

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

10&11 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2022



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

Δρ Σοφοκλέους Σπύρος
Δρ Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρήνη
(επιμέλεια)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

10 - 11 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2022

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

10 - 11 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2022

Επιμέλεια

Δρ Σοφοκλέους Σπύρος - Δρ Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρήνη

Σχεδιασμός και Ηλεκτρονική Σελίδωση

Θεόδωρος Κακουλλής, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Συντονισμός Έκδοσης

Δρ Πέτρος Γεωργιάδης, Συντονιστής Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

Πλήρης Βιβλιογραφική Αναφορά

Σοφοκλέους, Σ., & Χατζηλουκά - Μαυρή Ειρ. (επιμ.). 2022. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο», (ΣΕΛ. ΚΚ - ΛΛ., https://bit.ly/didaskalia_ellinikis_glossas, ημερομηνία πρόσβασης: ηη/μμ/εε)

Έκδοση 2023

ISBN: 978-9963-0-9219-2

ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

6 | Εισαγωγή

11 | Καλωσόρισμα Διευθύντριας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου
Αθηνάς Μιχαηλίδου

14 | Χαιρετισμός Υπουργού Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
Πρόδρομου Προδρόμου

18 | Προς μια Συνθετική Προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία της Ελληνικής
Διονύσης Γούτσος

**38 | Καλλιέργεια Πρακτικών Γραμματισμού στη Σύγχρονη Εκπαίδευση:
Ο Ρόλος των Φιλολόγων Αλλά και των Άλλων Ειδικοτήτων**
Αθανάσιος Μιχάλης

55 | Κείμενο-Συμφραζόμενα-Γραμματική στον Πλανήτη των Διδακτικών Σεναρίων
Άννα Ιορδανίδου

**72 | Πολυγραμματισμοί: Από τη Θεωρία στην Πράξη.
Διδακτικές Προτάσεις Πολυτροπικών Κειμένων**
Άννα Φτερνιατή

**84 | Διδάσκοντας Πέρα από τη Γλώσσα: Η Υλικότητα του Γλωσσικού Μαθήματος
ως Βασικός Διαμορφωτής του Γνωστικού Αντικειμένου**
Σταυρούλα Κοντοβούρκη

**104 | Ολιστική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Γλώσσας στο Σχολείο:
Γλωσσικό Σύστημα και Γλωσσική Χρήση**
Μαριάνθη Οικονομάκου και Ευγενία Μαγουλά

**121 | Η Λέξη ως Λειτουργικό Στοιχείο στα Επίπεδα της Μορφής, της Σημασίας
και της Χρήσης της Γλώσσας: Επανεκτιμώντας τη Θέση του Λεξιλογίου
στο Γλωσσικό Μάθημα με Βάση τα Πορίσματα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας**
Ναπολέων Μίτσης και Αντωνία Μίση

**141 | Αναδραστική Επίδραση της Διαγνωστικής Αξιολόγησης στη Σχολική Εκπαίδευση:
Απόψεις Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως γ2 στο Κυπριακό Συγκείμενο**
Μαρία Μπτσιάκη, Δέσπω Κυπριανού, Νάνσια Κυριάκου, Βαλεντίνα Γιάννακα
και Παυλίνα Χατζηθεοδούλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Συνέδριο «**Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο**» οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας), στις 10 και 11 Φεβρουαρίου 2022.

Το Συνέδριο είχε τη μορφή θεματικού συνεδρίου και εστίασε σε ζητήματα διδακτικής και διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ανώτερος στόχος του Συνεδρίου ήταν να συζητηθούν συναφείς προοπτικές και εφαρμογές, στον ευρύτερο ελληνόφωνο χώρο, για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Για τον σκοπό αυτό, προσκλήθηκαν και συμμετείχαν ακαδημαϊκοί, με συναφές έργο, από διαφορετικά πανεπιστημιακά συγκείμενα της Κύπρου και της Ελλάδας.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, το Συνέδριο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές/φοιτήτριες, φορείς διαμόρφωσης πολιτικής, ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ερευνήτριες, εκπροσώπους φορέων, με ενδιαφέρον ή και δραστηριοποίηση, αναφορικά με την Ελληνική Γλώσσα από την Κύπρο, την Ελλάδα και τον Απόδημο Ελληνισμό.

Κατά την έναρξη του Συνεδρίου, τους/τις συνέδρους καλωσόρισε η Διευθύντρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου, εκφράζοντας την ιδιαίτερη χαρά της για το μεγάλο ενδιαφέρον που επιδείχθηκε για συμμετοχή στο Συνέδριο από την Κύπρο, την Ελλάδα και άλλες χώρες, από εκπαιδευτικούς, φοιτητές/φοιτήτριες, ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ερευνήτριες, φορείς χάραξης πολιτικής και συναφείς φορείς. Η Δρ Μιχαηλίδου υπογράμμισε ότι το Συνέδριο θα

προσφέρει σημαντική πληροφόρηση, ενημέρωση και τεκμηρίωση, συμβάλλοντας στις προσπάθειες για ουσιαστική βελτίωση της γλωσσικής μάθησης των μαθητών/μαθητριών όλων των σχολικών βαθμίδων.

Ο Υπουργός Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, κ. Πρόδρομος Προδρόμου, στον δικό του χαιρετισμό, τόνισε ότι η αναβάθμιση και η ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και ευρύτερα στην κοινωνία, αποτελεί στόχο ύψιστης προτεραιότητας. Ο κ. Προδρόμου σημείωσε ότι τα πορίσματα του Συνεδρίου θα αποτελέσουν σημαντικό σταθμό στην ευρύτερη πορεία συνεχούς εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στο σχολικό συγκείμενο και της προώθησης συντονισμένων, συστηματικών ενεργειών και δράσεων, όλων των εμπλεκόμενων φορέων, που ασχολούνται με τη γλωσσική παιδεία.

Στην πρώτη ενότητα του Συνεδρίου, συμμετείχαν με παρουσιάσεις ο Δρ Διονύσιος Γούτσος, Καθηγητής Κειμενολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Δρ Αθανάσιος Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Θεωρίας και Πράξης της Διδασκαλίας της Γλώσσας στην Εκπαίδευση, επίσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και η Δρ Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Ο Δρ Γούτσος, μετά από ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα στο ελλαδικό και το κυπριακό σχολείο, αποτίμησε κριτικά τα συναφή θεωρητικά πλαίσια, αλλά και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην εφαρμογή τους, προτείνοντας τη διαμόρφωση μίας συνθετικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.

Ο Δρ Μιχάλης εξέτασε τις βασικές πτυχές της καλλιέργειας πρακτικών γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συζήτησε τον ρόλο των φιλόλογων και των άλλων ειδικοτήτων στα γυμνάσια και τα λύκεια, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος.

Η Δρ Ροδοσθένους-Μπαλάφα προέβαλε, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα εικονοβιβλίων και στρατηγικών, τρόπους που να συνδυάζουν την καλλιέργεια τόσο του γλωσσικού όσο και του πολιτισμικού γραμματισμού, αναδεικνύοντας, συν τω χρόνω, τον βαθμό αλληλοσυμπλήρωσής τους.

Τη συζήτηση της πρώτης ενότητας παρουσίασεων του Συνεδρίου συντόνισε ο Διευθυντής Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Δρ Κυπριανός Δ. Λούης.

Στη δεύτερη ενότητα των παρουσιάσεων της πρώτης ημέρας του Συνεδρίου, τοποθετήθηκαν η Δρ Άννα Ιορδανίδου, Ομότιμη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, η Δρ

Άννα Φτερνιάτη, Καθηγήτρια Διδακτικής της Γλώσσας στο ίδιο Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών και η Δρ Σταυρούλα Κοντοβούρκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής του Γλωσσικού Μαθήματος, του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η Δρ Ιορδανίδου εξέτασε τις αρχές για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και τους τρόπους υλοποίησής τους, μέσω των διδακτικών σεναρίων. Ακολούθως, εστίασε στην αναγκαιότητα της αλλαγής παιδαγωγικής στάσης προς την κατεύθυνση της αντικατάστασης των στατικών βιβλίων, με το δυναμικό υλικό των διδακτικών σεναρίων.

Η Δρ Φτερνιάτη παρουσίασε διδακτικές πρακτικές πολυτροπικών κειμένων και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με βάση την Παιδαγωγική του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών. Παράλληλα, τόνισε την αξία των πρακτικών αυτών στην καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού, πολυγραμματισμών και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους/στις μαθητές/μαθήτριες, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του κοινωνικού τους γραμματισμού.

Η Δρ Κοντοβούρκη ανέδειξε την υλική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, συζητώντας πώς τεχνουργήματα (artefacts), αλλά και φυσικοί-υλικοί χώροι, καθίστανται βασικοί πρωταγωνιστές στην πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος.

Η Δρ Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Πρώτη Λειτουργός Εκπαίδευσης, συντόνισε τη συζήτηση της εν λόγω ενότητας παρουσιάσεων του Συνεδρίου.

Η δεύτερη ημέρα του Συνεδρίου άρχισε με ενότητα παρουσιάσεων, στην οποία συμμετείχαν η Δρ Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η Δρ Ευγενία Μαγουλά, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας και Εκπαιδευτικών Εφαρμογών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Ομότιμος Καθηγητής Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ναπολέων Σπυρίδων Μήτσης και η Δρ Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας και Ελληνικής Γλώσσας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η Δρ Μαγουλά και η Δρ Οικονομάκου εστίασαν στη σημασία υιοθέτησης συνδυασμού προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, με στόχο την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες, αφενός να αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους/τις περιβάλλει, και, αφετέρου, να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα, προσεγγίζοντάς την με κριτική ματιά.

Ο Δρ Μήτσης, παρουσιάζοντας τις διαπιστώσεις της γλωσσικής επιστήμης, οι οποίες

άρχισαν να επηρεάζουν σταδιακά και τη διδακτική της γλώσσας, τόνισε τη σημαντική προσπάθεια αναβάθμισης του λεξιλογίου και αποκατάστασης του σημαντικού του ρόλου. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση, επιχείρησε επιστημονική ανάλυση του λεξιλογικού τομέα και πρότεινε τρόπους για ουσιαστική ένταξη και αποτελεσματική αντιμετώπισή του, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Η Δρ Τσιτσανούδη-Μαλλίδη επικεντρώθηκε στα γλωσσικά και ορθογραφικά λάθη και πώς αυτά χρειάζεται να αντιμετωπίζονται στη σύγχρονη εκπαιδευτική καθημερινότητα, με αναφορές και στην πολυτροπική γλώσσα των μέσων ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης.

Τη συζήτηση αυτής της ενότητας παρουσιάσεων συντόνισε η Δρ Έλενα Χατζηκακού, Πρώτη Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Το Συνέδριο έκλεισε με ενότητα παρουσιάσεων, κατά την οποία τοποθετήθηκαν η Δρ Ζωή Γαβριλίδου, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η Δρ Ασπασία Χατζηδάκη, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης και η Επίκουρη Καθηγήτρια Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Δρ Μαρία Μητσιάκη.

Στην ανακοίνωσή της, η Δρ Γαβριλίδου, αφού προσέγγισε σε θεωρητικό επίπεδο την έννοια της στρατηγικής χρήσης λεξικού, παρουσίασε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών, με τη χρήση λεξικού, και τη στρατηγική αξιοποίησή του, για την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων.

Η Δρ Χατζηδάκη ανέδειξε σημεία ενδιαφέροντος και προβληματισμού, σχετικά με το πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα που έχει εκπονηθεί, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η Δρ Χατζηδάκη έκανε αναφορά και σε αντίστοιχες προσπάθειες μικρότερης κλίμακας που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα.

Τέλος, η Δρ Μητσιάκη, αφού παρουσίασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το διαγνωστικό δοκίμιο που εφαρμόστηκε πρόσφατα σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας της Δημοτικής Εκπαίδευσης, στην Κύπρο, κατέληξε στη διαπίστωση ότι η διαγνωστική αξιολόγηση, που ευθυγραμμίζεται με ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ευαίσθητο στο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, μπορεί να οδηγήσει σε θετική αναδραστική επίδραση.

Η Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου, Προϊστάμενη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, συντόνισε τη συζήτηση της τέταρτης και τελευταίας ενότητας παρουσιάσεων του Συνεδρίου.

