σε συλλογικές δραστηριότητες κατακτά σταδιακά τους διαθέσιμους στο πολιτιστικό περιβάλλον του γλωσσικούς πόρους και τις λειτουργίες που αυτοί υπηρετούν, (α) μετασηματίζει τις δυνατότητές του για κοινωνική δράση και (β) διαμορφώνει εσωτερικά (inner speech) τα μέσα που απαιτούν οι δράσεις αυτές (βλ. και Halliday 1993). Με άλλα λόγια, οι γνωστικές λειτουργίες γεννιούνται μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου το σχολείο πρέπει να τις προσεγγίζει διδακτικά ως κοινωνικές λειτουργίες μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο τους.

Τέτοιο πλαίσιο πρόσφορο για τη διδακτική προσέγγιση των γνωστικών λειτουργιών αποτελεί η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Ο Vygotsky αντιλαμβάνεται τη δημιουργία και τη λειτουργία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» ως εξής: Κάθε άτομο έχει τα προσωπικά του όρια ανάπτυξης και δυνατοτήτων σε κάθε δεδομένη στιγμή. Αν, όμως, άτομα με ή χωρίς μικροδιαφορές στην ανάπτυξη συμπράξουν ως συνεργαζόμενη ομάδα, δημιουργείται εντός της ομάδας μια «δυναμική», η οποία ξεπερνά τα ατομικά όρια όλων των μελών. Ως μέλη της ομάδας τα άτομα, όσο κινούνται μέσα στη δυναμική συνεργασίας μπορούν να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους όρια κατά «ένα βήμα», το οποίο βήμα μετά από λίγο θα μπορούν να το κάνουν και μόνα τους χωρίς τη στήριξη που προσφέρει η δυναμική της ομάδας. Έτσι, θα έχουν περάσει από την ατομική τους ζώνη ανάπτυξης, στην οποία μέχρι προ ολίγου ανήκαν, στην επόμενη ζώνη ανάπτυξης, την οποία δημιούργησε η δυναμική της ομάδας, δηλαδή, θα έχουν κάνει ένα βήμα ανάπτυξης.

Είναι αυτονόητο ότι με τη μετάθεση των ατομικών ορίων δημιουργείται από τη δυναμική της ομάδας η επόμενη ζώνη ανάπτυξης, την οποία και θα οικειοποιηθούν

στο επόμενο στάδιο με τη στήριξη και τις εξηγήσεις των μελών της ομάδας (βλ. Ματσαγγούρας 2001:121-125).

Διευκρινίζεται ότι η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης διαμορφώνεται με δύο εναλλακτικούς τρόπους, είτε μέσα στο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών, είτε μέσα στο πλαίσιο της διαμαθητικής επικοινωνίας, το οποίο εξασφαλίζει με φυσικό τρόπο η δυναμική της διαλογικής επικοινωνίας και της συλλογικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της μαθητικής μικρο-ομάδας. Εξυπακούεται ότι τα μέλη της μαθητικής μικρο-ομάδας σχεδόν αναπόφευκτα παρουσιάζουν μεταξύ τους μικρές αποκλίσεις στο επίπεδο ανάπτυξης, οι οποίες δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της «ζώνης».

Στην πρώτη περίπτωση, της δασκαλο-μαθητικής επικοινωνίας, ο δάσκαλος επιτελεί το διαμεσολαβητικό του ρόλο με εξατομικευμένες επεξηγήσεις, πληροφορίες, ερωτήσεις, διορθώσεις και, κυρίως, τις εξατομικευμένες ανατροφοδοτήσεις, που πρέπει, ταυτόχρονα, να στηρίζουν τις προσπάθειες και να προκαλούν τις δυνατότητες των μαθητών (βλ. Wells 1996). Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει υποδειγματικά και να επεξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι επιστήμονες σκέπτονται, εργάζονται μεθοδολογικά, εκφράζονται, σχεδιάζουν, πειραματίζονται, παρατηρούν, διατυπώνουν υποθέσεις, εξάγουν συμπεράσματα (βλ. και Lemke x.x.:1). Ιδιαίτερα αναγκαία είναι η διαμεσολαβητική παρέμβαση του δασκάλου, όταν αναλαμβάνει να διδάξει δύσκολες έννοιες, που δεν είναι εύκολο να τις συλλάβουν και να τις κατανοήσουν από μόνοι τους οι μαθητές, καθώς επίσης και να επεξηγήσει πολύπλοκες καταστάσεις.

Αριστος τρόπος διαμεσολάβησης εννοιών είναι η αξιοποίηση των τριών εναλλακτικών, κατά Bruner (1960), τρόπων παρουσίασης μιας έννοιας, ήτοι του εικονικού (iconic), της έμπρακτης αναπαράστασης (enactive) και του συμβολικού (symbolic) τρόπου. Για παράδειγμα, την έννοια *εκκλησία του δήμου* μπορεί να την προσεγγίσει με τη χρήση εικόνων, με τη δραματοποίηση συνέλευσης και, τέλος, με το λεκτικό ορισμό και τις αναγκαίες επεξηγήσεις και την παράθεση θετικών και αρνητικών παραδειγμάτων και την αναζήτηση σύγχρονων ανάλογων της εκκλησίας του δήμου.

Στη δεύτερη περίπτωση, της δια-μαθητικής επικοινωνίας, το διαμεσολαβητικό ρόλο, κυρίως μέσω εξηγήσεων, αναλαμβάνουν τα πλέον αναπτυγμένα μέλη της μαθητικής μικρο-ομάδας, τα οποία διευκολύνουν τη μάθηση και μέσω αυτής την ανάπτυξη. Σε μερικές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι οι μαθητές προσφέρουν επεξηγήσεις που είναι ευκολότερα κατανοητές από ό,τι εκείνες του δασκάλου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο Vygotsky αναγνωρίζει πως ο δάσκαλος έχει δυνατότητες διαμεσολάβησης της μάθησης και της ανάπτυξης. Συμπληρωματικά, επισημαίνουμε ότι η νεο-βυγκοτσκιανή σχολή θεωρεί πως η διαμεσολάβηση συντελείται καλύτερα μέσα σε συνθήκες «φθίνουσας καθοδήγησης», ώστε να εξασφαλισθεί, τελικά, η επιδιωκόμενη αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning). Βασικό εργαλείο της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί η αναγκαία στήριξη που προσφέρεται εξατομικευμένα στους μαθητές σε συνθήκες φθίνουσας καθοδήγησης, γνωστής στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως scaffolding (βλ. και Ματσαγγούρας 2001: 122· Mercer 1995· 2000α, 2000β). Σκοπός της εξατομικευμένης φθίνουσας καθοδήγησης είναι να απλοποιήσει τις πολυπλοκότητες της μάθησης και να προσφέρει εξατομικευμένα όση βοήθεια και για όσο διάστημα την έχει ανάγκη ο μαθητής μέχρι να αυτονομηθεί στη διαδικασία της μάθησης.

Οι υποστηρικτές της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης θεωρούν ότι οι διαδικασίες της διαμεσολαβούμενης μάθησης (mediated learning) μπορούν κάλλιστα να εφαρμοσθούν και στη μάθηση της γλώσσας, άποψη η οποία γίνεται ευρύτερα

αποδεκτή (βλ. και Palincsar and Brown 1984· Mercer 1995:75· Warwick and Maloch 2003).

Εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής στον ευρύτερο διδακτικό χώρο αποτελούν τα ποικίλα μοντέλα, τα οποία προβλέπουν στις πρώτες φάσεις διδακτικές διαδικασίες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί και παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο το προς διδασκαλία αντικείμενο. Τις φάσεις αυτές διαδέχονται ομαδοσυνεργατικές φάσεις, τις οποίες συχνά διαδέχονται φάσεις ατομικής εργασίας. Τελικός σκοπός τους είναι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση.

Τα μοντέλα της κατηγορίας αυτής βασίζονται όχι μόνο στη βυγκοτσικιανή εκδοχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αλλά και σε άλλες παρόμοιες σχολές, όπως είναι, για παράδειγμα, η κοινωνιο-γνωστική σχολή του A. Bandura (βλ. Schunk and Zimmerman 1998). Στην κατηγορία αυτή υπάγονται διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η αμοιβαία διδασκαλία των Palincsar and Brown (1984, βλ. και Κουλουμπαρίτση 2003), αρκετά ομαδοσυνεργατικά σχήματα διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας 2000· Χαραλάμπους 1996), τα μοντέλα γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship, βλ. Rogoff 1991), οι προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων, η «αγκυροποιημένη διδασκαλία» (anchored instruction) και άλλες προσεγγίσεις που συνδυάζουν τη διδασκαλική μοντελοποίηση με τις συλλογικές και τις ατομικές διαδικασίες μάθησης (βλ. Schunk, 2001).