Στο Συνέδριο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο» συμμετείχαν, συνολικά, περισσότεροι/ες από 2000 Συνεδροί από την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ευρώπη και διάφορα άλλα μέρη του κόσμου. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για την οργάνωση και την πραγματοποίηση του Συνεδρίου, αξιολογώντας πολύ θετικά την ποιότητά του. Οι Συνεδροί έκριναν ότι το Συνέδριο λειτούργησε ως σημαντική πλατφόρμα, όπου συζητήθηκαν οι προοπτικές της διδακτικής και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, σε ένα δυναμικό σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Η έκδοση των Πρακτικών αποτελεί την ολοκλήρωση των προσπαθειών για ευρεία συζήτηση, αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο, στο πλαίσιο του Συνεδρίου. Η σχετική ρευστότητα που παρατηρείται στο συγκεκριμένο πεδίο, το τεράστιο ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε από την Κύπρο, την Ελλάδα, τον Απόδημο Ελληνισμό, και η συζήτηση που αναπτύχθηκε, κατά τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, αναδεικνύουν την ανάγκη συνέχισης του διαλόγου σε θέματα που αφορούν στη διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε σύγχρονα σχολικά πλαίσια, με παρουσίαση θεωρητικών τοποθετήσεων, ερευνητικών δράσεων και διδακτικών προτάσεων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου προτίθεται να καταστήσει θεσμό το Συνέδριο.

Σημειώνεται ότι στα Πρακτικά έχουν περιληφθεί τα κείμενα όσων κεντρικών ομιλητών/ομιλητριών το επιθυμούσαν. Επίσης διευκρινίζεται ότι έχουν επιτραπεί αναθεωρήσεις και κάποιιοι/ες πρόσθεσαν συνεργάτες/συνεργάτιδες τους στα κείμενά τους.

Για περισσότερες πληροφορίες για το Συνέδριο, μπορείτε να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του Συνεδρίου: «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο».

Δρ Σοφοκλέους Σπύρος
Δρ Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρήνη

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

Διευθύντριας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου

Αξιότιμε κ. Υπουργέ Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας,
κ. Πρόδρομε Προδρόμου,

Εκλεκτοί/ές ομιλητές/ομιλήτριες,

Αγαπητοί/ές Συνεδριοί από την Κύπρο, την Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο,

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζουμε στο Συνέδριο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο», το οποίο διοργανώνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.

Το Συνέδριο, που αρχίζει σήμερα και ολοκληρώνεται αύριο, εντάσσεται στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας Ελληνικής Γλώσσας στην Κύπρο, όπως αυτή έχει καθιερωθεί να τιμάται, κάθε χρόνο, στις 9 Φεβρουαρίου (ημέρα θανάτου του εθνικού μας ποιητή, Διονύσιου Σολωμού).

Για το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, η αναβάθμιση και ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και ευρύτερα στην κοινωνία, αποτελεί σήμερα για τον τόπο μας, περισσότερο από ποτέ, στόχο ύψιστης προτεραιότητας. Ως εκ τούτου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου συνδράμει με διάφορες συναφείς δράσεις, όπως είναι, για παράδειγμα το σημερινό Συνέδριο, με στόχο τη συνεχή ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, σε σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη γλωσσική επάρκεια των μαθητών και των μαθητριών μας.

Το Διαδικτυακό Συνέδριο «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο» εστιάζει σε ζητήματα διδακτικής και διδασκαλίας της Ελληνικής

Γλώσσας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, προσβλέπει στο να συζητηθούν συναφείς προοπτικές και εφαρμογές, στον ευρύτερο ελληνόφωνο χώρο, για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Το Συνέδριο έχει τη μορφή θεματικού συνεδρίου, με ομιλίες ακαδημαϊκών από διαφορετικά πανεπιστημιακά συγκείμενα της Κύπρου και της Ελλάδας, με έργο σχετικό με τις εστιάσεις του Συνεδρίου. Με βάση τα παραπάνω, το Συνέδριο, που λόγω των περιορισμών της πανδημίας αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί διαδικτυακά, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, φοιτητές/φοιτήτριες, φορείς χάραξης πολιτικής, ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ερευνήτριες, εκπροσώπους φορέων, με έμπρακτο ενδιαφέρον ή και δραστηριοποίηση ως προς την Ελληνική Γλώσσα, από την Κύπρο, την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Διαχρονικά, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στο πλαίσιο της αποστολής του για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οργανώνει και υλοποιεί ποικίλες ερευνητικές, εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δράσεις, αναφορικά με θέματα που αφορούν στην Ελληνική Γλώσσα και τη διδασκαλία της. Παράλληλα, οργανώνει και υλοποιεί προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής μάθησης και κατάρτισης, σε θέματα που αφορούν στη γλωσσική διδασκαλία, ευρύτερα, προσφέρει παιδαγωγική στήριξη στην αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, διερευνά και εισηγείται νέες εκπαιδευτικές εφαρμογές, αναπτύσσει πλούσιο υλικό και προωθεί καινοτομίες για τη διασύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας, σε όλο το φάσμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες των σχολείων μας, έχουμε εντείνει, τα τελευταία χρόνια, τις προσπάθειές μας για οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού, για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Επιπρόσθετα, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε και στο ότι, μετά από σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου της Κυπριακής Δημοκρατίας, και με βάση την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας να συμβάλει στη στήριξη του ελληνισμού της διασποράς και στη διάσωση και διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας σε χώρες, όπου υπάρχουν κοιτίδες του ελληνισμού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσφέρει, εδώ και πάρα πολλά χρόνια, ολοκληρωμένα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία απευθύνονται σε ομογενείς εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν την Ελληνική Γλώσσα (όπως, για παράδειγμα, σε εκπαιδευτικούς από τον Εύξεινο Πόντο, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής στη Μεγάλη Βρετανία).

Με μεγάλη ικανοποίηση, μελετώντας κάποιος/α το Πρόγραμμα του Συνεδρίου, μπορεί να διαπιστώσει ότι αυτό θα αποτελέσει εξαιρετική ευκαιρία για ένα

συναπάντημα ειδικών, με ποικίλες οπτικές, για τη διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να ευχαριστήσω όλες και όλους τους/τις ομιλητές/ομιλήτριες, καταξιωμένους/ες πανεπιστημιακούς από διάφορα ερευνητικά και εκπαιδευτικά πεδία, που αποδέχτηκαν το κάλεσμά μας, ώστε να παρουσιάσουν -το συναφές με το Συνέδριό μας- έργο τους.

Αγαπητοί/ές ομιλητές/ομιλήτριες, είναι ιδιαίτερη τιμή για μας που σας έχουμε μαζί μας, για να μοιραστείτε μέρος του επιστημονικού σας υποβάθρου και του ερευνητικού σας έργου, σε θέματα διδακτικής και διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας, με όλους/ες μας. Σας ευχαριστούμε πολύ και αναμένουμε με μεγάλο ενδιαφέρον τις παρουσιάσεις σας.

Φυσικά, ευχαριστούμε πολύ και τους/τις συντονιστές/συντονίστριες των συζητήσεων που θα ακολουθήσουν των τεσσάρων ενοτήτων του Συνεδρίου, τον δρα Κυπριανό Λούη, Διευθυντή Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, τη δρα Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Πρώτη Λειτουργό Εκπαίδευσης, τη δρα Έλενα Χατζηκακού, Πρώτη Λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και τη δρα Παυλίνα Χατζηθεοδούλου, Προϊσταμένη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Είναι με ιδιαίτερη χαρά, επίσης, που ενημερώνουμε ότι έχει εκδηλωθεί τεράστιο ενδιαφέρον για συμμετοχή στο Συνέδριο από εκπαιδευτικούς, φοιτητές/φοιτήτριες, ακαδημαϊκούς, ερευνητές, εκπροσώπους διαφόρων φορέων και οργανισμών από την Κύπρο και την Ελλάδα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μεγάλη συμμετοχή στο συνέδριο συνέδρων από όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου. Χαιρόμαστε που το Συνέδριό μας αποτελεί διαδικτυακό συναπάντημα εκατοντάδων συνέδρων, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Ελληνική Γλώσσα.

Τέλος, καλωσορίζοντας όλες και όλους εσάς, τους/τις Συνέδρους από το εξωτερικό, την Ελλάδα και την Κύπρο που είστε μαζί μας, εύχομαι οι εργασίες του Συνεδρίου να είναι επιτυχείς.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

Υπουργού Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, κ. Πρόδρομου Προδρόμου

Αγαπητές και αγαπητοί Σύεδροι από την Κύπρο, την Ελλάδα και διάφορα άλλα μέρη του κόσμου, σας καλωσορίζω στο Συνέδριο αυτό και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του.

Μπορώ να πω ότι ο ελληνισμός είναι ευλογημένος, αφού έχει ένα από τα πολυτιμότερα πολιτιστικά αγαθά του κόσμου, την Ελληνική Γλώσσα. Με αδιάλειπτη παρουσία περισσότερο από τέσσερις χιλιάδες χρόνια και με διάχυση σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, αλλά και στην ανθρώπινη σοφία διαμέσου των αιώνων, η Ελληνική Γλώσσα είναι ταυτόχρονα το σπουδαιότερο κληροδότημά μας, αλλά και το καθημερινό περιβάλλον μας, ο δεσμός μας με τους ανθρώπους και τον κόσμο.

Η γλώσσα είναι, βεβαίως, κάτι πολύ περισσότερο από ένας απαραίτητος κώδικας επικοινωνίας. Η Ελληνική Γλώσσα είναι ο βασικός αρμός του κόσμου μας και της αντίληψής μας. Δεν είναι απλώς και μόνο ένα «εργαλείο» επικοινωνίας αλλά ένας κοινός τόπος εννοιών, σχημάτων και χρωμάτων που νοηματοδοτούν τον κόσμο μας, ένας φορέας καλλιέργειας και πολιτισμού.

Είναι, λοιπόν, με ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση που χαιρετίζω το Συνέδριο «**Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο**», που διοργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Εξ αρχής ταυτισμένη με την ανάπτυξη της ανθρώπινης σκέψης, η Ελληνική είναι η Γλώσσα στην οποία ο άνθρωπος διατυπώνει τις πρώτες φιλοσοφικές αναζητήσεις του και περιγράφει τις πρώτες του επιστημονικές ανακαλύψεις. Είναι η Γλώσσα

στην οποία γράφει για πρώτη φορά ποίηση και θέατρο και εκφράζει έννοιες του πολιτικού λόγου, ενώ αργότερα αποδίδει τη χριστιανική διδασκαλία. Μέσα της συσσωματώνει και έντεχνα περικλείει μια τεράστια σωρευμένη εμπειρία πολιτισμού και δημιουργίας ανά τους αιώνες. Ενώ, όπως το διέβλεψε ο Αδαμάντιος Κοραΐς, ως διαχρονικό συλλογικό δημιούργημα, είναι κατ' εξοχήν «δημοκρατικό» πολιτιστικό αγαθό, με την έννοια ότι σε αυτό μπορούν όλοι να μετέχουν, να έχουν πρόσβαση βιωματικά ή και μέσα από τη μόρφωση.

Η ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας αναδεικνύει τον δομημένο, λειτουργικό και δημιουργικό της χαρακτήρα. Παράλληλα, η Ελληνική Γλώσσα άσκησε και ασκεί τεράστια επίδραση σε μεγάλο μέρος γλωσσών και πολιτισμών. Χιλιάδες λέξεις της Ελληνικής έχουν περάσει στο λεξιλόγιο των σημαντικότερων σύγχρονων γλωσσών, ενώ έχει και μια κυρίαρχη θέση στο λεξιλόγιο των Τεχνών, των Επιστημών, της Πολιτικής, της Φιλοσοφίας και κάθε πτυχής της ανθρώπινης δημιουργίας.

Στον σημερινό κόσμο, για εμάς τους ομιλητές της, η Ελληνική Γλώσσα δεν αποτελεί ακριβώς «κτήμα», αλλά είναι και μια πρόκληση, για συνεχή πνευματικό αγώνα. Οφείλουμε και να ζούμε μαζί της και να τη χαιρόμαστε, αλλά και να την κατακτάμε ξανά και ξανά, κάθε μέρα. Για αυτό τον λόγο, και η διδασκαλία της είναι πάντα στο επίκεντρο του Σχολείου και αποτελεί το πρωταρχικό και κορυφαίο παιδαγωγικό στοίχημα. Πρώτος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματός μας, παραμένει το να διαπαιδαγωγεί νέους πολίτες, οι οποίοι θα έχουν επαρκή γνώση και αγάπη για την Ελληνική Γλώσσα και με την ανάλογη πνευματική συγκρότηση θα έχουν ίδια γνώμη και συνείδηση του κόσμου τους. Ενώ μέσα από τη γλωσσική παιδεία θα έχουν και πρόσβαση σε όλους τους τομείς της σύγχρονης γνώσης.

Εκτός από την παιδαγωγική πτυχή, η απόδοση τιμής στην Ελληνική Γλώσσα εκφράστηκε με τον πιο επίσημο τρόπο, όταν στις 24 Απριλίου 2017, με μια ιστορική κοινή απόφαση των Ελλήνων Υπουργών Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών και Εξωτερικών καθιερώθηκε η 9η Φεβρουαρίου – η Ημέρα Μνήμης Διονυσίου Σολωμού – ως Παγκόσμια Ημέρα Ελληνικής Γλώσσας. Έκτοτε, υλοποιούνται ετήσιοι παγκόσμιοι εορτασμοί, μέσω των οποίων αναδεικνύεται ο θεμελιώδης ρόλος που διαδραμάτισε η Ελληνική Γλώσσα στον κόσμο των επιστημών, των γραμμάτων και των τεχνών, καθώς και η ουσιαστική συμβολή της στην εδραίωση του ευρωπαϊκού και του παγκόσμιου πολιτισμού.

Το Υπουργείο μας δεν θα μπορούσε να μην συμμετέχει στους συναφείς εορτασμούς. Καθιέρωσε, από το 2017, την «Εβδομάδα Ελληνικής Γλώσσας», που, στη συνέχεια, επεκτάθηκε σε δεκαπενθήμερο, στη διάρκεια του οποίου πραγματοποιούνται ποιητικές εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δράσεις. Στόχος είναι η ανάδειξη της συγχρο-

νίας και της διαχρονίας της Ελληνικής Γλώσσας, αλλά και της αξίας της γλωσσικής παιδείας, η οποία, αναμφισβήτητα, συμβάλλει στην εμπέδωση της γλωσσικής μας ταυτότητας και στην αναβάθμιση του πολιτιστικού και πνευματικού μας επιπέδου. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται και η οικουμενικότητα της Ελληνικής Γλώσσας στον ευρωπαϊκό και οικουμενικό πολιτισμό, που με τρόπο αέναο φέρει μέσα του το στίγμα από το έργο των Ελλήνων στοχαστών. Ενώ, ταυτόχρονα, το Υπουργείο μας διατηρεί στενή συνεργασία με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη.

Μέσα από μία τέτοια προσέγγιση διοργανώνεται και αυτό το διαδικτυακό Συνέδριο με τίτλο «**Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο**», από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Το Συνέδριο έχει ως στόχο να ενδιατρέψει στις διάφορες πτυχές και εκφάνσεις της Ελληνικής Γλώσσας και να αναδείξει συναφή ζητήματα, αναπτύσσοντας μία δυναμική πλατφόρμα, όπου θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν ποικίλες πτυχές της διδακτικής και της πρακτικής της.

Αναγνωρίζοντας ότι Ελληνική Γλώσσα και Ελληνική Παιδεία είναι έννοιες βαθιά ριζωμένες στον χρόνο και άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, και εκτιμώντας τον ρόλο και την προσφορά του Σχολείου στην εμπέδωση της γλωσσικής μας ταυτότητας, το Υπουργείο μας ακολουθεί πολιτική που στοχεύει στην αποτελεσματική διδασκαλία της Γλώσσας μας, στην αναβάθμιση της γλωσσικής αγωγής των μαθητών και των μαθητριών μας, καθώς και στην καλλιέργεια της αποτελεσματικής χρήσης της Ελληνικής Γλώσσας ευρύτερα στην κοινωνία.

Στα σχολεία μας αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη γλωσσική παιδεία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πολυπολιτισμική και πολύγλωσση πραγματικότητα του κόσμου, στις μέρες μας, λειτουργεί με νεοφανείς εκφάνσεις και ιδιαίτερη τροπή, μέσα σε ένα σύμπαν, όπου η διεθνοποίηση παίρνει μορφή παγκοσμιοότητας, αναδεικνύοντας νέες προκλήσεις. Η αναβάθμιση και η ενίσχυση της Ελληνικής Γλώσσας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και ευρύτερα στην κοινωνία, αποτελεί σήμερα -περισσότερο από ποτέ- στόχο ύψιστης προτεραιότητας για τον τόπο μας. Η εκπαιδευτική πολιτική στο γλωσσικό πεδίο ανταποκρίνεται και στην ανάγκη να προσφέρουμε διευρυμένες ευκαιρίες στους νέους μας για γενική κοινωνική μόρφωση, αλλά και ενημερότητα σε κείρια θέματα που αναδεικνύονται στη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και για την προσωπική ανάπτυξη και τη ζωή τους. Συνειδητοποιούμε ακόμη ότι, μέσα στον σημερινό κόσμο, με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, χρειάζεται να καταβάλουμε ακόμα μεγαλύτερες προσπάθειες για την ελληνομάθεια.

Για τον λόγο αυτό, συστηματοποιούμε, οργανώνουμε, αλλά και αναθεωρούμε, όπου χρειάζεται, δράσεις και πολιτικές που αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας. Είναι ακόμη σημαντικό να σημειώσουμε τις μεγάλες προσπάθειες που γίνονται για ενίσχυση και εκσυγχρονισμό των παρεχόμενων προγραμμάτων,

για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας και την ένταξη του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτική βιογραφία, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Αγαπητές και αγαπητοί Συνεδριοί,

Με βάση όλα αυτά, το Συνέδριο που αρχίζει σήμερα έχει ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον. Η συνεισφορά των σημαντικών επιστημονικών εισηγήσεων, από τον πανεπιστημιακό και ερευνητικό χώρο της Κύπρου και της Ελλάδος, προοικονομεί την ποιότητα και την επιτυχία του Συνεδρίου. Συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές και φοιτήτριες, ακαδημαϊκοί, ερευνητές και ερευνήτριες, απόδημοι, εκπρόσωποι φορέων και οργανισμών με έμπρακτο ενδιαφέρον ή και δραστηριοποίηση στη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, από την Κύπρο, την Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίοι/ες αναμένουμε ότι θα προσδώσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις εργασίες του.

Προσδοκούμε ότι τα πορίσματα του Συνεδρίου αυτού θα συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στο Σχολείο μας, καθώς και στην προώθηση ενός συντονισμού των φορέων που έχουν ως αντικείμενο και αποστολή τη γλωσσική μάθηση και καλλιέργεια. Παράλληλα, μέσα από αυτό το Συνέδριο και άλλες ανάλογες δράσεις, στοχεύουμε τόσο στην τεκμηρίωση όσο και στη συνεχή ενημέρωση σχετικά με τη γλωσσική αγωγή για τον μαθητικό πληθυσμό, αλλά και για την κοινωνία ευρύτερα.

Πρόκειται για μια αξιόπαινη πρωτοβουλία και δεν θα παραλείψω, για αυτό τον λόγο, να απευθύνω συγχαρητήρια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, καθώς και την ευχή αυτό το Συνέδριο να καταστεί θεσμός.

Ευχαριστώντας για την πρόσκληση και κηρύσσοντας την έναρξη των εργασιών του, εύχομαι το Συνέδριο να λειτουργήσει ως έναυσμα εγρήγορσης για τη διδασκαλία, την κατάκτηση και την καλλιέργεια αυτού του μοναδικού πολιτιστικού θησαυρού και αμύθητου κοινωνικού πλούτου που είναι η Ελληνική Γλώσσα.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Διονύσης Γούτσος

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καθηγητής Κειμενογλωσσολογίας

dgoutsos@phil.uoa.gr

Περίληψη

Με αφετηρία το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο, στο άρθρο αυτό επιχειρείται μια σκιαγράφηση του θεωρητικού και επιστημολογικού πλαισίου της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας και τονίζεται η ανάγκη της συμβολής της γλωσσολογίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πρακτική. Γίνεται επίσης αναδρομή στο ιστορικό πλαίσιο ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και υποστηρίζεται ότι είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας ολιστικής οπτικής για τη γλώσσα, που θα αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα (γραμματική-λεξιλόγιο), ως κείμενο και ως πράξη (περικείμενο), καθώς και μιας λειτουργικής οπτικής που υπογραμμίζει τη σύνδεση του μικρο-επιπέδου (λεξικογραμματικών δομών) με το μακρο-επίπεδο (κειμενική οργάνωση). Με βάση αυτές τις αρχές στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η γλωσσική διδασκαλία οργανώνεται με επίκεντρο την κατανόηση, ερμηνεία και δημιουργία των κειμένων, τη γλωσσική επίγνωση στο πλαίσιο του κοινωνικο-λειτουργικού γραμματισμού, τη δραστηριοκεντρική ανάδειξη των ποικιλιών και την πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία πρώτης γλώσσας, κειμενοκεντρικός σχεδιασμός, λειτουργικές θεωρίες, ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα

Abstract

The paper discusses the new Language Curriculum for upper secondary education (Lyceum) in Greece by outlining the theoretical and epistemological context of first language (L1) teaching. Its main contention is that linguistics is indispensable in both planning L1 teaching and educational practice. A brief overview of the historical background to language teaching in the Greek educational system is attempted with a view to suggest that it is necessary to adopt an integrated approach to language as system (grammar and lexicon), text and action (context). It is also imperative to follow a functional approach that gives emphasis to relating micro-level (lexicogrammar) phenomena with macro-level (text) patterns. On the basis of these principles L1 teaching in the new Language Curriculum focuses on the comprehension, interpretation and creation of texts, language awareness in the frame of socio-functional literacy, activity-based exploration of language varieties and the analysis of extended texts.

Keywords: L1 teaching, text-based planning, functional theories, integrated approach to language

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο, το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) της Ελλάδας. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (<http://iep.edu.gr/el/nea-ps-pronoli>) και συνοδεύεται από εκτενή Οδηγό του Εκπαιδευτικού, στον οποίο αναλύονται οι επιμέρους πτυχές του. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση δίνεται έμφαση στο επιστημολογικό, θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών με σκοπό να διασαφηθούν οι στόχοι και η ευρύτερη φιλοσοφία του, η οποία συνίσταται σε μια συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής. Συγκεκριμένα, στην επόμενη ενότητα αναλύεται η συγκεκριμένη συγκυρία για τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας, στην τρίτη ενότητα γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή στα θεωρητικά πλαίσια και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών για τη γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, στην τέταρτη ενότητα διατυπώνεται η πρόταση για μια συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία και στην τελευταία ενότητα αναπτύσσονται οι κύριοι άξονες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο.

Επιστημολογικό πλαίσιο

Είναι αυτονόητο ότι η διδακτική πράξη δεν αποτελεί ποτέ ευθεία απόρροια ενός συγκεκριμένου θεωρητικού προτύπου, αλλά προκύπτει από τον συνδυασμό ρητών και υπόρρητων στόχων, παραδοχών, αντιλήψεων, στάσεων, αξιολογήσεων κ.ά., που μεταφέρονται από το παρελθόν ή αναπτύσσονται στο παρόν του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια. Το βασικό επιστημολογικό ερώτημα για τη γλωσσική διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας αφορά τη συμβολή της γλωσσολογίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην πρακτική της διδασκαλίας. Όσο κι αν φαίνεται αυτονόητη η απάντηση για τους περισσότερους από εμάς, τόσο το κυρίαρχο μέχρι πρότινος επιστημονικό παράδειγμα διεθνώς όσο και οι ιδιαίτερες συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου δεν έχουν επιτρέψει τη σύνδεση της γλωσσολογίας με τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας.

Συγκεκριμένα, η γενετική θεωρία, με τη βοήθεια της οποίας εδραιώθηκε η αντίληψη ότι η γλωσσική κατάκτηση αποτελεί μια φυσική διαδικασία που εξελίσσεται αυ-

θόρμητα στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, δεν ενδιαφέρεται θεωρητικά για εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς αντιπαραθέτει αξιωματικά τη γλωσσική κατάκτηση με την εκμάθηση, που αφορά μόνο τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ο ίδιος ο Τσόμσκι, για παράδειγμα, στο Olson, Faigley & Chomsky (1991: 29) αρνείται ρητά ότι η γλωσσολογία μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης και θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι απλώς κοινή λογική (common sense). Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση ερμηνεύει την ταύτιση σχεδόν όλου του κλάδου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με ζητήματα δεύτερης γλώσσας (Γ2), και μάλιστα, υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες της αγγλοσαξονικής ηγεμονίας, με τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, με συνέπεια την ισχνή ανάπτυξη του αντίστοιχου προβληματισμού για την πρώτη γλώσσα (Γ1).

Ωστόσο, από το γεγονός της πρώιμης και αυθόρμητης κατάκτησης της πρώτης γλώσσας δεν προκύπτει ότι ξαφνικά και κάποιο αδιευκρίνιστο λόγο γύρω στα έξι (6) έτη παύουμε να καλλιεργούμε τις γλωσσικές μας δεξιότητες. Όπως παρατηρούν οι Christiansen & Chater (2022), από την παιδική έως την ώριμη ηλικία περνούμε υπέρμετρα πολύ χρόνο εξασκώντας την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και συνεχώς βελτιωνόμαστε σε αυτές τις δεξιότητες, όπως γινόμαστε καλύτεροι στο βιολί ή στο τένις με τη συνεχή εξάσκηση. Λόγω της επιστημολογικής συγκυρίας, ωστόσο, δεν ξέρουμε πολλά πράγματα για τη γλωσσική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αλλά και στην ενήλικη ζωή, για το πώς κατακτούμε λ.χ. το λεξιλόγιο, για το πώς συμβάλλει ο γραπτός λόγος, αλλά και η εκπαίδευση ευρύτερα, στην αντίληψη που αποκτούμε για τη γλώσσα και στο κατακτημένο γλωσσικό σύστημα κ.ά. Όπως παρατηρεί με έκπληξη ο Hudson (2004: 115), «λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια ποσότητα έρευνας που έχει αφιερωθεί πλουσιοπάροχα στην αγγλική, είναι εντυπωσιακό το πόσα λίγα ξέρουμε για αυτά τα ζητήματα ακόμη και για τα αγγλικά, πόσο μάλλον για άλλες γλώσσες». Εναλλακτικές γλωσσολογικές (λ.χ. λειτουργικές ή γνωσιακές) θεωρίες και αντίστοιχα ψυχολογολογικά μοντέλα (βλ. λ.χ. Chipere, 2001) είναι, αντίθετα, συμβατά με την αντίληψη της γλώσσας ως δεξιότητας ή συνόλου δεξιοτήτων που μαθαίνονται στο πέρασμα του χρόνου, και μπορούν να μας καθοδηγήσουν στα σχετικά ερωτήματα.