Με άλλα λόγια τα παραπάνω διδακτικά σχήματα περιλαμβάνουν φάσεις κατ' αρχήν άμεσης διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές παρακολουθούν το δάσκαλο τους να παρουσιάζει υποδειγματικά και να επεξηγεί το προς διδασκαλία αντικείμενο, ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας και εξάσκησης, κατά την οποία μέσα σε πλαίσια φθίνουσας καθοδήγησης η μαθητική ομάδα επαναλαμβάνει, επεξηγεί και προεκτείνει ό,τι προηγουμένως παρακολούθησε από το δάσκαλο, και κατά δεύτερον ατομικής εφαρμογής, κατά την οποία κάθε μαθητής αναλαμβάνει, πλέον, ατομικά υπό την παρακολούθηση του δασκάλου να φέρει σε πέρας το έργο σε παραλλαγές του (βλ. και Wray 1998). Εντός των διαδοχικών φάσεων διαφοροποιούνται κατά περίπτωση ο δασκαλικός έλεγχος και η μαθητική αυτονομία, ή για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Bernstein (1991:67-68) διαφοροποιούνται η περιχάραξη (framing) και η ταξινόμηση (classification) στο λόγο (βλ. και Λάμνιαν 2001:303· Ματσαγγούρας 2003β:137· Martin 1999· Ellis 2001).

Εφαρμοζόμενες οι αρχές και πρακτικές της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής στη διδασκαλία του εγγραμματισμού, προβλέπουν φάσεις κατά τις οποίες ο δάσκαλος άμεσα και συστηματικά διδάσκει τα δομικά στοιχεία και τα λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, καθώς και της μεταγλώσσας που αναφέρεται σε αυτά, φάσεις ομαδοσυνεργατικής διαπραγμάτευσης και φάσεις ατομικής εφαρμογής. Μέσα από τις παραπάνω φάσεις επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές εναλλακτικά σχήματα δόμησης του λόγου, τα οποία είναι αναγκαία τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως επισημαίνουν οι ψυχολογολόγοι (βλ. Stein and Trabasso 1982), αλλά και οι ασχολούμενοι με τη διδακτική του γραπτού λόγου (βλ. και Ματσαγγούρας, 2003α· 2004β).

1. Η Φύση της Γλώσσας

Κατά την Κειμενο-κεντρική Προσέγγιση, η γλώσσα ασφαλώς αποτελεί μία ψυχο-γνωστική λειτουργία, όπως υποστηρίζει η Ολιστική και Διαδικαστική Προσέγγιση, αλλά διαμορφώνεται από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες και ως σύστημα

αλλά και ως συγκεκριμένη πρακτική στο πλαίσιο των μεμονωμένων επικοινωνιακών περιστάσεων.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συστημική λειτουργική γλωσσολογία του M. Halliday (1978· 1985), η γλώσσα δεν αποτελεί εποικοδόμημα ενός εσωτερικού γλωσσικού συστήματος (intra-organic), όπως υποστηρίζει η τυπική γλωσσολογία του N. Chomsky, αλλά αποτελεί προϊόν της δι-οργανικής (inter-organic) και διαλογικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Αυτό σημαίνει ότι η συστημική λειτουργική γλωσσολογία του Halliday δεν αναζητά τις δυνατότητες και τα όρια της γλώσσας στη νευρολογική της υποδομή, όπως κάνει η γλωσσολογική σχολή του Chomsky, αλλά στην κοινωνική χρήση της και λειτουργία. Γι' αυτό αναζητά:

- α. πώς οι τρόποι χρήσης της γλώσσας μέσα στην κοινωνική της λειτουργία διαμορφώνουν τις δομές της γλώσσας,
- β. πώς η γλώσσα ως κοινωνικο-πολιτιστικό προϊόν ενσωματώνει λογικά και αξιακά στοιχεία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και
- γ. πώς η γλώσσα με τις κοινωνικο-πολιτιστικές κατηγορίες που ενσωματώνει διαμορφώνει μέσα από τη χρήση της κοινωνικές καταστάσεις.

Από τα παραπάνω έγινε σαφές ότι η σχολή του Halliday εξετάζει τη γλώσσα ως κοινωνική λειτουργία, που συνεχώς εξελίσσεται καθώς εξελίσσεται και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, και επισημαίνει ότι το άτομο καθώς οικειοποιείται τη γλώσσα του περιβάλλοντός του οικειοποιείται ταυτόχρονα και πολιτιστικά εμποτισμένες γλωσσικές κατηγορίες, με τις οποίες επεξεργάζεται και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του (βλ. και Αρχάκης και Κονδύλη 2004:173).

α. Το Κείμενο ως Βασική Μονάδα του Λόγου

Με αυτή την έννοια, σκοπός της γλωσσικής γνώσης, που προωθεί το σχολείο, δεν πρέπει να είναι ούτε η επιβολή του γλωσσικά «ορθού», που επιδιώκει η παραδοσιακή γραμματική, ούτε η περιγραφική επεξήγηση των δυνατοτήτων και των ορίων της γλώσσας, που προωθεί εν πολλοίς η γλωσσολογική σχολή του Chomsky. Αντίθετα σκοπός πρέπει να είναι η ανάδειξη της άμεσης σχέσης που υπάρχει μεταξύ των κοινωνικών δεδομένων της επικοινωνιακής περίπτωσης, αλλά και των κοινωνικών λειτουργιών που αποβλέπει να επιτελέσει η γλώσσα, από τη μια μεριά, και από την άλλη των εναλλακτικών δομών που μπορεί να λαμβάνει το κείμενο, για να ανταποκριθεί στην πολυμορφία του κοινωνικού της έργου. Γι' αυτό και σημείο αναφοράς της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας του M. Halliday είναι το κείμενο εν συνόλω και όχι οι λέξεις και οι φράσεις, διότι στο κείμενο φαίνεται καθαρά η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ των κοινωνικών λειτουργιών και των δομών της γλώσσας.

Επειδή, μάλιστα, οι περιστάσεις επικοινωνίας, παρά την ποικιλία τους, έχουν κάποια κανονικότητα και είναι εν πολλοίς προβλέψιμες, διαμορφώθηκαν για συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες μέσα από την επαναληπτική χρήση αντίστοιχες κειμενικές μορφές με συγκεκριμένα και αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά δομής, λεξιλογίου, σύνταξης και ύφους. Τις κειμενικές αυτές μορφές η αγγλόφωνη βιβλιογραφία τις αποκαλεί genres, όρο τον οποίο στα ελληνικά μεταφράσαμε ως κειμενικά είδη. Τέτοια κειμενικά είδη υπάρχουν πολλά και κάθε χώρος χρήσης της γλώσσας έχει αναπτύξει τα δικά του. Στο δημοσιογραφικό λόγο, για παράδειγμα, έχουμε τη συνέντευξη, το ρεπορτάζ και την επιφυλλίδα, στον εκκλησιαστικό το κήρυγμα, στο νομικό την αγόρευση, στον επιστημονικό την επεξήγηση των φαινομένων και στο σχολικό τη μονολογική και τη διαλογική διδασκαλία.

Η μετατόπιση του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος από την πρόταση, που μονοπωλούσε μέχρι τότε την προσοχή της παραδοσιακής γραμματικής, στο κείμενο

και στις μορφές του άλλαξε τις απόψεις μας τόσο για τη φύση της γλώσσας όσο και για το περιεχόμενο και τη μέθοδο της γλωσσολογικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ενώ ζητούμενο της παραδοσιακής γραμματικής και διδασκαλίας ήταν η αναζήτηση του γλωσσικά ορθού, ζητούμενο της κειμενογλωσσολογίας, η οποία αναπτύχθηκε ως κλάδος της γλωσσολογίας με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς το κείμενο, είναι η αναζήτηση των όρων που καθιστούν ένα κείμενο αποτελεσματικό στην πραγμάτωση των σκοπών του. Μέσα στη νέα οπτική της γλώσσας και της γλωσσικής διδασκαλίας, ένα κείμενο θεωρείται αποτελεσματικό (α) όταν διαμορφώνει τη δομή του και τη λεξικογραμματική του μορφή ανάλογα με τους σκοπούς που επιδιώκει και ανάλογα με τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης και (β) όταν φροντίζει επιμελώς να συνδέει με σαφήνεια τα γλωσσικά και νοηματικά του στοιχεία (βλ. Clark and Ivanič 1997· Κωστούλη 2001:231).

Ο Baynham (2002:265) επισημαίνει και εξηγεί πειστικά ότι η διαμόρφωση μιας θεωρίας για το κείμενο είναι προϋπόθεση για τη διατύπωση μιας θεωρίας για τον εγγραμματισμό. Χωρίς μια κειμενική θεωρία, η θεωρία για τον εγγραμματισμό είναι καταδικασμένη να παραμείνει σε ένα επίπεδο χρήσεων, χωρίς δυνατότητες αναφοράς στα προϊόντα των χρήσεων του εγγραμματισμού που είναι τα κείμενα. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αυτό ακριβώς προσφέρει: μια θεωρία για τη φύση, τις λειτουργίες, τις δομές, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά και τα είδη των κειμένων (βλ. και Martin and Rothery 1993).