Ταυτόχρονα, σε τοπικό επίπεδο η διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης γλώσσας έχει διαμορφωθεί υπό την επίδραση της μακράς παράδοσης συστηματικής διδασκαλίας της αρχαίας ποικιλίας με τα συνακόλουθα αποτελέσματα, από τα οποία το κυριότερο ίσως είναι η προσκόλληση σε παραδοσιακές έννοιες και αντιλήψεις που συνιστούν το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» για τη γλωσσική διδασκαλία («τα φωνήεντα είναι εφτά», «υποτακτική αορίστου», «χρονική αύξηση», «ορθογραφικά λάθη» κ.λπ.). Σε αυτή τη συνθήκη πρέπει να προστεθεί η οργάνωση της διδακτικής πρακτικής στην Ελλάδα με επίκεντρο το διδακτικό εγχειρίδιο και τη διδακτέα

ύλη, και όχι τους διδακτικούς στόχους (δηλαδή, το πρόγραμμα σπουδών) και ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, που μπορεί να ανατρέψει κάθε απόπειρα για ουσιαστικές αλλαγές στη διδασκαλία. Τέλος, μια ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού τοπίου αφορά την υποβάθμιση της γλωσσολογίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα λόγω της δυσανάλογης έμφασης στις θετικές επιστήμες και η σχετική έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους γλωσσολόγους και τους παιδαγωγούς (Για το πρώτο σημείο δεν έχει κανείς παρά να συγκρίνει τον αριθμό των καθηγητών/καθηγητριών που ασχολούνται με τη γλώσσα, το βασικότερο σχολικό αντικείμενο, στα Παιδαγωγικά Τμήματα με τον αριθμό των διδασκόντων/διδασκουσών που ασχολούνται με άλλα αντικείμενα και να μελετήσει την αντίστοιχη κατάσταση σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού λ.χ. στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης ή στο Institute of Education της Μεγάλης Βρετανίας).

Συνολικά, φαίνεται ότι η αδύναμη σχέση της γλωσσολογίας με τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας λόγω του θεωρητικού προσανατολισμού της πρώτης επιτείνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών, αλλά και της παραδοσιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, όπως θα υποστηρίξουμε και στη συνέχεια. Φαίνεται, πάντως, πως περισσότερο από 30 χρόνια από τους πρώτους αποφοίτους της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας των Τμημάτων Φιλολογίας η επίδραση της γλωσσολογίας στη γλωσσική διδασκαλία παραμένει ισχυρή (Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για διαφορετικούς λόγους η κατάσταση στη Βρετανία δεν είναι πολύ καλύτερη, όπως υποστηρίζει ο Hudson, 2004: 124, 127).

Πώς μπορεί να συμβάλει η γλωσσολογία στην εκπαίδευση όσον αφορά τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας; Για όσους/όσες πιστεύουν ότι και η πρώτη γλώσσα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκμάθησης μετά τη διαδικασία της κατάκτησης και μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εκμάθησης αυτής, ο Hudson συνοψίζει αδρά τη σχετική συζήτηση λέγοντας ότι «όλα τα σχολικά συστήματα ήδη διδάσκουν γενικές ιδέες και ειδικές λεπτομέρειες για τη γλώσσα. Η διαφορά είναι ότι αυτές οι ιδέες και οι λεπτομέρειες είναι πολύ συχνά λανθασμένες και συγκεχυμένες, και επομένως ο ρόλος της γλωσσολογίας είναι να τις αντικαταστήσει προσφέροντας καλύτερες εναλλακτικές» (2004: 119). Ο ίδιος υπογραμμίζει τρία πεδία στα οποία είναι πολύτιμη η συμβολή της γλωσσολογίας:

- α) στην ακριβή και επαρκή περιγραφή του γλωσσικού συστήματος,
- β) στην ανάδειξη της σημασίας της ποικιλότητας στη γλώσσα και της συστηματικότητας κάθε (πρότυπης ή μη πρότυπης) ποικιλίας, και
- γ) στην επέκταση του, κατά Halliday, «λειτουργικού δυναμικού» της γλώσσας των παιδιών ώστε να συμπεριλάβει κείμενα όλων των κειμενικών ειδών (πρβλ. Γούτσος, 2020).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι ιδέες, αλλά και οι λεπτομέρειες για τη γλώσσα είναι πολυπληθείς και συχνά αντιφατικές, χρειάζεται επιπλέον ένας αναπροσανατολισμός μέσω της γλωσσολογίας στο τι είναι σημαντικό και τι περιθωριακό στη γλώσσα, καθώς και η εστίαση από τη μεταγλώσσα (πώς περιγράφουμε τη γλώσσα) στις γλωσσικές δεξιότητες (τι μπορούμε να κάνουμε με αυτή) (βλ. Γούτσος, 2004 για μια σχετική συζήτηση).

Ιστορική αναδρομή

Ακολουθώντας τη βασική έρευνα των Σπανού & Μιχάλη (2012) για τα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ευσύνοπτη και περιεκτική παρουσίαση στο Μήτσης (2004) για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, μπορούμε να επιχειρήσουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στους βασικούς σταθμούς της γλωσσικής διδασκαλίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα είναι το πρώτο που εκπονείται για το Λύκειο, μια βαθμίδα μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και επομένως οι παρατηρήσεις που γίνονται στην ενότητα αυτή αφορούν αποκλειστικά το Γυμνάσιο. Είναι σαφές, ωστόσο, η συνάφεια της ιστορικής αυτής αναδρομής για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό συνολικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό ότι το μάθημα εισάγεται στο Γυμνάσιο το 1884 με την ονομασία «Ελληνικά» και περιλαμβάνει την «ανάγνωση τεμαχίων συγγραμμάτων Ελλήνων λογογράφων και ποιητών», καθώς και «Θέματα και εκθέσεις ιδεών». Και μόνο αυτή η σύντομη αναφορά μάς επιτρέπει να συνδέσουμε τη γλωσσική διδασκαλία της εποχής με την παραδοσιακή προσέγγιση, δηλαδή την εμπειρική, χωρίς συγκροτημένη θεωρητική βάση, θεώρηση της γλώσσας ως αδιαφοροποίητης και ενιαίας: είναι χαρακτηριστικό ότι η γλώσσα της λογοτεχνίας θεωρείται πρότυπο, η παθητική ανάγνωση είναι η βασική δεξιότητα και εδραιώνεται η ιδέα της χρήσης αποσπασμάτων αντί της διδασκαλίας ολόκληρων έργων, όπως είναι η συνήθης πρακτική στη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία κ.λπ. Η έμφαση στον γραπτό λόγο και η ρομαντική αντίληψη για τις «ιδέες» που προϋπάρχουν της γλώσσας και απλώς «εκτίθενται» μέσω αυτής πρόκειται να συμβαδίσουν για το μεγάλο χρονικό διάστημα που θα ακολουθήσει με τη χρήση μεταγλώσσας (κυρίως από τη διδασκαλία της αρχαίας) και μια υπόρρητη ρυθμιστική αντίληψη για τη «σωστή» γλώσσα και τους κανόνες της.

Η επόμενη τομή θα αργήσει να συμβεί, καθώς θα πραγματοποιηθεί έναν αιώνα αργότερα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1984, στο οποίο εισάγεται η κλασική δομιστική μέθοδος και ιδέες από την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία ήδη είχε

αναπτυχθεί στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τον ίδιο προσανατολισμό ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999 και τα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ) του 2003. Εδώ πλέον γίνεται σαφής ο προσανατολισμός στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την κειμενοκεντρική διδασκαλία, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, ακολουθώντας τη βιβλιογραφία που είχε αρχίσει δειλά να αναπτύσσεται για τα ελληνικά (λ.χ. Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Στο ίδιο το πρόγραμμα διακρίνονται και στοιχεία λειτουργικής προσέγγισης, καθώς υπογραμμίζεται ως στόχος η τοποθέτηση των γλωσσικών στοιχείων σε «λειτουργικό περιβάλλον» και με «κατάλληλα παραδείγματα» με στόχο τη δημιουργία κειμένου.

Ωστόσο, τόσο στη σύλληψη του ίδιου του προγράμματος σπουδών όσο και πολύ περισσότερο στην πραγμάτωσή του γίνονται εμφανείς οι αντιφάσεις από τους αντικρουόμενους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν και από τα διαφορετικά μεθοδολογικά πλαίσια που υιοθετούνται. Αυτό φαίνεται, για παράδειγμα, σε μια τυχαία ενότητα από τα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του 2003 για τη γλώσσα στο Γυμνάσιο (Πίνακας 1).

2η Ενότητα: Ονοματικές προτάσεις – Κριτική αποτίμηση θεμάτων		
<p>Να αντιληφθεί ο μαθητής ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το συντακτικό και νοηματικό τους ρόλο. Να εξοικειωθεί με όλα τα είδη των ονοματικών προτάσεων.</p>	<p>Ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις.</p>	<p>Αντιλαμβάνεται μέσα από κατάλληλα παραδείγματα ότι οι ονοματικές προτάσεις αντιστοιχούν στον ονοματικό όρο της πρότασης που έχει κυρίως το συντακτικό ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου. <i>Μέσα από επιλεγμένα κείμενα, εξοικειώνεται με τα διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων: κατανοεί ότι οι προτάσεις αυτές ανήκουν στο ευρύτερο είδος των επιρρηματικών προσδιορισμών και έχουν μεγαλύτερο σημασιακό φορτίο από τις ονοματικές (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.ά.).</i></p>
<p>Να μάθει να διακρίνει τις βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις σε σχέση με τα ρήματα από τα οποία εξαρτώνται.</p>	<p>Βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις.</p>	<p>Συντάσσει κείμενο, ενταγμένο σε λειτουργικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας υποτακτικό λόγο με βουλητικές, ειδικές και ενδοιαστικές προτάσεις.</p>
<p>Να συνειδητοποιήσει ότι η σημασία μιας λέξης εξαρτάται και μεταβάλλεται σε μεγάλο βαθμό από τα συμφραζόμενά της. Να είναι σε θέση να αντιληφθεί τη σημασία των λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενά της.</p>	<p>Η πολυσημία της λέξης.</p>	<p>Παρατηρεί πως η ίδια λέξη, π.χ. <i>θέατρο</i>, παίρνει διαφορετική σημασία ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Συντάσσει δικό του κείμενο ασκούμενος στην πολυσημία των λέξεων. <i>Συγκεντρώνει κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και σχολιάζει την πολυσημία των λέξεων τους (Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Μαθηματικά, Βιολογία κ.ά.).</i></p>
<p>Να διατυπώνει προφορικά ή γραπτά απολογημένες κρίσεις για διάφορα θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.</p>	<p>Κριτική αποτίμηση διάφορων θεμάτων.</p>	<p>Παρουσιάζει στους συμμαθητές του, σε ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο, τα πρόσωπα και το θέμα μιας συζήτησης που παρακολούθησε. Σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις, εκφράζει προφορικά τις κρίσεις και τα σχόλιά του π.χ. για μια συναυλία που παρακολούθησε, για μια θεατρική παράσταση, για κάποιο σχολικό ή λογοτεχνικό βιβλίο, κ.ο.κ.</p>

Πίνακας 1: Ενδεικτική ενότητα για τη γλώσσα από το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (2003)

Στη συγκεκριμένη ενότητα, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται ταυτόχρονα να κατακτήσουν ικανότητες γραμματικής ανάλυσης, και μάλιστα με πολύ συγκεκριμένη μεταγλώσσα από παλαιότερα πρότυπα γραμματικής ανάλυσης («βουλητικές, ειδικές, ενδοιαστικές προτάσεις»), να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση ενός σημασιολογικού φαινομένου και να συντάξουν γραπτό κείμενο στο οποίο θα περιλαμβάνονται στοιχεία αξιολόγησης και «κριτική αποτίμηση». Η μεγαλύτερη αντίφαση βέβαια έγκειται στο ότι καλούνται να τοποθετήσουν μια δομιστικού είδους τεχνολόγηση σε «λειτουργικό περιβάλλον» και «σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις». Πρόκειται για μια αντίφαση που οδηγεί στην αντιστροφή μέσω των σκοπών, καθώς, όπως παρατηρήθηκε και για τα σχετικά σχολικά εγχειρίδια, η παραδοσιακή γραμματική ανάλυση καταντά ο κύριος στόχος και η επικοινωνιακή πρακτική ένα απλό προκάλυμμα.