Από τα παραπάνω έγινε σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά τα κυρίαρχα στο σχολικό λόγο κειμενικά είδη, να κατανοούν τη λειτουργία τους και πώς αυτή διαμορφώνει τις λεξικογραμματικές, δομικές και υφολογικές επιλογές κάθε κειμενικού είδους. Πρόκειται ακριβώς για αυτά τα στοιχεία που παρακάτω προτείνουμε να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης. Τα απολύτως αναγκαία στοιχεία που εμπεριέχονται στην Κειμενοκεντρική Προσέγγιση είναι λίγα, εύκολα να τα κατανοήσει και να τα διαχειρισθεί διδακτικά ο εκπαιδευτικός και, κυρίως, είναι στοιχεία που βοηθούν όλους τους μαθητές να ξεκλειδώνουν τις πόρτες των κειμενικών ειδών που παίζουν στην εποχή μας σημαντικό ρόλο εντός και εκτός σχολείου.

β. Μάθηση και Γλώσσα

Επειδή, μάλιστα, ο Halliday και οι συνεργάτες του διατύπωσαν τη συστημική λειτουργική γλωσσολογία έχοντας κατά νου και τη σχολική της αξιοποίηση (βλ. Halliday 1979: 186), παρουσιάζουν ενδιαφέρον και οι απόψεις της για τη σχέση της γλώσσας ως συστήματος πόρων νοηματοδότησης και έκφρασης με τη μάθηση. Τις απόψεις αυτές συμπυκνώνουν οι παρακάτω τρεις αρχές (βλ. Halliday 1985· Wray 2006: 14):

α. Μαθαίνουμε τη γλώσσα: Το μικρό παιδί μέσα από τη χρήση της γλώσσας μαθαίνει με φυσικό τρόπο το βασικό λεξιλόγιο και, κυρίως, τις δομές της μητρικής του γλώσσας. Αργότερα, μέσα από την ανάγνωση, εμπλουτίζει σημαντικά τις γλωσσικές του γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, αναπτύσσουμε όλοι μας την ικανότητα χρήσης της γλώσσας μέσα από τη φυσική εμπλοκή μας σε αυθεντικές καταστάσεις γλωσσικής επικοινωνίας.

β. Μαθαίνουμε μέσα από τη γλώσσα: Μέσα από τη γλώσσα οργανώνουμε και νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας, αναπτύσσουμε έννοιες και αποκτούμε πληροφορίες. Όλα αυτά μας βοηθούν να αναπτύξουμε τη γνώση μας για τον κόσμο, για τον εαυτό μας και για τις σχέσεις μας με αυτόν. Άρα, μαθαίνουμε συνεχώς μέσα από τη γλώσσα και χτίζουμε γύρω μας ένα κόσμο που έχει εμφανή τα σημάδια της γλώσσας.

γ. Μαθαίνουμε για τη γλώσσα: Μέσα από τη φυσική χρήση της μητρικής μας γλώσσας δεν μαθαίνουμε μόνο να την χρησιμοποιούμε, αλλά παράλληλα αναπτύσσουμε και μια υπόρρητη (implicit) γνώση για τη γλώσσα, που μας επιτρέπει να χρησιμοποιούμε σωστά τους αριθμούς, τους χρόνους, τις φωνές, τα γένη και τα παρόμοια. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και το μικρό παιδί είναι ένας μικρός εμπειρικός «γλωσσολόγος», που ξέρει πράγματα για τη γλώσσα και μπορεί να κάνει πράγματα μέσα από τη γλώσσα. Σκοπός του σχολείου, κατά τη λειτουργική προσέγγιση, είναι να κάνει την υπόρρητη και ασυστηματοποίητη γνώση του παιδιού για τη γλώσσα συνειδητή και συστηματοποιημένη. Αυτό είναι το περιεχόμενο της μεταγλώσσας, που αναφέρεται στις λέξεις και τη γραμματική τους, στις προτάσεις και τη σύνταξή τους και στα κειμενικά είδη και τις δομές τους (βλ. και Luke 2000).

Συγκρίνοντας τις παραπάνω θέσεις με εκείνες της Ολιστικής Προσέγγισης, επισημαίνουμε ότι καλύπτουν τις βασικές θέσεις της Ολιστικής Προσέγγισης για τη δύναμη της χρήσης της γλώσσας, αλλά, νομίζουμε ότι, τις προωθούν σε δύο βασικά σημεία. Πρώτο, αναδεικνύουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής λειτουργίας και της δομής της γλώσσας και, δεύτερο, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας των εναλλακτικών δομών της γλώσσας. Τα δύο αυτά σημεία αποτελούν τη βάση της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης του Σχολικού Εγγραμματισμού, που της επιτρέπουν, τελικά, από τη μια μεριά να διασφαλίζει σε όλους τους μαθητές, ακόμη και στους κατά παράδοση περιθωριοποιημένους, δυνατότητες πρόσβασης στον κόσμο των κειμένων και από την άλλη τους παρέχει τη δυνατότητα να αποδομούν κριτικά τα κείμενα της εξουσίας. Αυτό, με μια δόση φρεϊριανής αισιοδοξίας, μπορεί να θεωρηθεί απαρχή της αποδόμησης και της ανασυγκρότησης μιας κοινωνίας που απαρτίζεται από εξουσιαστές και εξουσιαζόμενους, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στο περί Κριτικού Εγγραμματισμού κεφάλαιο (βλ. και Luke 2000).

γ. Τα Είδη Λόγου και οι Τύποι Κειμένων

Οι ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες, που καλείται να επιτελέσει η γλώσσα και οι διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας μέσα από τις οποίες επιτελείται, οδηγούν στη δημιουργία διακριτών ειδών λόγου, που αποκτούν μορφή, δομή και περιεχόμενο, ανάλογα με τον κοινωνικό σκοπό και τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης (βλ. Kress and Knapp 1992:5). Όπως ήδη αναφέραμε, τα διακριτά είδη του λόγου η αγγλική βιβλιογραφία τα ονομάζει «genres» και στα ελληνικά τα αποκαλούμε είδη λόγου. Άλλο κεφάλαιο του παρόντος τόμου αναφέρεται αποκλειστικά στα είδη λόγου και εξηγεί αναλυτικά ότι στο πλαίσιο κάθε είδους λόγου αναπτύσσονται επιμέρους τύποι κειμένων (text types), με τους οποίους οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια.

Ο λόγος, λοιπόν, ως προϊόν της κοινωνικής δράσης μέσα από τις επαναλαμβανόμενες περιστάσεις επικοινωνίας με παρόμοιους στόχους και παρόμοιες συνθήκες αναπτύσσει συγκεκριμένους «τύπους» εκφωνημάτων με αναγνωρίσιμη δομή και αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Στην πλήρη ανάπτυξή τους τα εκφωνήματα αυτά συνιστούν αυτό που αποκαλούμε *κείμενο*. Έτσι, έχουμε διαφορετικούς τύπους κειμένων, που είναι κοινωνικές και πολιτιστικές κατασκευές (βλ. Lemke 1994) και γι' αυτό οι τύποι κειμένων έρχονται και παρέρχονται, καθώς αλλάζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικές καταστάσεις.

Αυτό που η αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποκαλεί *genre approach*, το αποδώσαμε με τον όρο «κειμενοκεντρική προσέγγιση» (κατ' αναλογία με το *ομαδοκεντρική* διδασκαλία που είχαμε ήδη χρησιμοποιήσει σε τίτλο βιβλίου μας) και αρχικά χρησιμοποιήσαμε τον όρο *κειμενοκεντρική προσέγγιση* σε εισήγησή μας και αργότερα στον τίτλο του ομόλογου βιβλίου μας (βλ. Ματσαγγούρας 1999·

2000/2003α). Με την επιλογή της ελληνικής απόδοσης επιδιώξαμε να τονίσουμε ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης το κείμενο αποτελεί τη βασική και ολοκληρωμένη μονάδα λόγου. Τούτο συμβαίνει, διότι μόνο το κείμενο ενσωματώνει την κοινωνική λειτουργία του λόγου και τα στοιχεία της επικοινωνιακής περιστασης και, ανάλογα, (αυτο-) διαμορφώνεται σε γλωσσικό εκφώνημα. Καμιά άλλη μορφή εκφωνήματος, όπως είναι οι λέξεις και οι προτάσεις, δεν εμπεριέχει τα παραπάνω στοιχεία, συνολικά και ολοκληρωμένα αλλά όλες αυτές υποτάσσονται στα κοινωνικά και περιστασιακά δεδομένα του κειμένου. Είναι, δηλαδή, οι υπόλοιπες μορφές εκφωνημάτων χρήσιμες υπομονάδες λόγου, οι οποίες συνθέτουν τη δομή και εξασφαλίζουν τα γραμματικο-συντακτικά χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στον κοινωνικό σκοπό και τα δεδομένα της επικοινωνιακής περιστασης. Τελικό προϊόν όλων αυτών των συμπράξεων αποτελεί το κείμενο, το οποίο συχνά ορίζεται ως υπερπροτασιακό εκφώνημα.

Υπάρχουν, βεβαίως, και κείμενα που δεν υπερβαίνουν την πρόταση ή και άλλα που υπολείπονται, όπως για παράδειγμα η πινακίδα στο νοσοκομείο που γράφει «*Ησυχία*» και η πινακίδα στον υποσταθμό της ΔΕΗ που γράφει «*Κίνδυνος Θάνατος*». Με άλλα λόγια, δεν είναι η έκταση που καθιστά ένα εκφώνημα κείμενο, αλλά η δυνατότητά του να επιτελέσει με λειτουργικό τρόπο ολοκληρωμένη γλωσσική πράξη, όπως είναι, για παράδειγμα, η απαγόρευση (π.χ. *Μην πατάτε το πράσινο*), η καθοδήγηση (π.χ. *προς Θήβα*) και η προτροπή (π.χ. *βουρτσίζετε τα δόντια σας*) (βλ. και Αρχάκης 2005:31). Αυτές οι περιπτώσεις, βέβαια, δεν αποτελούν την κλασική περίπτωση κειμένων, η οποία και θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

δ. Ταξινόμια των Κειμενικών Τύπων

Οι κειμενογλωσσολόγοι διαφοροποιούνται στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τους κειμενικούς τύπους (text types) και άλλοι θεωρούν ότι όντως υπάρχει μέσα στη γραπτή παράδοση μιας συγκεκριμένης εποχής ένας μικρός αριθμός κειμενικών τύπων με σταθερή και αναγνωρίσιμη μορφή (βλ. Kress 1982:98), ενώ άλλοι θεωρούν ότι σταθεροί και αναγνωρίσιμοι τύποι κειμένων δεν υπάρχουν (βλ. Reid 1987). Όλα είναι ρευστά και εξελίσσονται από τη δυναμική των κοινωνικών δεδομένων και των δυνατοτήτων επικοινωνίας που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δημιουργίας νέου τύπου κειμένου είναι το αποκαλούμενο «υπερκείμενο» (hypertext).

Η έρευνα έχει εντοπίσει ότι στη σύγχρονη παράδοση του σχολικού λόγου, που μας ενδιαφέρει, μπορεί κανείς να εντοπίσει συγκεκριμένα είδη λόγου (genres), όπως το αφηγηματικό και μη αφηγηματικό είδος λόγου με επιμέρους κειμενικούς τύπους, οι συνηθέστεροι από τους οποίους συμπεριλαμβάνονται στον Πίνακα 1, που ακολουθεί (βλ. Macken et al. 1989· Lewis and Wray 1995· Lock and Lockhart 1998· Ματσαγγούρας 2003α· Wray 2006: 18):

Κειμενικοί Τύποι

- 1. Κείμενα (ιστορικής) αναδιήγησης (recount texts)**, που αναδιηγούνται για λόγους ενημέρωσης ή ψυχαγωγίας γεγονότα του παρελθόντος και ακολουθούν το σχήμα: χωροχρονικό πλαίσιο, χρονική παράθεση γεγονότων και σχολιαστική κατακλείδα. Τη γλώσσα τους χαρακτηρίζει η αναφορά τους σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή κοινωνικές ομάδες και η χρήση ρημάτων ενεργητικής φωνής σε παρελθοντικούς χρόνους, προσωπικών αντωνυμιών και κειμενικών δεικτών που δηλώνουν χρόνο.
- 2. Αφηγηματικά κείμενα (narrative texts)**, ομοιάζουν με τα κείμενα αναδιήγησης με τη διαφορά ότι τα αφηγούμενα γεγονότα αναφέρονται στην επίλυση κάποιας εμπλοκής ή την επίτευξη δύσκολου στόχου και ακολουθούν το εξής σχήμα: χωροχρονικό πλαίσιο, ήρωες της δράσης, εμφάνιση προβλήματος, συναισθηματικές αντιδράσεις, παράθεση εξωτερικών μορφών δράσης, λύση προβλήματος. Συχνά, μετά τη λύση του προβλήματος, γίνεται αναφορά και σχόλιο για την επόμενη μέρα, όπου συνήθως εμπεριέχεται άμεσα ή έμμεσα και αξιολογική αποτίμηση, με αποδέκτη τον αναγνώστη.
- 3. Εκθετικά κείμενα (report texts)**, που παρουσιάζουν «οντότητες» της φυσικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και τεχνολογικής πραγματικότητας και ακολουθούν το σχήμα: γενική δήλωση για το περιγραφόμενο και ταξινόμησή του, περιγραφή μερών και ιδιοτήτων ή χρήσεων και σχολιαστική κατακλείδα. Τη γλώσσα τους χαρακτηρίζει η αναφορά τους σε γενικές, συνήθως, ομάδες και όχι σε μεμονωμένες περιπτώσεις και η χρήση ενεστωτικών, συνήθως, ρημάτων καθώς και κειμενικών δεικτών που δηλώνουν προϋποθέσεις και λογικές ακολουθίες (π.χ. όταν, επομένως).
- 4. Κείμενα συγκριτικής περιγραφής (compare and contrast texts)**, που ομοιάζουν με τα εκθετικά, αλλά προβαίνουν στην ταυτόχρονη περιγραφή δύο παραλλήλων εννοιών και ακολουθούν το εξής σχήμα: δήλωση των προς σύγκριση οντοτήτων, διαδοχική και κατ' αντιπαράθεση περιγραφή των δύο οντοτήτων στις επιμέρους διαστάσεις τους με επισήμανση των ομοιοτήτων και των διαφορών και σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα αναφέρονται άλλοτε σε συγκεκριμένα και σε γενικές ομάδες προσώπων ή αντικειμένων και τη γλώσσα τους χαρακτηρίζει η χρήση ενεστωτικών, συνήθως, ρημάτων.
- 5. Διαδικαστικά κείμενα (procedural texts)**, που αναφέρονται σε μεθοδολογικές διαδικασίες στη χρονική τους αλληλουχία και ακολουθούν το σχήμα: δήλωση διαδικασίας και σκοπού της, παράθεση βημάτων με χρονική αλληλουχία και επεξηγηματικά σχόλια, κριτήρια επιτέλεσης διαδικασίας και σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα αλλά σε κάθε ενδιαφερόμενο και τη γλώσσα τους χαρακτηρίζει η χρήση ρημάτων σε προστακτική ενεστώτα, καθώς και κειμενικών δεικτών που δηλώνουν χρονική αλληλουχία και προϋποθέσεις.
- 6. Επεξηγηματικά κείμενα (explanation texts)**, που αναφέρονται στον τρόπο και στους λόγους για τους οποίους τα πράγματα είναι όπως είναι και λειτουργούν όπως λειτουργούν και ακολουθούν το εξής σχήμα: δήλωση και ταξινόμηση επεξηγούμενου φαινομένου, αιτιοκρατική εξήγηση αιτιών και συνεπαγωγών και σχολιαστική κατακλείδα. Τη γλώσσα τους χαρακτηρίζει, συνήθως, η αναφορά τους σε υποκείμενα γενικά (π.χ. οι βροχοπτώσεις) και όχι σε μεμονωμένες περιπτώσεις και η χρήση ενεστωτικών ρημάτων καθώς και κειμενικών δεικτών που δηλώνουν χρονική εξέλιξη και λογικές ή αιτιατές ακολουθίες (π.χ. μετά, τέλος, επομένως).

7. **Αιτιοκρατική ανάλυση προβληματικών καταστάσεων (problem-solution texts)**, που αναφέρονται στην ανάλυση κοινωνικών ή φυσικών προβληματικών καταστάσεων και ακολουθούν το εξής σχήμα: δήλωση προβλήματος, απαρίθμηση αιτίων που το δημιούργησαν, ανάδειξη επιπτώσεων, πρόταση εναλλακτικών λύσεων με των υπέρ και κατά κάθε λύσης και σχολιαστική κατακλείδα. Κατά περίπτωση τα κείμενα χρησιμοποιούν ενεστωτικά ή παρελθοντικά ρήματα, καθώς και κειμενικούς δείκτες που αναφέρονται σε αιτιατές σχέσεις και σε χρονικές και χρονικές ακολουθίες. Η γλώσσα τους ομοιάζει με εκείνη των επεξηγηματικών κειμένων.
8. **Κείμενα πειθούς (persuasion texts)**, που έχουν σκοπό να προβάλουν και να καταστήσουν αποδεκτές τις απόψεις του γράφοντος επί ενός θέματος. Τέτοια κείμενα είναι οι διαφημίσεις, τα κείμενα προβολής απόψεων υποψηφίων και, κυρίως, τα επιχειρηματολογικά, που αναφέρονται σε ζητήματα τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία αξιολογικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης και ακολουθούν το εξής σχήμα: δήλωση συζητούμενου ζητήματος, διατύπωση θέσης και στήριξη αυτής με επιχειρήματα, διατύπωση αντίθεσης και στήριξη αυτής με επιχειρήματα, σύνθεση αντίθετων απόψεων και σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα εκφράζουν συνήθως απόψεις συγκεκριμένου προσώπου ή ομάδας προσώπων και χρησιμοποιούν ενεστωτικά ρήματα και κειμενικούς δείκτες που δηλώνουν λογικές σχέσεις.
9. **Κείμενα διαλόγου (discussion texts)**, τα οποία παραθέτουν πληροφορίες και απόψεις των συνομιλητών πριν οδηγηθούν σε κοινό συμπέρασμα με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα και ακολουθούν το εξής σχήμα: δήλωση συζητούμενου θέματος, παράθεση εναλλακτικών απόψεων συζητητών και σχολιαστική κατακλείδα. Τα κείμενα έχουν, συνήθως, κοινά χαρακτηριστικά με εκείνα των κειμένων πειθούς.