Η τρίτη και τελευταία τομή σε αυτή τη σύντομη εξιστόρηση της γλωσσικής διδασκαλίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση συντελείται με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, το οποίο, ωστόσο, δεν ευτύχησε να εφαρμοστεί τουλάχιστον στην ολότητά του. Στο πρόγραμμα αυτό προτείνεται μια συγκροτημένη μέθοδος με βάση γλωσσολογικές αρχές και υιοθετούνται συγκεκριμένες και σαφείς θεωρητικές αφετηρίες. Όπως τονίζεται στη σελ. 8 του Προγράμματος, από τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών «απουσίαζε συνήθως η διάσταση της κριτικής διερεύνησης των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως φορέων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, δηλαδή ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών» και αυτή την έλλειψη έρχεται να καλύψει το Πρόγραμμα του 2011. Στη θεωρητική παρουσίαση του σχετικού υπόβαθρου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2015) προβάλλονται ως παιδαγωγικά και γλωσσολογικά πρότυπα ο εποικοδομισμός (constructivism) και ο κριτικός γραμματισμός αντίστοιχα, ενώ στο περιεχόμενο της διδασκαλίας εντάσσονται «δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν όχι μόνο εκτός σχολικού χώρου αλλά και εντός σχολικού χώρου». Οι μαξιμαλιστικές αυτές διακηρύξεις, όσο κι αν εκκινούν από ευγενή κίνητρα, έμελλε να οδηγήσουν σε νέα αδιέξοδα, ακόμη κι αν το Πρόγραμμα Σπουδών υποστηριζόταν και είχε όντως εφαρμοστεί. Η ασάφεια στο συγκεκριμένο πλαίσιο εποικοδομισμού ή κριτικού γραμματισμού που προτάθηκε, η έλλειψη διαλεκτικής αντιμετώπισης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που είχαν προηγηθεί και, κυρίως, η αντίληψη που επικράτησε (υπό την πίεση και του παραδείγματος της Κύπρου) ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί πανάκεια, που θα προσφέρει αυτόματα τη λύση σε όλα τα προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας, οδήγησαν τους/τις εκπαιδευτικούς στην αβεβαιότητα και τη σύγχυση για το ποιοι είναι οι στόχοι και οι μέθοδοι, καθώς και

το τι είναι σημαντικό στη διδασκαλία της γλώσσας. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα οι ανεκδιήγητοι «κειμενικοί δείκτες», μια έννοια «πασπαρτού», χωρίς θεωρητική κάλυψη ή εννοιολογικό βάρος, που κανείς δεν κατάλαβε πώς εισήχθη στην εκπαιδευτική πρακτική, ούτε τι ακριβώς σημαίνει. Οι παρατηρήσεις αυτές, βέβαια, δεν μειώνουν τη σημασία του πρώτου ουσιαστικά προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που στηρίχθηκε σε συγκεκριμένες και ρητές αρχές της γλωσσολογίας.

Συνοψίζοντας μια αναγκαστικά αποσπασματική και οπωσδήποτε υποκειμενική αποτίμηση των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι ένας αιώνας (1884-1984), στον οποίο επικράτησε η παραδοσιακή μέθοδος, ακολουθήθηκε από τρεις δεκαετίες (1984-2011), στις οποίες επιχειρήθηκε η εισαγωγή διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τη δομιστική και την επικοινωνιακή έως την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Είναι σαφές προς τα πού γέρνει η πλάστιγγα που διαμορφώνει το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και οι αλληπάλληλες αλλαγές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η συσσώρευση θεωρητικών πλαισίων και προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής λειτουργούν προς όφελος μιας παραδοσιακής οπτικής, στην οποία καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας αυτά που πιστεύουν ότι ξέρουν: μεταγλώσσα, έμφαση στους γλωσσικούς τύπους και τη γραμματική τεχνολόγηση, έτοιμες «γνώσεις» από τα σχολικά εγχειρίδια (λ.χ. τρόποι πειθούς, τρόποι ανάπτυξης παραγράφου), που καταντούν τελικά κύριο αντικείμενο του μαθήματος και φυσικά η παραδοσιακή έκθεση ιδεών, είτε εντός είτε εκτός επικοινωνιακού πλαισίου, που αξιολογείται με βάση το περιεχόμενο των ιδεών ή την καλλιλογία της έκφρασης.

Μετά και τις πιο πρόσφατες νεωτερικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις (βλ. Φρυδάκη, 2009 για μια κριτική επισκόπηση) είναι καιρός να αναστοχαστούμε για τους στόχους, τις μεθόδους και το αντικείμενο της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο σημερινό σχολείο, αξιοποιώντας τις κατακτήσεις του παρελθόντος και προσφέροντας ταυτόχρονα πραγματική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς. Η κριτική αποτίμηση των θεωρητικών πλαισίων που προηγήθηκαν (παραδοσιακό μοντέλο, δομιστικό μοντέλο, επικοινωνιακή ή κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός), αλλά και των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν στην εφαρμογή της θεωρίας μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας συνθετικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής.

Πρόταση για μια συνθετική προσέγγιση

Η ιδέα για μια συνθετική προσέγγιση που θα αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα και θα ελαχιστοποιεί τα μειονεκτήματα των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων αποτελεί κοινό τόπο και γνωστή πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της γλωσσικής διδασκαλίας της ελληνικής μια συνθετική προσέγγιση είναι απαραίτητη, όχι μόνο λόγω της πολλαπλότητας των θεωρητικών προσεγγίσεων και της ιδιαίτερης ιστορικής τους πραγμάτωσης, όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, αλλά και λόγω της τάσης που παρατηρείται στην ελληνική εκπαίδευση για αυτούσια εισαγωγή προτύπων χωρίς προσαρμογή στα τοπικά δεδομένα.

Σε μια σημαντική συζήτηση που αφορά τη γλωσσική διδασκαλία η Feez (1998: 13) αναπτύσσει τα επιχειρήματα υπέρ μιας συνθετικής προσέγγισης. Όπως παρατηρεί, κάθε καινούργια προσέγγιση που προτείνεται για τη γλωσσική διδασκαλία τείνει να παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς σε μια διακριτή «συσκευασία», που αμφισβητεί συνολικά ό,τι προηγήθηκε. Οπωσδήποτε αυτή είναι και η ελληνική εμπειρία όσον αφορά, για παράδειγμα, την εισαγωγή του κριτικού γραμματισμού στο ελληνικό πλαίσιο, ο οποίος θεωρήθηκε ότι μπορεί να αντικαταστήσει κάθε ενασχόληση με πτυχές του γλωσσικού συστήματος, είτε σε ένα δομιστικό είτε σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι όμως, όπως τονίζει η Feez, χάνεται η ευκαιρία να αξιοποιηθούν δημιουργικά πτυχές των προσεγγίσεων που προηγήθηκαν. Επιπλέον, η άκριτη εισαγωγή ενός αποκλειστικού θεωρητικού προτύπου οδηγεί στο να διχάζονται οι εκπαιδευτικοί σε υποστηρικτές και πολέμιους της πιο πρόσφατης καινοτομίας. Σε ευρύτερο επίπεδο η πρακτική της υιοθέτησης ενός συγκεκριμένου μοντέλου δίνει την εντύπωση ότι η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται σε «μόδες» μάλλον παρά σε ένα σύνολο γνώσεων που εξελίσσεται δυναμικά στο πέρασμα του χρόνου. Αντίθετα, μια συνθετική προσέγγιση μπορεί να αξιοποιήσει την εμπειρία του παρελθόντος, χτίζοντας πάνω στις γνώσεις που προηγήθηκαν.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο έχει σχεδιαστεί με στόχο τη συγκεφαλαίωση των κατακτήσεων και της εμπειρίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Θεωρείται ότι η θεωρητική και πρακτική εμπειρία που έχει αποκτηθεί μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά με την προϋπόθεση ότι θα ενταχθεί σε μια σαφή σκοποθεσία και σύμφωνα με συνειδητές και ρητά εκφρασμένες παραδοχές. Με άλλα λόγια, αν θεωρηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι είναι αναγκαίο να διδαχθεί λ.χ. ένα συγκεκριμένο μορφολογικό παράδειγμα («ο, η συναφής, το συναφές») για συγκεκριμένους λόγους, κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με ένταξη στους στόχους του μαθήματος και με συνειδητή γνώση της μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολου-

θείται. Το ίδιο ισχύει κατ' αναλογία λ.χ. για την αυτοδιόρθωση ή την ετεροδιόρθωση ορθογραφικών λαθών, τη χρήση των λεξικών, τη μετασχηματιστική πρακτική ως μέρος της κριτικής προσέγγισης κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση η ευρύτερη στοχοθεσία και η επίγνωση του προτύπου που ακολουθείται και των λόγων για τους οποίους επιβάλλεται η σχετική παρέμβαση είναι σημαντικότερα από την «ιδεολογική καθαρότητα» του ενός προτύπου.

Για τον λόγο αυτό προτείνουμε ένα ευέλικτο παιδαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο με εστίαση στη γλωσσολογική οπτική. Οπωσδήποτε, οι γενικές αρχές της συμπεριληψης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, της επικέντρωσης στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, της δημιουργικής αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων κ.λπ., όπως περιγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού, θα πρέπει να τηρούνται, χωρίς να προδιαγράφεται όμως μία και μοναδική παιδαγωγική μέθοδος που να ταιριάζει απόλυτα με τη γλωσσική διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση, δεν αποκλείεται η ρητή διδασκαλία των γλωσσικών μέσων στο πλαίσιο του αναλυτικού σχήματος «επικοινωνιακοί στόχοι - περικείμενα - κειμενικά σχήματα» που θα αναπτυχθεί πιο κάτω και ενθαρρύνεται η εστιασμένη διδασκαλία στο λεξιλόγιο, τη γραμματική και το κείμενο ανάλογα με την τάξη και τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Η γλωσσολογική οπτική σημαίνει ότι το μάθημα στο Λύκειο δεν μπορεί να μετατραπεί σε μια γενικού τύπου κοινωνιολογική συζήτηση, για την οποία σαφώς δεν είναι καταρτισμένοι και καταρτισμένες οι φιλόλογοι, αλλά θα πρέπει να αξιοποιείται αυτό που γνωρίζουν καλύτερα, δηλαδή η ικανότητα να συνδέουν αναλυτικά και με σαφή τρόπο το περιεχόμενο με τη γλωσσική έκφραση.

Τέλος, η συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση στη γλώσσα, την αντιμετώπιση δηλαδή της γλώσσας ταυτόχρονα ως σύστημα (γραμματική-λεξιλόγιο), ως κείμενο και ως πράξη (ποικιλία και περιεχόμενο). Κανένα επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης δεν μπορεί να είναι αποκομμένο από τα υπόλοιπα και αποκτά πλήρως τη σημασία του από τη σύνδεσή του με αυτά και, οπωσδήποτε, τη συνάφειά του για τη γλωσσική χρήση. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η έμφαση στην αυθεντική χρήση της γλώσσας και όχι σε ό,τι φανταζόμαστε ότι συμβαίνει σε αυτή ή ότι μπορεί να προβλέπεται από το γλωσσικό σύστημα σε αφηρημένο επίπεδο, αλλά δεν εμφανίζεται στην πραγματικότητα.

Ένα κλασικό παράδειγμα αφορά τη μετατροπή της ενεργητικής φωνής σε (μεσο)παθητική, που δεν μπορεί να διδάσκεται αποκλειστικά ως περίπτωση εφαρμογής ενός γραμματικού-συντακτικού κανόνα, καθώς εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από λεξιλογικά χαρακτηριστικά: πολλά ρήματα σχηματίζουν τύπους μόνο σε μία φωνή

(πήρα - δέχτηκα), εμφανίζουν ορισμένες χρήσεις μόνο με τη μία φωνή (ανοίχτηκε στο πέλαγος) ή δεν σχηματίζουν όλα τα πρόσωπα σε μια φωνή (αποφασίζεται, αλλά όχι *αποφασίζομαι) (βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005: 536 κ.εξ.). Επομένως, δεν μπορεί να γίνει καθολική εφαρμογή του κανόνα μετατροπής της μιας φωνής στην άλλη, ούτε φυσικά θα πρέπει να διδάσκεται ο σχετικός κανόνας ερήμην των λεξικών στοιχείων, αλλά χρειάζεται μια ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου που θα δίνει έμφαση στην αυθεντική χρήση και στους επικοινωνιακούς στόχους που μπορεί να εξυπηρετεί η μετατροπή της ενεργητικής σε παθητική φωνή σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Λειτουργικές προσεγγίσεις της γλώσσας λ.χ. η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1985), όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, βρίσκονται σε προνομιακή θέση να χειριστούν την απαιτούμενη σύνδεση του μικρο-επίπεδου (λεξικογραμματικών δομών) με το μακρο-επίπεδο (κειμενική οργάνωση), μια σύνδεση που αποτελεί την καρδιά της ολιστικής οπτικής.