Πίνακας 1

2. Η Διδακτική του Εγγραμματισμού

α. Σκοποί και Περιεχόμενο Διδασκαλίας

Μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση πρέπει να αναφέρεται ρητά (α) στο σκοπό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και (β) στη διαδικασία και το πλαίσιο της διδασκαλίας (βλ. και Ματσαγγούρας 2001:127). Η πρόταση της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης αναφέρεται και στα δύο αυτά σημεία. Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά το σκοπό επιχειρεί να αναδείξει ότι τα κείμενα είναι κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν τα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα συγκεκριμένης εποχής. Αυτό σημαίνει ότι η ποικιλία των δεδομένων έχει δημιουργήσει και ποικιλία διακριτών ειδών κειμένου, καθένα από τα οποία έχει τη δική του δομή και τα δικά του γραμματικο-συντακτικά και υφολογικά χαρακτηριστικά. Η δομή και τα χαρακτηριστικά των διακριτών κειμενικών ειδών δεν αποτελούν αυθαίρετες κατασκευές, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με την κοινωνική λειτουργία που επιδιώκει να πραγματοποιήσει κάθε κειμενικό είδος. Με άλλα λόγια, υπάρχει μία άμεση αντιστοιχία μεταξύ κοινωνικής λειτουργίας που επιτελεί κάθε κειμενικό είδος και των δομικών και υφολογικών χαρακτηριστικών του, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1, στο οποίο αναφέρονται το κειμενικά είδη που επιτελούν την κοινωνική λειτουργία της πληροφόρησης, της περιγραφής, της επεξήγησης, της επιχειρηματολογίας και της καθοδήγησης. Αυτές τις σχέσεις και αντιστοιχίες έχει σκοπό να αναδείξει αρχικά η διδασκαλία (βλ. Knapp and Watkins 1994), ώστε στη συνέχεια να εκπαιδεύσει τους μαθητές στην αποτελεσματική χρήση τους. Ας μην ξεχνούμε ότι ο εγγραμματισμός

δεν περιορίζεται στην καλή γνώση, αλλά επεκτείνεται και στην αποτελεσματική χρήση των ποικίλων μορφών της γλώσσας σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις.

Τα παραπάνω δεδομένα για τη δομή, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού τύπου πρέπει, λοιπόν, να αποτελέσουν περιεχόμενο άμεσης και συστηματικής διδασκαλίας και εξάσκησης. Προς το σκοπό αυτό σε μια δική μας πιλοτική εφαρμογή της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης διαμορφώσαμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε πέντε άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και προσφέρονται για τη διδασκαλία τόσο των λογοτεχνικών όσο και των μη λογοτεχνικών κειμενικών ειδών (βλ. και Lemke 1990: 201).

Οι πέντε άξονες της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας
<p>α. Ο λόγος συγκροτείται σε διακριτούς και αναγνωρίσιμους τύπους κειμένων, οι οποίοι επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς μέσα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.</p> <p>β. Κάθε τύπος κειμένου έχει, εκτός από το όνομά του, που συνήθως δηλώνει και τον επικοινωνιακό του ρόλο, και τα δικά του δομικά στοιχεία, τα οποία διευκολύνουν τον επικοινωνιακό ρόλο που επιτελεί ο συγκεκριμένος τύπος και γι' αυτόν αποτελούν τα στοιχεία ταυτότητας.</p> <p>γ. Τα δομικά στοιχεία κάθε κειμενικού τύπου οργανώνονται σε συγκεκριμένο σχήμα δομής, το οποίο συναντάμε σε όλα τα κείμενα του συγκεκριμένου τύπου, διότι στην πράξη επιβεβαιώνεται η συμβολή του στην επιτυχή πραγμάτωση των σκοπών και ρόλων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.</p> <p>δ. Κάθε κειμενικός τύπος χρησιμοποιεί το δικό του άξονα συσχέτισης των δεδομένων του, ο οποίος μαζί με άλλες τεχνικές, όπως είναι η αντωνυμική αναφορά, η αντικατάσταση και η έλλειψη, συμβάλλει στη γλωσσική συνοχή και τη νοηματική συνεκτικότητα του κειμένου.</p> <p>ε. Κάθε κειμενικός τύπος έχει τα δικά του λεξικο-γραμματικά στοιχεία, όπως είναι η ορολογία, οι ονοματοποιήσεις και η επιλογή φωνής, χρόνου και έγκλισης των ρημάτων, και η δική του υφολογία.</p>

Πίνακας 2

Έρευνες δεκαετιών επιβεβαιώνουν την άμεση και ουσιαστική συμβολή της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών σε πρώτη φάση να κατανοούν σε βάθος το γραπτό λόγο και σε δεύτερη να παράγουν και οι ίδιοι κείμενα με ικανοποιητική για την ηλικία τους πληροφοριακή πληρότητα, γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα (βλ. και Cope and Kalantzis 2000). Η επιτυχία της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, κατά τη γνώμη μας, οφείλεται μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι διατύπωσε με σαφήνεια και πληρότητα μια θεωρία για τη φύση του κειμένου, που έδωσε τη δυνατότητα να διατυπωθεί με αντίστοιχη πληρότητα μια θεωρία για το Σχολικό Εγγραμματισμό και τη διδακτική του (βλ. και Baynham 2002: 265).

Σε σχέση με τα παραπάνω, επισημαίνουμε ότι το κειμενοκεντρικά προσανατολισμένο νέο πρόγραμμα σπουδών της Γλώσσας προβλέπει τη συστηματική και άμεση διδασκαλία της «γραμματικής» (=δομής) σε τρία επίπεδα, της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Επειδή αυτό το σημείο έχει προκαλέσει ήδη θετικές αντιδράσεις από λάτρεις του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της Γραμματικής και αρνητικές από όσους, ορθά, αντιτίθενται σε αυτόν, διευκρινίζουμε τώρα με την κυκλοφορία των νέων βιβλίων και την συνακόλουθη επιμόρφωση ότι η πρόβλεψη για τη διδασκαλία της γραμματικής στα τρία επίπεδά που αναφέραμε δεν οδηγεί στη επιστροφή της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής. Αντίθετα, η

Κειμενοκεντρική Προσέγγιση προβλέπει ότι στο πλαίσιο των επιμέρους κειμένων το σχολείο πρέπει να αναδείξει πώς οι κοινωνικοί σκοποί τους οποίους επιδιώκει και οι επικοινωνιακές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται κάθε κειμενικός τύπος καθορίζουν τις λεξικο-γραμματικές επιλογές του αναφορικά με το είδος των ρημάτων, τους χρόνους, τις εγκλίσεις και τις φωνές τους και τα παρόμοια. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της Γραμματικής δεν θα γίνεται αποπλαισιωμένα, όπως στον παραδοσιακό τρόπο, αλλά θα γίνεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των επιμέρους κειμενικών τύπων, όταν ανακύπτουν ερωτήματα ποιες δομικές επιλογές εξυπηρετούν το σκοπό του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου. Σε απάντηση αυτού του ερωτήματος προτείνεται να συνδιδάσκονται ταυτόχρονα και σε άμεση αλληλεξάρτηση και τα τρία είδη της Γραμματικής, δηλαδή, του κειμένου, της πρότασης και της λέξης (βλ. και Wray 1998). Σε αυτή τη λογική, θα πειραματίζονται οι μαθητές για να διαπιστώσουν τις αλλαγές που επιφέρει νοηματικά και υφολογικά η επιλογή, για παράδειγμα, διαφορετικών χρόνων, εγκλίσεων και φωνών.

Η διαφορά της παραπάνω προσέγγισης από την παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Γραμματικής είναι εμφανής: δεν γίνεται αποπλαισιωμένα και δεν αφορά μόνο τη γραμματική της λέξης, όπως συνέβαινε παλιά, αλλά και τα υπόλοιπα δύο είδη γραμματικής, στο πλαίσιο των οποίων, μάλιστα, διδάσκεται η γραμματική της λέξης. Μόνο όταν γίνουν τα παραπάνω και με τη σχολαστικότητα που προτείνει η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση έχει νόημα η παραπομπή των μαθητών στις συστηματοποιημένες ταξινομήσεις κλίσεων, αριθμών, χρόνων, εγκλίσεων, φωνών και διαθέσεων που κάνει η σχολική Γραμματική, το νέο βιβλίο της οποίας αναμένεται να κυκλοφορήσει το Σεπτέμβριο του 2007.

Την αναφορά της διδασκαλίας στο βιβλίο της Γραμματικής την θεωρούμε σημαντική και αναγκαία, διότι βοηθά το παιδί να δει ολοκληρωμένα και συστηματοποιημένα όλα αυτά τα φαινόμενα που συνάντησε προηγουμένως ζωντανά να λειτουργούν μέσα στις ποικίλες γλωσσικές χρήσεις και να καθιστούν τη γλωσσική επικοινωνία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Κάθε παλινδρόμηση, όμως, σε πρακτικές του παρελθόντος, που θα μας γυρίσουν κατευθείαν και αποκλειστικά στο *λύω, λύεις λύει*, είναι έξω από το πνεύμα της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης και την ακυρώνει στην ουσία της, η οποία, επαναλαμβάνουμε επιγραμματικά, ζητά από το σχολείο (α) να εκθέτει τους μαθητές σε ποικιλία κειμένων τύπων και (β) να τους διδάσκει άμεσα και συστηματικά τα κριτήρια και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα εντοπίζουν πώς το πλαίσιο και ο σκοπός της επικοινωνίας διαμορφώνουν τις γραμματικές, συντακτικές και κειμενικές δομές και τα υφολογικά στοιχεία του λόγου (βλ. και Lock and Lockhart 1998 :60).

Τέλος, μαζί με τη Γραμματική, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε διδακτικά με αποτελεσματικό τρόπο και μια άλλη διάσταση του λόγου, που είναι, μάλλον, αγνοημένη στην υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, τη διάσταση του ύφους. Με το ύφος ασχολείται ολόκληρος κλάδος της Γλωσσολογίας, η Υφογλωσσολογία (βλ. και Χαραλαμπίκης 1999:27-77), που μελετά την εκφραστική ποικιλία την οποία εμφανίζει η γλώσσα στην πολυσχιδή χρήση της, και ορίζει το *ύφος* ως τον ιδιαίτερο τρόπο της γλωσσικής έκφρασης, που είναι αποτέλεσμα συνόλου επιλογών και αποκλίσεων, τις οποίες συνειδητά και με ορισμένη συχνότητα κάνει ο συγγραφέας του κειμένου (βλ. Μπαμπινιώτης 2002:1861). Για τον προσδιορισμό του ύφους ενός κειμένου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένοι όροι, όπως δραματικό, γλαφυρό, επιστημονικό, τεχνητό, στεγνό, πομπώδες, μεγαλοπρεπές, λιτό, δηκτικό, σατυρικό, υψηλό, δημοσιογραφικό, παπαδιαμαντικό, ρομαντικό κτλ.(*ibid.*)

Όπως στην περίπτωση της γραμματικής, έτσι και στην περίπτωση του ύφους η διδασκαλία του, κατά την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, πρέπει να γίνεται σε

συνάρτηση με τις υπόλοιπες κειμενικές και εξωκειμενικές παραμέτρους της επικοινωνιακής περίπτωσης, οι οποίες διαμορφώνουν το κείμενο στο σύνολό του και κατά συνέπεια και το ύφος του, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που είδαμε ότι διαμορφώνουν τη «γραμματική» του στα τρία επίπεδα. Έτσι, παράλληλα με τη γραμματική και με τον ίδιο τρόπο ενδείκνυται να γίνεται και η διδασκαλία του ύφους.

Με αυτές τις επισημάνσεις γίνεται απόλυτα κατανοητός ο λόγος για τον οποίο η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση θεωρεί το κείμενο ως τη βασική και ολοκληρωμένη μονάδα το κείμενο και όχι τη λέξη ή την πρόταση. Μόνο αυτό απηχεί τα δεδομένα της επικοινωνιακής και κοινωνικής περίπτωσης, μέσα στα οποία πραγματώνεται η γλώσσα, και τα οποία ενσωματώνει οργανικά και αποτελεσματικά στο λόγο, για να τον καταστήσει κοινωνική λειτουργία. Έτσι, επίσης κατανοούμε τι ακριβώς εννοούμε, όταν λέμε ότι η γλώσσα στην πραγμάτωσή της προσδιορίζεται από τα κοινωνικά δεδομένα και, ταυτόχρονα, πραγματοποιούμενη επαναπροσδιορίζει τα δεδομένα αυτά.

β. Διαδικασία και Πλαίσιο Διδασκαλίας

Σε ό,τι αφορά το πλαίσιο και την πορεία της διδασκαλίας, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση υποστηρίζει την αναγκαιότητα για άμεση και συστηματική διδασκαλία των στοιχείων που αφορούν τα κείμενα και προτείνει τη συνδυαστική χρήση της αναλυτικής μεθόδου για την κατανόηση της εσωτερικής δομής και των χαρακτηριστικών των κειμενικών τύπων και της συνθετικής μεθόδου για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Προτείνει, μάλιστα, σε πρώτη φάση να προηγηθεί η αναλυτική προσέγγιση αντιπροσωπευτικών κειμένων του προς διδασκαλία κειμενικού τύπου και σε δεύτερη φάση να ακολουθήσει η εξάσκηση των μαθητών στη συνθετική διαδικασία παραγωγής μαθητικών κειμένων του ίδιου κειμενικού τύπου (βλ. και Martin and Rothery 1981· Wray 2006:81). Αυτά σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογική διαδικασία.

Σε ό,τι αφορά το πλαίσιο διδασκαλίας η κειμενοκεντρική προσέγγιση υιοθετεί το βυγκοτσκιανό πλαίσιο «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding) και τη συνακόλουθη αρχή της ευέλικτης μάθησης, που προτείνει η Διαμεσολαβητική Παιδαγωγική. Όπως ήδη αναφέραμε, το πλαίσιο της «φθίνουσας καθοδήγησης» συνήθως περιλαμβάνει τρία βήματα: (α) το δασκαλοκεντρικό βήμα της αρχικής διδασκαλίας, (β) το ομαδοκεντρικό βήμα επεξεργασίας των στοιχείων που διδάχθηκαν προηγουμένως δασκαλοκεντρικά και (γ) το ατομοκεντρικό βήμα εφαρμογής της νέας μάθησης που προέκυψε από τη δασκαλοκεντρική και την ομαδοκεντρική φάση. Εντός των φάσεων αυτών διαμορφώνονται κατά περίπτωση ο βαθμός του δασκαλικού ελέγχου και της μαθητικής αυτονομίας (βλ. και Martin 1999· Ellis 2001).

Συνδυάζοντας, λοιπόν, την αναλυτική και τη συνθετική μέθοδο με το πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στην πρώτη φάση, την αναλυτική, αρχίζει με το δασκαλοκεντρικό βήμα της φθίνουσας καθοδήγησης και παρουσιάζει ένα αντιπροσωπευτικό (=πρότυπο) κείμενο δόκιμου συγγραφέα του κειμενικού τύπου που πρόκειται να διδάξει, το οποίο ο ίδιος αναλύει υποδειγματικά, με τη συμμετοχή και των μαθητών, στα δομικά του στοιχεία εξηγώντας, ερμηνεύοντας και επισημαίνοντας ό,τι θεωρεί σκόπιμο κατά την πρώτη επαφή των μαθητών με το συγκεκριμένο τύπο κειμένου. Για παράδειγμα, αναλύει ένα αφηγηματικό κείμενο, για να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι δομικά του στοιχεία αποτελούν το χωροχρονικό πλαίσιο, στο οποίο εκτυλίσσεται η υπόθεση, καθώς και οι ήρωες και το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Παρομοίως, αναλύει ένα πραγματολογικό κείμενο προβληματικής κατάστασης, για να διαπιστώσουν ότι δομικά στοιχεία του αποτελούν τα αίτια που δημιούργησαν την κατάσταση, οι

επιπτώσεις από την κατάσταση και οι προτεινόμενες λύσεις, με τα υπέρ και τα κατά καθεμιάς από αυτές .

Στο δεύτερο βήμα της φθίνουσας καθοδήγησης, το ομαδοκεντρικό, αναθέτει σε μαθητικές μικροομάδες των 3-4 μαθητών να κάνουν το ίδιο σε ένα δεύτερο και μετά σε ένα τρίτο κείμενο του ίδιου τύπου, για να ασκηθούν στον εντοπισμό των δομικών του στοιχείων και να εξοικειωθούν με τις διαφοροποιήσεις και τις αποκλίσεις που συναντάμε συχνά μεταξύ κειμένων του ίδιου κειμενικού τύπου.

Τέλος, η ίδια διαδικασία ανάλυσης γίνεται και στο ατομοκεντρικό βήμα της φθίνουσας καθοδήγησης, κατά το οποίο οι μαθητές αναλύουν μόνοι τους ένα νέο κείμενο και στη συνέχεια γίνεται συζήτηση και σχολιασμός των αποκλίσεων που είναι αναμενόμενο να υπάρχουν μεταξύ των μαθητικών απόψεων. Με το τρίτο βήμα της φθίνουσας καθοδήγησης ολοκληρώνεται η πρώτη φάση της ανάλυσης των κειμενικών τύπων στα δομικά τους στοιχεία και τα λοιπά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού τύπου.