Για να επιτύχει στην εκπαιδευτική πράξη μια συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διατύπωση συγκεκριμένων, εφικτών στόχων που να αφορούν τα κείμενα και τη γλώσσα τους, με έμφαση σε αυθεντικά παραδείγματα. Είναι αναγκαία επίσης η ορθολογική σύνδεση στόχων, γνωστικού αντικείμενου και δεξιοτήτων με σαφή διάκριση του παιδαγωγικού πλαισίου για τη γλωσσική διδασκαλία από το γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια, προφανώς δεν διδάσκουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες πώς να μιλήσουν και ακόμη περισσότερο τι να πουν και τι να πιστεύουν (πρότυπα ιδεών), αλλά θέλουμε να τους εξοικειώσουμε με γλωσσικά πρότυπα, τα οποία προκύπτουν από τη διερευνητική ανακάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών σε συγκεκριμένα περιεχόμενα και την επίγνωση των γλωσσικών επιλογών που προσφέρονται από το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής. Στην επόμενη και τελευταία ενότητα αναπτύσσεται το πώς αξιοποιείται η συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Εκτός των παραπάνω αρχών, μια βασική κατευθυντήρια γραμμή των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα υπήρξε η οργανική συνέχεια της γλωσσικής διδασκαλίας στις τρεις βαθμίδες διδασκαλίας και η λειτουργική μετάβαση τόσο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, όσο και από τη μία τάξη στην επόμενη. Είναι χρήσιμο, επομένως, να δούμε πώς πραγματώνεται η φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών και στις άλλες δύο βαθμίδες. Οι Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν συνοπτικά το περιεχόμενο των νέων

Προγραμμάτων Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο αντίστοιχα:

Θεματικό Πεδίο 1	Θεματικές Ενότητες
Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου
	Παραγωγή προφορικού λόγου
	Ανάγνωση & κατανόηση γραπτού λόγου
	Παραγωγή γραπτού λόγου
Θεματικό Πεδίο 2	Θεματικές Ενότητες
Κειμενικοί τύποι - Πολυτροπικότητα	Περιγραφικά κείμενα
	Αφηγηματικά κείμενα
	Εξηγητικά κείμενα
	Κείμενα οδηγιών
	Επιχειρηματολογικά κείμενα
	Πολυτροπικότητα
Θεματικό Πεδίο 3	Θεματικές Ενότητες
Γραμματική περιγραφή	Φωνολογία /Φωνητική
	Κλιτική μορφολογία & ορθογραφία
	Σύνταξη
	Πραγματολογία
Θεματικό Πεδίο 4	Θεματικές Ενότητες
Λεξιλόγιο	Βασικό λεξιλόγιο, συνάψεις λέξεων, χρήση λεξικού
	Σημασιολογικές σχέσεις
	Παραγωγικοί μηχανισμοί (παραγωγή-σύνθεση)
	Προέλευση, ετυμολογία, διεθνισμοί, λεξική ορθογραφία
Θεματικό Πεδίο 5	Θεματικές Ενότητες
Ανάγνωση βιβλίων / εκτεταμένων κειμένων	Μορφές και είδη βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών (υλικότητα)
	Δομή, περιεχόμενο, γλώσσα και αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου

Πίνακας 2: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό

Θεματικό Πεδίο 1	Θεματικές Ενότητες
Πόροι σχεδιασμού κειμένων	Κειμενικοί τύποι
	Σχηματική γνώση / ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων
	Γραμματική / λεξιλόγιο
	Σημειωτικοί πόροι
Θεματικό Πεδίο 2	Θεματικές Ενότητες
Μετεπικοινωνιακή ικανότητα	Κειμενικοί τύποι
	Γραμματική / λεξιλόγιο
	Σημειωτικοί πόροι
Θεματικό Πεδίο 3	Θεματικές Ενότητες
Διαδικασία κειμενικού σχεδιασμού	Πρόσληψη κειμένων
	Παραγωγή κειμένων
	Στρατηγικές
Θεματικό Πεδίο 4	Θεματικές Ενότητες
Στάσεις	Γλωσσικές ποικιλίες
	Γλωσσική αλλαγή

Πίνακας 3: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Γυμνάσιο

Όπως μπορούμε να δούμε στους Πίνακες 2 και 3, στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας περιλαμβάνονται πολλαπλές πτυχές της νεοελληνικής γλώσσας, που προϋποθέτουν μια συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Για παράδειγμα, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό περιλαμβάνονται αναλυτικά οι κλασικές γλωσσικές δεξιότητες, γίνεται αναφορά στα επίπεδα του γλωσσικού συστήματος με ιδιαίτερη, λεπτομερή έμφαση στο λεξιλόγιο και ενδελεχής αξιοποίηση των κειμενικών ειδών, αλλά και των εκτεταμένων κειμένων με τη μορφή βιβλίων. Είναι σαφές ότι καθεμιά από αυτές τις τόσο διαφορετικές πτυχές της γλωσσικής διδασκαλίας αφήνει περιθώρια για δημιουργική εκμετάλλευση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αλλά και παιδαγωγικών τεχνικών και εργαλείων που προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα.

Παρομοίως, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Γυμνάσιο επαναλαμβάνεται η ίδια φιλοσοφία με συμπύκνωση και επικέντρωση στον

κειμενοκεντρικό σχεδιασμό. Έτσι, πτυχές του γραμματικού συστήματος, αλλά και ευρύτεροι σημειωτικοί πόροι, καθώς και η κειμενική ποικιλία (κειμενικοί τύποι), αντιμετωπίζονται τόσο ως πόροι σχεδιασμού των κειμένων όσο και ως πτυχές της μεταεπικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών, μέρος δηλαδή της αναγκαίας γλωσσικής τους επίγνωσης. Ταυτόχρονα, οι γλωσσικές δεξιότητες εντάσσονται κι αυτές στη διαδικασία του κειμενικού σχεδιασμού, ενώ γίνεται ρητή αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα και τη γλωσσική αλλαγή μέσω της έμφασης στις στάσεις απέναντι στη γλώσσα, που κι αυτές αποτελούν μέρος της γλωσσικής επίγνωσης.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο (βλ. Πίνακας 4) επιχειρείται περαιτέρω συμπύκνωση του περιεχομένου με επικέντρωση στην κειμενική ερμηνεία και δημιουργία, στη γλωσσική ποικιλότητα και την πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων.

Θεματικό Πεδίο 1	Θεματικές Ενότητες
Κειμενική ερμηνεία και δημιουργία	Θεματικοί άξονες: Άμεσο κοινωνικό περιβάλλον-Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον- Όψεις της πραγματικότητας του 21ου αιώνα
	Κειμενική οργάνωση
	Λεξικογραμματική των κειμένων
Θεματικό Πεδίο 2	Θεματικές Ενότητες
Η ελληνική και οι ποικιλίες της	
Θεματικό Πεδίο 3	Θεματικές Ενότητες
Πραγμάτευση εκτεταμένων κειμένων	Επεξεργασία εκτεταμένου αφηγηματικού και μη αφηγηματικού κειμένου: βιογραφία, στοχαστικό δοκίμιο, ακαδημαϊκό δοκίμιο

Πίνακας 4: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο

Η έμφαση στην κειμενική ερμηνεία και ανάλυση επιτρέπει να αξιοποιήσουμε την πείρα των φιλολόγων στο σχετικό πεδίο, εντάσσοντάς την σε ένα ερμηνευτικό και αξιολογικό πλαίσιο με σαφή στοχοθεσία. Επιτρέπει, επίσης, να εμπεδωθεί η ορθή πρακτική της χρήσης δικτύων κειμένων αντί του ενός και μόνο κειμενικού αποσπάσματος στη γλωσσική διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος. Μέσω

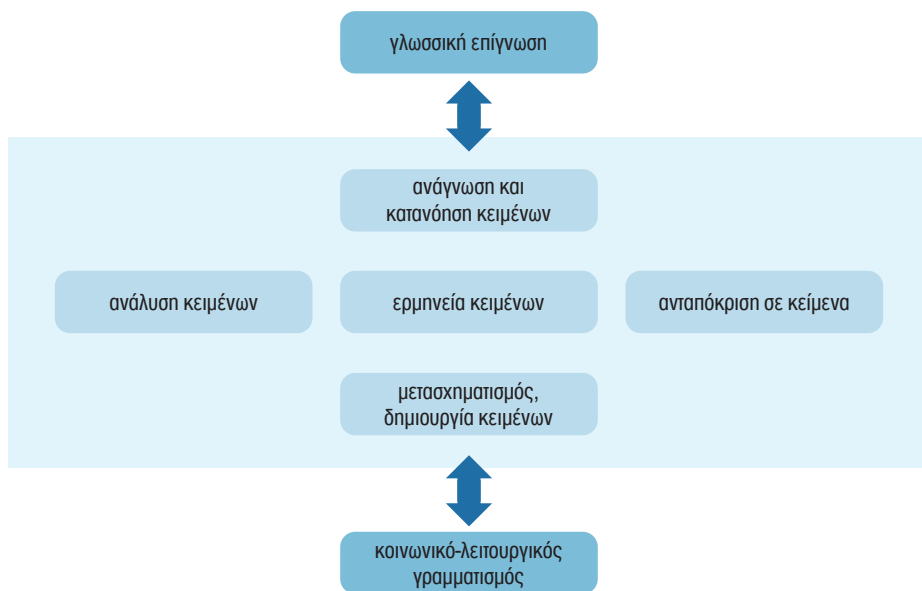
της συγκεκριμένης ανάπτυξης των θεματικών ενοτήτων επιχειρείται επιπλέον η μετατόπιση σε γενικούς θεματικούς άξονες αντί του καταλόγου προκαθορισμένων θεμάτων (λ.χ. αστυφιλία, μετανάστευση, προσφυγικό, κλιματική αλλαγή) ως «ύλης» που πρέπει να διδαχθεί και ως έτοιμες «συνταγές» που αναστέλλουν τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών και εκτρέπουν τη γλωσσική διδασκαλία σε μια κοινωνιολογίζουσα συζήτηση.

Εξίσου σημαντικές είναι οι παρεμβάσεις στα άλλα δύο θεματικά πεδία, που αξιοποιούν τις βάσεις που τέθηκαν στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η ρητή αναφορά στις γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής και τη διδασκαλία τους επιδιώκει να εμπεδώσει τη βασική αρχή ότι δεν νοείται γλώσσα χωρίς ποικιλότητα και να αναπτύξει τον προβληματισμό τόσο για τον ρόλο και τη σημασία των ποικιλιών της ελληνικής όσο και για τη στάση των ομιλητών/ομιλητριών και του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντί τους. Έστω και με καθυστέρηση κάποιων δεκαετιών (πρβλ. Cox, 1991) θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τη στενή σχέση της διαλέκτου, αλλά και άλλων ποικιλιών με την ταυτότητα, αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν την πρότυπη γλώσσα εκεί που είναι χρήσιμο και απαραίτητο. Πυρήνας του συγκεκριμένου πεδίου είναι η δραστηριοκεντρική ανάδειξη των γεωγραφικών, κοινωνικών, διαχρονικών και άλλων ποικιλιών της ελληνικής, η διαπραγμάτευση στάσεων, στερεοτύπων, και ορθότητας σχετικά με τη γλώσσα και η επίγνωση της ιδιαίτερης γλωσσικής ταυτότητας κάθε ατόμου.

Τέλος, η διδασκαλία εκτεταμένων κειμένων, σε συνδυασμό πάντοτε με την αντίστοιχη διδακτική πρακτική στο μάθημα της Λογοτεχνίας, επιδιώκει να αναστρέψει την προκατάληψη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπέρ της αποσπασματικής κειμενικής διδασκαλίας σε μια εποχή που ακριβώς ενισχύει τη σπασμωδική και ασύνδετη κειμενική πρόσληψη και δημιουργία. Η χρήση «μεγάλων» κειμένων και η καθοδηγούμενη μελέτη τους στη γλωσσική διδασκαλία μπορούν να προσφέρουν αυθεντικά πρότυπα γραφής, τριβή με τον κόσμο του βιβλίου, αναγνωστική απόλαυση, καθώς και αυξημένες δυνατότητες για εξοικείωση με αυθεντικές επιλογές και στρατηγικές περιεχομένου και μορφής της γλώσσας, που προάγουν την κατανόηση, την ανάλυση, την ερμηνεία και τη δημιουργία νέων κειμένων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Στα αφηγηματικά κείμενα, η μεγάλη έκταση των κειμένων και η συνολική προσέγγισή τους δίνουν τη δυνατότητα να διερευνηθεί λ.χ. πώς οι συγγραφείς δημιουργούν ένα σύμπαν χαρακτήρων, πλοκής, θεμάτων, συναισθημάτων, οπτικών κ.ά., ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα, που αποτελούν το σημαντικότερο είδος κειμένων για το Λύκειο, οι μαθητές/μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν μια εκτεταμένη συλλογιστική με πολύπλοκη επιχειρηματολογία που

να περιλαμβάνει διαφορετικές ιδέες, στάσεις και τρόπους έκφρασης, αλλά και αφηγήσεις, περιγραφές, αναλύσεις, ερμηνείες κ.λπ.