Στη δεύτερη φάση, τη συνθετική, ακολουθώντας και πάλι τα τρία βήματα της φθίνουσας καθοδήγησης, οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία σύνθεσης δικών τους κειμένων, στα οποία προσπαθούν να εντάξουν όλα τα στοιχεία που εντόπισαν κατά την ανάλυση πρότυπων κειμένων γραμμένων από δόκιμους συγγραφείς. Όπως και στη Διαδικαστική Προσέγγιση, γίνεται και διάκριση μεταξύ των προσυγγραφικών, συγγραφικών και μετασυγγραφικών φάσεων (βλ. Luke and van Kraayenoord 1998). Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει ποικίλες τεχνικές που μπορεί να αξιοποιήσει ο δάσκαλος σε όλα τα βήματα της συγγραφικής διαδικασίας, κινούμενος πάντα στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης (βλ. και Ματσαγγούρας 2003α:177).

3. Κριτική της Κειμενο-κεντρικής Προσέγγισης

Η κριτική που ασκείται στην Κειμενοκεντρική Προσέγγιση γίνεται κατά βάση από την κειμενογλωσσολογική και την παιδαγωγική σκοπιά. Από κειμενογλωσσολογικής σκοπιάς επισημαίνεται η δυσκολία να προσδιορισθούν με ακρίβεια συγκεκριμένοι τύποι κειμένου με αναγνωρίσιμα γλωσσικά στοιχεία και σχήματα δόμησης και να κατηγοριοποιηθεί η ποικιλία των κειμενικών ειδών σε ταξινομίες. Ο λόγος ως λειτουργία που καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνιακής συγκυρίας είναι ευέλικτος και απρόοπτος και δεν εντάσσεται εύκολα σε ταξινομίες.

Αυτό σημαίνει ότι στην αυστηρή της εκδοχή η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση μπορεί να μετατρέψει τα κειμενικά είδη από ευέλικτους γλωσσικούς πόρους μάθησης και δημιουργικότητας σε φορμαλιστικά πλαίσια διδασκαλίας. Έτσι, η κειμενογλωσσολογική δυσκολία μπορεί να μετασχηματιστεί σε παιδαγωγικο-διδασκτική αστοχία.

Δ. Από τον Κειμενοκεντρικό Εγγραμματισμό στους Πολυεγγραμματισμούς

Ως αποτέλεσμα των εσωτερικών αντιπαραθέσεων και εξελίξεων και της εξωτερικής κριτικής που δέχθηκε η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση προέκυψαν οι θέσεις της για τους πολυεγγραμματισμούς (multiliteracies), τις οποίες διαμόρφωσε, μετά από σχετικό συνέδριο στο New London της Αυστραλίας το 1994 και δημοσίευσε η επονομαζόμενη Ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group 1996), ήτοι 30 χρόνια μετά το γνωστό συνέδριο του Dartmouth, το γενέθλιο συνέδριο της Ολιστικής Προσέγγισης (βλ. και Cope and Kalantzis 2000).

Με τον όρο *πολυεγγραμματισμοί* (multiliteracies) η ομάδα των γλωσσολόγων του Νέου Λονδίνου επιθυμεί να δηλώσει ταυτόχρονα δύο πράγματα: Πρώτο, την ποικιλία των μορφών του κειμένου, που προέκυψε ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της εκτυπωτικής και, κυρίως, της ψηφιακής τεχνολογίας, και, δεύτερο, την ποικιλία των

μορφών κειμένου που προκύπτει από την ποικιλία των γλωσσικών και πολιτιστικών κοινοτήτων. Επειδή στις σύγχρονες κοινωνίες που ζούμε συναντούμε στην πολυτυπία τους τις παραπάνω ποικιλίες λόγου, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να διαπραγματεύονται τα νοήματα πολύμορφων και πολύτροπων κειμένων.

Ειδική έμφαση δίνει η Ομάδα του Νέου Λονδίνου στη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου, την οποία κωδικοποιεί κάτω από την έννοια του σχεδίου, την οποία χρησιμοποιεί σε διαφορετικές παραλλαγές (design, designing, designed). Βασική ιδέα της όλης προσέγγισης είναι ότι για την παραγωγή ενός κειμένου γίνεται από τον επιδέξιο συγγραφέα επιλογή και μεθοδευμένη χρήση των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων.

Η παραπάνω διαδικασία στηρίζεται διδακτικά, αν ο εκπαιδευτικός αξιολογήσει τέσσερις τομείς δραστηριοτήτων, που δεν συγκροτούν αλληλοδιάδοχες φάσεις και με αυτή την έννοια μπορούν να χρησιμοποιηθούν με όποια σειρά και με όποιο συνδυασμό. Εν συντομία, οι τομείς αυτοί είναι οι παρακάτω (βλ. Core and Kalantzis 2000:30-36):

1. Πρακτική μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (situated practice): Δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, που κινητοποιεί τους μαθητές και εξασφαλίζει ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, μέσα στο οποίο εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες λόγου που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και έχουν νόημα γι' αυτούς.

2. Άμεση διδασκαλία (overt teaching): Συστηματική διδασκαλία και συνειδητή κατανόηση του «σχεδίου» που διέπει τους διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης. Κατά την άμεση διδασκαλία γίνεται χρήση της μεταγλώσσας και διατυπώνονται γενικεύσεις αναφορικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία των διαφορετικών ειδών λόγου και τύπων κειμένου. Η κατοχή και χρήση της μεταγλώσσας είναι αναγκαία τόσο για την περιγραφή και την κατανόηση των κειμενικών δομών, χαρακτηριστικών και λειτουργιών όσο και για την κριτική ανάλυσή τους.

3. Κριτική πλαισίωση (critical framing): Κριτική και εξ αποστάσεως θεώρηση του «σχεδίου» των μορφών λόγου και της σχέσης του με το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, καθώς και δημιουργική αναζήτηση εναλλακτικών επέκτασης, τροποποίησης και ανατροπής παλαιών και νέων μοτίβων, ιδεών και συμβάσεων.

4. Μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice): Μεταφορά πρακτικών νοηματοδότησης και προσαρμογή τους σε διαφορετικά επικοινωνιακά και πολιτιστικά πλαίσια.

Κεντρικό ζητούμενο των παραπάνω φάσεων είναι τελικά οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να τροποποιούν, να εμπλουτίζουν και να ανατρέπουν δημιουργικά τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών. Για να το επιτύχουν, όμως, αυτό, η ομάδα του Νέου Λονδίνου, όπως φαίνεται από την έννοια και το ρόλο που προσδίδουν στο σχέδιο, πιστεύουν ότι πρωτίστως οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν τις συμβάσεις, για να μπορέσουν στη συνέχεια να τις αναμορφώσουν (βλ και Martin 2000:120). Η ιστορία των μεγάλων ανατροπών επιβεβαιώνει μια τέτοια θέση. Άνοιξαν καινούργιους δρόμους σε χώρους που κατείχαν πολύ καλά. Λίγο-πολύ ακολούθησαν στην εξέλιξή τους τα γνωστά τρία βήματα: (α) κατοχή και δημιουργική μίμηση προτύπου, (β) τροποποίηση προτύπου και (γ) ανατροπή προτύπου (βλ. και Ματσαγγούρας 2003α:315-318), σχήμα το οποίο προτείνουμε και εφαρμόζουμε κατά τη διδασκαλία και άσκηση των μαθητών στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baynham, M. (2002), *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αράπογλου Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B.(1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1999), *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*, μετφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Bruner, J.(1960), *The Process of Education*. Boston: Harvard Education Press.
- Calkins, L. Mc. (1983), *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*. Exeter, NH: Heinemann.
- Cambourne, B. (1988), *The Whole Story*. Sydney: Ashton Scholastic.
- Chomsky, N.(1957), *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Cinard, L.M. (2000), «Literacy Strategies Improve Content Area Learning», in *Claremont Reading Conference Yearbook*. Claremont Graduate University.
- Clark, R. and Ivanic, R. (1997), *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (1993), “The Power of Literacy and the Literacy Power”, in B. Cope and M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, pp. 53.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2000) (eds), *Multiliteracies*. South Yarra: Macmillan Australia.
- Dabbagh, N. and Kitsantas, A. (2005), «Using Web-based Pedagogical Tools as Scaffolds for Self-Regulated learning», *Instructional Science*, vol. 33 (;).
- Derewianka, (1993),
- Dixon, J. (1967), *Growth through English*. London: Oxford University Press.
- Dixon, J. (1987), “The Question of Genres”, in I Reid (ed). *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Deakin University.
- Edelsky, C. (ed.) (1991), *Making Justice our Project: Teachers Working toward Critical Whole Language Practice*. Urbana, IL: NCTE.
- Ellis, R. A.(2001), «Flexibility in Genre-based Literacy Pedagogy », in L. Richardson and J. Lidstone (eds), *Flexible Learning for a Flexible Society* (Ηλεκτρονική διεύθυνση;)
- Fowler, L. (1982), *Kinds of Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Freebody, P. and Luke, A. (1990), «Literacy Programs», *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, vol.n5(3).
- Freebody, P.(1997), Lo Bianco J., *Australian Literacies*. Victoria: National Language and Literacy Institute of Australia.