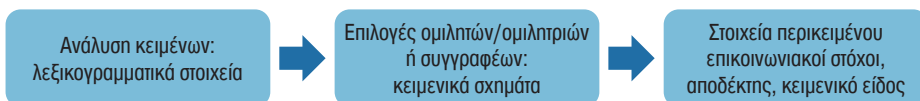
Στο πλαίσιο αυτών των θεματικών πεδίων εξειδικεύονται οι στόχοι του μαθήματος και δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί η συνθετική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Κέντρο της σκοποθεσίας του μαθήματος στο Λύκειο αποτελούν τα κείμενα και οι διεργασίες που σχετίζονται με αυτά (ανάγνωση και κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία, ανταπόκριση, μετασχηματισμός και δημιουργία) και, επομένως, κεντρικό ρόλο έχει η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική διδασκαλία. Οι διεργασίες αυτές, ωστόσο, αλληλεπιδρούν με τη γλωσσική επίγνωση και, συγκεκριμένα, με τη γνώση για το γλωσσικό σύστημα, τις δομές και τις λεξικογραμματικές επιλογές των ομιλητών/ομιλητριών της ελληνικής, με τις γνώσεις για την ελληνική γλώσσα και τις ποικιλίες της καθώς και με τις σχετικές μεταγλωσσικές ικανότητες. Με αυτή την έννοια, χρήσιμες έννοιες και μέθοδοι μπορούν να αντληθούν από τη δομιστική και σίγουρα τη λειτουργική προσέγγιση στη γλώσσα. Τέλος, τόσο η γλωσσική επίγνωση όσο και οι κειμενικές διεργασίες γίνονται κατανοητές και αποκτούν νόημα στο πλαίσιο του κοινωνικού και λειτουργικού γραμματισμού, με τον οποίο αλληλεπιδρούν και αλληλοτροφοδοτούνται και γι' αυτό το σκοπό προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην εκπαιδευτική πρακτική. Η αντίληψη αυτή για τους σκοπούς του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο αποτυπώνεται διαγραμματικά στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1: Βασικά στοιχεία της σκοποθεσίας στο Πρόγραμμα Σπουδών

Συνοπτικά, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο διακρίνεται από κειμενοκεντρική σχεδίαση σε διαλεκτική αλληλεπίδραση με τη γλωσσική επίγνωση και εγγραφή των στόχων αυτών στον παιδαγωγικό ορίζοντα του κοινωνικού-λειτουργικού γραμματισμού. Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα πολυδιάστατο και συνθετικό πρόγραμμα σπουδών, τόσο στη θεωρητική του βάση όσο και στις αρχές της διδακτικής πλαισίωσης και μάθησης. Συγκεκριμένα, ακολουθεί την παράδοση της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, που υιοθετήθηκε στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας του 2003 και αντιπαράτίθεται σαφώς σε παλαιότερες μορφές διδασκαλίας που επικεντρώνονταν αποκλειστικά στους γλωσσικούς τύπους. Θέτει επίσης την κριτική διάσταση της γλώσσας και την καλλιέργεια των πολλαπλών γραμματισμών, που εισάγονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, ως παιδαγωγικό ορίζοντα της σκοποθεσίας του. Ταυτόχρονα, λαμβάνει υπόψη την κριτική για την αναπλαισίωση των επιστημονικών εξελίξεων στον τοπικό σχεδιασμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτσογιάννης, 2014) και προσπαθεί να συνθέσει στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας με σύγχρονες αναζητήσεις (βλ. π.χ., Clark, 2019), χωρίς να υιοθετεί αποκλειστικά ένα μοναδικό θεωρητικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει ένα ευέλικτο πεδίο εφαρμογής θεωρητικών αρχών και προσανατολισμών, που περιλαμβάνει στοιχεία από την παραδοσιακή, τη δομιστική, την επικοινωνιακή, την κειμενοκεντρική και την κριτική προσέγγιση και μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνθηκών στο κεντρικά σχεδιασμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, όπως έχουμε ήδη υπαινιχθεί, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Λύκειο θεωρούμε ότι λειτουργικές προσεγγίσεις στη γλώσσα μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη καθοδήγηση στη γλωσσική διδασκαλία, υπογραμμίζοντας τη σύνδεση των λεξικογραμματικών στοιχείων με τις επιλογές των ομιλητών/ομιλητριών ή συγγραφέων σε συγκεκριμένα περιεχόμενα. Για παράδειγμα, η βασική διερευνητική, ανακαλυπτική δραστηριότητα στη γλωσσική διδασκαλία προϋποθέτει τη σύνδεση των στοιχείων αυτών, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 2: Αναλυτική πρακτική στη γλωσσική διδασκαλία

Στο συγκεκριμένο σχήμα χρησιμοποιείται η διαμεσολαβητική έννοια των κειμενικών σχημάτων για να διευκολύνει την κατανόηση του πώς τα γλωσσικά στοιχεία συνδέονται με στοιχεία περιεχομένου. Ως κειμενικά σχήματα ορίζονται οι οργα-

νωτικές δομές των κειμένων που επαναλαμβάνονται σε διαφορετικά κείμενα και αντιστοιχούν στις ρητορικές τεχνικές, με τις οποίες δηλώνονται οι νοηματικές σχέσεις μεταξύ των ενοτήτων ενός κειμένου και οι λειτουργίες τους (π.χ., σύνοψη, συμπέρασμα). Πρόκειται δηλαδή για οργανωτικά σχήματα όπως τα γενικό-ειδικό, ισχυρισμός-ανασκευή, υποθετικό-πραγματικό, αντιπαραβολή εννοιών ή στοιχείων, αίτιο-αποτέλεσμα, πρόβλημα-επίλυση-αξιολόγηση, τα οποία απαντούν σε όλα τα κειμενικά είδη, υπηρετούν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα ενός κειμένου και περιλαμβάνουν κειμενικούς τύπους (όπως περιγραφή αντικειμένου, αφήγηση γεγονότος κ.λπ.) (βλ. Μιχάλης, 2020: 112, 118). Συχνά μάλιστα ταυτίζονται με τα λεξικογραμματικά στοιχεία (π.χ., χρήση της παθητικής έναντι της ενεργητικής σύνταξης για την ενίσχυση της αποδεικτικής ισχύος επιχειρήματος ή για την αποσιώπηση οπτικής του ομιλητή/της ομιλήτριας ή του συγγραφέα/της συγγραφέως), δεδομένου ότι και τα δύο αποτελούν επιλογές του πομπού/δημιουργού ενός κειμένου με συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται ενδεικτικά ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να συνδέονται τα λεξικογραμματικά στοιχεία με τα κειμενικά σχήματα και με το περιεχόμενο:

ΛΕΞΙΚΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΚΕΙΜΕΝΟΥ
Ο ομιλητής/Η ομιλήτρια ή Ο/Η συγγραφέας:		
Τι επιλέγει;	Τι κάνει;	Σε τι στοχεύει;
χρονικούς προσδιορισμούς, χρονικές προτάσεις, χρονικές μετοχές, γραμματικός χρόνος του ρήματος	κάνει ιστορική αναδρομή, παρουσιάζει ένα φαινόμενο/στοιχείο στη διαχρονία του	να ενημερώσει, να διδάξει (π.χ., σε μια επιστημονική αναφορά, σε ένα σχολικό εγχειρίδιο)
περιγραφικά επίθετα	περιγράφει ένα άτομο (προσωπικότητα)	να αυτοπροβληθεί, να επιτεθεί στο ήθος του αντιπάλου (π.χ., σε ένα νομικό κείμενο)
ρηματικούς τύπους όπως: <i>σημαίνει, εννοούμε, ως..., ορίζεται πο...</i>	ορίζει	να ενημερώσει (π.χ., σε ένα άρθρο), να πείσει με επιχειρήματα
λέξεις/φράσεις όπως: <i>αρκεί να, υπό προϋποθέσεις</i>	θέτει προϋποθέσεις ή περιορισμούς	να προλάβει τον αντίλογο, να διατυπώσει ενστάσεις στο πλαίσιο ενός επιχειρήματος

Η αναγκαστικά συνοπτική παρουσίαση αυτής της βασικής αναλυτικής πρακτικής στη γλωσσική διδασκαλία συνάδει τόσο με γλωσσολογικά πρότυπα όπως η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Halliday, 1985) όσο και με μεθοδολογικές προσεγγί-

γίσεις στη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας όπως η γλωσσοκεντρική παιδαγωγική (language-based pedagogy, Clark, 2019) και πρότυπα όπως η ρητορική γραμματική (rhetorical grammar, Kolln, 2006), η *grammaire nouvelle* στον Καναδά (Nadeau & Fisher, 2006), αλλά και τη δομολειτουργική γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005). Με αυτή την έννοια η γλωσσολογική οπτική του νέου Προγράμματος Σπουδών αντλεί από μια μακρά παράδοση και από θεωρητικές αρχές που τονίζουν τη στενή σχέση γλωσσολογίας και παιδαγωγικής, επιτρέποντας να αναπτυχθεί ένα συνοχικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Ά., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Ά., Καραντζόλα Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 55-66.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία* (πρώτη έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.
- Christiansen, M. H. & Chater, N. (2022). *The Language Game. How Improvisation Created Language and Changed the World*. Basic Books.
- Clark, U. (2019), *Developing Language and Literacy in English across the Secondary School Curriculum. An Inclusive Approach*. Palgrave Macmillan.
- Cox, B. (1991). *Cox on Cox: An English Curriculum for the 1990s*. London: Hodder & Stoughton.
- Γούτσος, Δ. (2004). Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου: Περιεχόμενο και περιεχόμενο. Στο Περυσινάκης Ι. Ν. και Τσαγγαλίδης, Α. (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003*, (527-541). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.
- Γούτσος, Δ. (2020). *Γλώσσα Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*. 2η έκδοση. Αθήνα: Κριτική.
- Feez, S. (1998). *Text-based Syllabus Design*, Macquarie University.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Κλαίρης, Χ., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005) (σε συνεργασία με Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου - Ορφανού και Σ. Σκοπετέα). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kolln, M. J. (2006). *Rhetorical Grammar. Grammatical Choices, Rhetorical Effects*, Longman.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α. Χατηζήπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : G. Morin.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Κώδικας.

ΚΑΜΙΕΡΓΕΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

Αθανάσιος Μιχάλης

Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,
Αναπληρωτής Καθηγητής,
michathan@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Θεματικός άξονας του παρόντος άρθρου είναι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στους/στις μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής τους ενδυνάμωσης και επαγγελματικής τους αναβάθμισης, και ως προϋπόθεσης για την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε διαδικασίες καλλιέργειας πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού. Δεδομένου ότι τα κειμενικά είδη που επιλέγονται, για να διδαχθούν στους/στις μαθητές/μαθήτριες κάθε τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι, αφενός, αυτά που διδάσκονται αναλυτικά και καθίστανται αντικείμενα επεξεργασίας στα γνωστικά αντικείμενα των επόμενων τάξεων και, αφετέρου, όσα αποτελούν «όχημα» κοινωνικής κινητικότητας για τα άτομα που έχουν πρόσβαση σε αυτά, η ποικιλία των διδασκόμενων κειμενικών ειδών στο γυμνάσιο και στο λύκειο είναι μεγάλη και ο χαρακτήρας της πολυδιάστατος. Επομένως, τίθεται το ερώτημα αν η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι καταλληλότερο να πραγματοποιείται στο πλαίσιο αποκλειστικά του γλωσσικού μαθήματος ή του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων των προγραμμάτων σπουδών: το συγκεκριμένο ζήτημα συνιστά τον στόχο της ανάλυσης της παρούσας μελέτης.

Λέξεις κλειδιά: λειτουργικός γραμματισμός, κειμενικά είδη, κοινωνική ενδυνάμωση, ιδεολογία.