- Gee, J. (1990), *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourse*. London: Falmer Press.
- Graves, D. M.(1983), *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Gunning, Th. (2003), *Building Literacy in the Content Area*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, M.A.K (1978), *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (ed.) (1979), *Working Conference on Language in Education*. Sydney: University Extension Programme.
- Halliday, M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993), «Towards a Language-based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, vol.5.
- Harmon, J. and Wood, K. (2001), “The TAB Book Club Approach”, *Middle School Journal*, vol. 32(3).
- Hoggart, R.(1992), *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Harmondsworth: Penguin
- Kalantzis, M. και Cope, B. (2001), «Πολυγραμματισμοί», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knapp, P. and Watkins, M. C. (1994), *Context-text Grammar*. Broadway, NSW: Text Publications.
- Kress, G. (1982), *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. and Knapp, P (1994), « Genre in a Social Theory of Language»,in *English Education*, vol.26(2).
- Kress, G. and van Leeuwen, (1997),
- Lemke, J. L. (1990), *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lemke, J.L.(1994); «Genre as a Strategic Resource», ERIC document ED 377515
- Lewis, M. and Wray D. (1995), *Developing Children’s Non-fiction Writing*. Leannington Spa, UK: Scholastic.

- Lock, G. and Lockhart, C. (1998), « Genres in an Academic Writing Class», *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* , vol. 3(2), December 1998.
- Lohrey, A.(1998), *Critical Literacy: A Professional Development Resource*. Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.
- Luke, A. (2000)
- Luke, A. and Freebody, P. (2000), «Further Notes on the Four Resources Model», *Reading Online*, vol. September 2000.
- Luke, A. and van Kraayenood, C.E. (1998), «Babies, Bathwaters and Benchmarks», in F. Christie (ed.), *Curriculum Issues*. Australian Studies Association
- Macken M. et al. (1989), *A Genre-Based Approach to Teaching Writing*, Vol. 1-4. Sydney: NSW Department of Education with the Literacy and Education Research Network.
- Macken-Horarick, M. (2000), « Γλωσσική Αγωγή στη Β/Βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τομ. 2 (1-2).
- Martin J. R.(1999), «Mentoring Semiogenesis: Genre-based Literacy Pedagogy », in F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London: Cassell.
- Martin, J. R. (2000), «Design and Practice», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 20.
- Martin J. R. and Rothery, J. (1981), *The Ontogenesis of Written Genre. Technical Report*. Sydney University: Linguistics Department.
- Martin J. R. and Rothery, J. (1993), « Grammar», in B. Cope and M. Kalantzis (eds) (1993), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Mercer, N. (1995), *The Guided Construction of Knowledge*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000α), *Words and Minds: How to Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2000β), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moffet, J. (1968), *Teaching the Universe of Discourse ??????????*
- Moffet, J. (1968), *Active Voice*. Monctclair, NJ: Boynton and Cook.
-

- New London Group (1996), «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», *Harvard Educational Review*, vol. 66.
- Nicolopoulou, A. (1999), “Literacy and Cognition”, in D. Wagner et al. (eds), *Literacy: An International Handbook*. Westview Press.
- New London Group, (1996), «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Futures», *Harvard Educational Review*, vol.66).
- OECD (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework*. OECD.
- Olson, D. (1994), *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palinscar A, and Brown, A, (1984), “Reciprocal teaching”, *Cognition and instruction*, v.1 (2).
- Raivola, R. (2006), "How Far Can We Learn Anything Practical from the Study of Foreign Systems of Education? Finland and the Pisa Model". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 6, 11-23.
- Reid, I. (ed.), (1987), *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Geelong: Deaking University Press.
- Robb, L.(1994), *Whole Language, Whole Learners*. New York: Morrow.
- Rogoff, B (1991), *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press.
- Schunk, D. (2000), ;;
- Schunk, D. and Zimmerman, B.(1998), *Self-Regulated Learning*. New York: Guilford Press.
- Scribner, S. and Cole, M.(1981), *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Skinner, B.F.(1957), *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century.
- Sloan, G. (2003) *The Child as Critic: Developing Literacy through Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1983), *Essays into Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, F. (1986), *Insult to Intelligence*. New York: Arbor House.
- Stein, N. and Trabasso, T. (1982); «What is in a Story », in R. Glasser (ed.), *Advances in Instructional Psychology*, vol. 2. Hillsday, NJ: Erlbaum.
- Street, B.V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Vacra, R. and Vacra, J. (1998), *Content Area Reading*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.

- Swads, (1990), Academic writing.
- Swales, (1990), *Academic Writing*
- Warwick, P. and Maloch, B.(2003), «Scaffolding Speech and Writing in the Primary Classroom», *READING Literacy and Language*, July 2003.
- Wells, G.(1991), «Apprenticeship in Literacy», in C. Walsh (ed.), *Literacy as Praxis*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wells, G.(1996), «Using the Tool-kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching», *Mind, Culture and Activity*, vol. 3(2).
- Wray, D.(1998); «Teaching Literacy: The Foundations of Good Practice», *Education 3 to 13*, vol. 27(1).
- Wray, D.(2001); «Literacy in the Secondary Curriculum», *Reading*, vol. April 2001.
- Wray, D.(2004), *Literacy*. Vol. I-IV. London: Routledge.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης, Α. (1996), «Δείκτες Οργάνωσης του Λόγου». Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αρχάκης, Α. (2005), *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ. (2004), *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Βεργίδης, Δ.(1989), «Αναλφαβητισμός-Αλφαβητισμός Ενηλίκων», στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ.(1995), *Υποεκπαίδευση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Γέρου, Θ. (1987), «Ο Λειτουργικός Αλφαβητισμός και οι Αιτίες που τον Προκαλούν», στο Υπουργείο Πολιτισμού, *Η Αντιμετώπιση του Αναλφαβητισμού στις Χώρες Μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα.
- Γκίβαλος, Μ. (2005), *Πολιτική Κοινωνικοποίησης και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Δημητρακόπουλος, Δ. (1988), *Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. και Χρηστίδου, Β.(2002) *Τα Κείμενα της Τεχνο-επιστήμης στον Δημόσιο Χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλαϊδής, Β., Παπαδάκης, Ν. και Δημόπουλος, Κ.(2006), "Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και Προκλήσεις". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 6, 33-57.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003), *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κωστούλη, Τ. (2001), «Κειμενοκεντρική Προσέγγιση και Γλωσσικό Μάθημα», στο Α.- Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λάμνιαν, Κ.(2001), *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2001), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004β), «Τα Πραγματολογικά Κείμενα στα Σχολικά Εγχειρίδια», *Νέα Παιδεία*, τχ.111.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), «Αξιολόγηση των Διδακτικών Εγχειριδίων», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ.7.
- Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ. (2003), «Παραγωγή εκπαιδευτικού Υλικού στην Εκπαίδευση», στο Β. Ψαλλιδάς (επιμ.), *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001), «Γραμματισμός», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπόλης, Θ. και Τζάνη, Μ.(1995), *Ένας Κομπλεξικός Πολυέλεος*. Αθήνα: Βιβλιογονία
- Παπαδόπουλος, Μ.(1997), *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

- Παπαδοπούλου, Σ.(2000), *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. και Τάφα, Ε. (2005), *Ο Γραμματισμός στον 21^ο Αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. και Παλής, Ζ. (1997), «Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και ο Ρόλος του Αναλυτικού Προγράμματος», στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στεργίου, Δ. (2006). «Από το 1977 άρχισε η κατάρρευση της Παιδείας», *Τύπος της Κυριακής*, Κυριακή 16 Ιουλίου 2006.
- Σιπητάνου, Α.(1998), *Ο Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Τσιώκος, Γ.(1990), «Η Πορεία προς τον (Αν)Αλφαβητισμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 53.
- Υπουργείο Πολιτισμού, *Η Αντιμετώπιση του Αναλφαβητισμού στις Χώρες Μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα: 1987.
- Χαραλαμπίκης, Χρ.(1999), *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Τ. Τσιβεριώτης.
- Χαραλάμπους, Ν.(1996), *Η Διαφορική Επίδραση της Συνεργατικής και Ατομικής Μάθησης στη Σχολική Επίδοση*. Λευκωσία.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006), *Προς μια Επιστημονική Παιδεία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Sutton, C., (2002), *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*, μτφρ. Μ. Κασούτας και Δ. Λαθούρης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Sutton, C., (2003), «Η Εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών ως Εκπαιδευτικοί Γλώσσας», στο Π. Κόκκοτας (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσελφές. Β. (2004), «Λίγο πριν το 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση», στο Β. Τσελφές κ. άλ. (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες: Διδασκαλία, Μάθηση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ.
- Vygotsky, L. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

- Vygotsky, L. (1997), *Νους στην Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου και Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

- .