Abstract

This paper concerns the teaching of genres in secondary education and refers to genre-based instruction (genre-informed teaching) as tool of students' social reinforcement, as means of their social mobility and professional enhancement and as prerequisite for their involvement in processes of functional literacy practices fostering. Given that the selected genres as teaching object in a specific class of the secondary education are, on the one hand, these being taught in the upper classes and, on the other hand, these functioning as "vehicle" for social elevation for the society members having access to them, the variety of the genres being taught in junior and senior high school is big and multidimensional. Therefore, one can wonder if it is more fruitful for the genre-based teaching to take place through language teaching exclusively or through the whole of the objects of the curriculum. The study of this issue is the core intention of this paper.

Keywords: functional literacy, genre, social mobility / reinforcement, ideology.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται το ζήτημα της καλλιέργειας πρακτικού λειτουργικού γραμματισμού (functional literacy) στους/στις μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίου και λυκείου) σε συνδυασμό με τη διερεύνηση του ρόλου τόσο των φιλολόγων όσο και των καθηγητών/καθηγητριών των άλλων ειδικοτήτων. Ειδικότερα, με βάση την παραδοχή ότι η ανάπτυξη των πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού στους/στις μαθητές/μαθήτριες συνδέεται με τη δυνατότητα πρόσβασης από αυτούς/ές σε ένα σύνολο κειμενικών ειδών (genres), όπως και με τη δυνατότητα πρόσληψης και παραγωγής κειμένων που εντάσσονται στα είδη αυτά, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση των ακόλουθων ζητημάτων: αφενός, αν η αποτελεσματική διδασκαλία των κειμενικών ειδών μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η ιδιότητα του εγγράμματος πολίτη είναι δυνατό να περιοριστεί αποκλειστικά στα γλωσσικά μαθήματα ή αν κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού μέσω του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων των προγραμμάτων σπουδών.

Επομένως, αφού αναλυθεί σε θεωρητικό επίπεδο η σύνδεση της καλλιέργειας πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού με την πρόσβαση σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, την κατανόηση και την παραγωγή των κειμένων που ανήκουν σε αυτά, ακολουθεί εξέταση και διερεύνηση της αναγκαιότητας, της δυνατότητας και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στο πλαίσιο των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών.

Λειτουργικός γραμματισμός και κειμενικά είδη

Με βάση τις διδακτικές προσεγγίσεις του λειτουργικού γραμματισμού, στόχο της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών αποτελεί η κοινωνική ενδυνάμωση του συνόλου των μαθητών/μαθητριών (ιδιαίτερα, όμως, των προερχόμενων από αδύναμες και χωρίς επιρροή κοινωνικές ομάδες), η ανάπτυξη της δυνατότητάς τους να ενταχθούν σε ένα σύνολο διαφορετικών κοινωνικών πεδίων, με άλλα λόγια σε κοινωνικά πεδία με υψηλές επικοινωνιακές απαιτήσεις, τα οποία συνδέονται με εξουσιαστικούς φορείς και διέπονται από κοινωνικοπολιτική και οικονομική δύναμη και επιρροή, και να αλληλεπιδρούν με τα μέλη των χώρων αυτών (Kalantzis κ.ά., 2019).

Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων του λειτουργικού γραμματισμού, το κειμενικό είδος νοείται, βάσει του ορισμού της Σχολής του Σίδνεϊ, ως στοχευμένη (goal-oriented) κοινωνική διαδικασία (social process), η οποία λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες φάσεις (staged). Επομένως, η καλλιέργεια πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού και οι διδακτικές προσεγγίσεις που συνδέονται με αυτή συνίστανται (Kalantzis

κ.ά., 2019): α) στη διδασκαλία των κοινωνικών σκοπών, στόχων και λειτουργιών κάθε κειμενικού είδους που σχετίζεται με τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας, κοινωνικής αναβάθμισης και επαγγελματικής εξέλιξης κάθε μέλους συγκεκριμένης πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής οντότητας (elemental genres), β) στη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των δομικών χαρακτηριστικών του (υπερδομής, υποχρεωτικών ενοτήτων, προαιρετικών ενοτήτων), γ) στην εμπέδωση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των γλωσσικών συμβάσεων του (γραμματικών και υφολογικών επιλογών του συγγραφέα σε σχέση με την επικοινωνιακή του πρόθεση, το επικοινωνιακό περιεχόμενο της συγγραφής και την κοινωνικοσημειωτική παράδοση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους) και δ) το κοινωνικό πλαίσιο (social location) στο οποίο αξιοποιείται το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ως κοινωνική διαδικασία (Kalantzis κ.ά., 2019· Kroll, 2003· Rose, 2014).

Τα κείμενα που διδάσκονται στη σχολική εκπαίδευση ανήκουν, βάσει των διδακτικών στόχων που παρουσιάστηκαν στην αρχή της παρούσας ενότητας, σε κειμενικά είδη που συνδέονται, αφενός, με τις επιστήμες, τις πρακτικές και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται συστηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, αφετέρου, με κοινωνικά πεδία εξουσιαστικού χαρακτήρα και υψηλής επιρροής, όπως και με αντίστοιχες κοινωνικές πρακτικές (τα κειμενικά είδη που διδάσκονται στο σχολείο βρίσκονται σε άμεση σύνδεση και αντιστοιχία με τα κυρίαρχα κειμενικά είδη στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όπου εντάσσεται το εκπαιδευτικό σύστημα). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών βάσει των αρχών και των θεωρήσεων του λειτουργικού γραμματισμού είναι συστηματική και, επομένως, ανήκει στο ευρύτερο πλαίσιο των διδακτικών προσεγγίσεων της ορατής παιδαγωγικής (visible pedagogy), βάσει της ορολογίας των Bernstein και Halliday (Gardner, 2017· Κουτσογιάννης, 2017).

Βάσει των διδακτικών προσεγγίσεων του λειτουργικού γραμματισμού, μεθοδολογικές πτυχές και επιλογές που δεν ευθυγραμμίζονται με τις αρχές και τις πρακτικές της ορατής παιδαγωγικής, αλλά ανήκουν στο πλαίσιο της αόρατης παιδαγωγικής, δεν ενδείκνυνται για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών: με βάση τα πρότυπα της αυθεντικής κειμενικής διδασκαλίας (π.χ., το διαδικαστικό πρότυπο της παραγωγής λόγου, το οποίο στηρίζεται σε κοινωνιογνωσιακά και ψυχογνωσιακά θεωρητικά δεδομένα), η συγγραφή κειμένων πραγματοποιείται χωρίς συστηματική διδασκαλία των δομικών και των γλωσσικών επιλογών του, στοιχείο που διευκολύνει, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, τους/τις μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από οικογένειες ανώτερων κοινωνικοοικονομικά τάξεων και, συνεπώς, που έχουν πρόσβαση σε κειμενικά είδη του εξουσιαστικού λόγου (Kalantzis κ.ά., 2019).

Κειμενικά είδη και κοινωνική δύναμη

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του Martin, η γλώσσα, ως σύστημα επιλογών για την κατασκευή νοημάτων και μέσο κατασκευής κοινωνικών ταυτοτήτων, μέσω της αξιοποίησης των τριών μεταλειτουργιών της (της αναπαραστατικής, η οποία αφορά τη δήλωση των εμπειριών του ομιλητή, της διαπροσωπικής, που συνδέεται με την αναπαράσταση κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχίας, και την κειμενική, η οποία αναφέρεται στον μετασηματισμό της δήλωσης εμπειρίας και κοινωνικών σχέσεων σε κείμενο), βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση και σε αλληλεπίδραση με το καταστασιακό περιβάλλον (situational context) στο οποίο κατασκευάζεται συγκεκριμένο νόημα, δηλαδή το πλαίσιο που αφορά την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ πομπών και δεκτών σε δεδομένο περικείμενο (Πίνακας 1). Ειδικότερα, η δημιουργία νοημάτων βάσει των δυνατοτήτων που δίνονται από το σημασιολογικό δίκτυο της γλώσσας, τα οποία πραγματώνονται από αντίστοιχες λεξικές και γραμματικές επιλογές και συνδέονται με συγκεκριμένες μεταλειτουργίες, εξαρτάται άμεσα από το καταστασιακό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία αλλά και το αναδιαμορφώνει: το καταστασιακό περιβάλλον συνίσταται από τις συνιστώσες του πεδίου (field), που αναφέρεται στις δράσεις που πραγματοποιούνται και στα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα, του τόνου (tenor), ο οποίος αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών, και του τρόπου (mode), που αφορά τη μορφή και τα μέσα της επικοινωνίας, οι οποίες αντιστοιχούν με τις γλωσσικές μεταλειτουργίες και αποτελούν το υφολογικό πλαίσιο (register) του κάθε κειμένου και της επικοινωνίας (Rose, 2014).

Ωστόσο, αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση υφίσταται και μεταξύ του καταστασιακού και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (sociocultural context), το οποίο αναφέρεται στους ιδεολογικούς και τους αξιακούς άξονες της επικοινωνίας, στην κοινωνικοσημειωτική παράδοση μιας κοινότητας και στις κοινωνικές συμβάσεις της επικοινωνίας, διαμεσολαβείται (σε σημειωτικό επίπεδο) από συγκεκριμένα κειμενικά είδη, ενώ πραγματώνεται μέσω του υφολογικού πλαισίου που διαμορφώνεται από τις τρεις συνιστώσες του καταστασιακού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, σε καθεμιά από τις ενότητες/ φάσεις δεδομένου κειμενικού είδους, διαφέρουν τα στοιχεία που συνιστούν το υφολογικό της πλαίσιο και διαμορφώνονται βάσει των γλωσσικών επιλογών του συγγραφέα, ανάλογα με την κειμενική λειτουργία αυτής της φάσης (Πίνακας 1).

Ο έλεγχος (control) τον οποίο είναι δυνατό να ασκούν οι ομιλητές/ομιλήτριες μιας κοινότητας στα κειμενικά είδη που συνδέονται και προϋποθέτουν τη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης και την επαγγελματική αναβάθμιση αποκτάται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θεωρείται “διαβατήριο” κοινωνικής κινητικότητας

(συνήθως, στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες η δυνατότητα ελέγχου στα κειμενικά είδη που σχετίζονται και διαμεσολαβούν σημειωτικά κοινωνικές πρακτικές και πεδία, όπως είναι η επιστήμη, η βιομηχανία ή η διοίκηση). Δεδομένου ότι η θεώρηση ορισμένων κειμενικών ειδών ως «οχημάτων» κοινωνικής αναβάθμισης συνδέεται με τα κυρίαρχα ιδεολογικά πλαίσια σε μία κοινότητα, η δυνατότητα ελέγχου σε αυτά τα κειμενικά είδη συνεπάγεται την απόκτηση κοινωνικής ισχύος (social power), καθώς, μέσω του ελέγχου αυτού, αυξάνεται και ενδυναμώνεται το κοινωνικό κύρος (status) του ατόμου που έχει την ικανότητα και τη γνώση να τον ασκεί: αυτό συμβαίνει, λόγω και της αυθεντίας (authority) που χαρακτηρίζει το άτομο αυτό σε καθορισμένα κοινωνικά πεδία, η οποία πηγάζει από την ικανότητα διαχείρισης των κειμένων που εντάσσονται στα κυρίαρχα είδη λόγου και την κατοχή του περιεχομένου τους, και αποτελεί στοιχείο που ενισχύει την κοινωνική επιρροή και προβολή του (prominence) και, επομένως, τη «δύναμη» του λόγου του και της «φωνής» του (Πίνακας 1).

Πλαίσιο	Κοινωνική διάσταση	Γλωσσική διαμεσολάβηση	Συνιστώσες περιεχομένου / Γλωσσικές Μεταλειτουργίες		
<i>Ιδεολογία</i>	Κοινωνική ισχύς	Έλεγχος των κειμενικών ειδών	Αρχή / αυθεντία σε κοινωνικό πεδίο	Θέση / κύρος	Προβολή σε κοινωνικό επίπεδο
<i>Κοινωνικό / πολιτισμικό πλαίσιο</i>		Κειμενικό είδος			
<i>Καταστασιακό πλαίσιο</i>		Υφολογικό πλαίσιο	Πεδίο	Τόνος	Τρόπος
<i>Γλώσσα</i>			Αναπαραστατική	Διαπροσωπική	Κειμενική

Πίνακας 1. Γλωσσικές λειτουργίες και πλαίσιο επικοινωνίας

Επομένως, βάσει όσων αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, η κοινωνική ισχύς και επιρροή των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τη δυνατότητα ελέγχου συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, τα οποία συνδέονται με την υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία όσων έχουν πρόσβαση σε αυτά, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα του ιδεολογικού πλαισίου δεδομένης κοινότητας.

Ποικιλία κειμενικών ειδών και εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως προαναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, σε κάθε τάξη κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας επιλέγεται και διδάσκεται μια μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, με βάση τα εξής κριτήρια/όρους καταλληλότητας: καταλληλότερα από διδακτική άποψη θεωρούνται α) τα κειμενικά είδη που συνδέονται με τα γνωστικά αντικείμενα των ανώτερων τάξεων και βαθμίδων (και αφορούν κείμενα που εντάσσονται στα επιστημονικά πεδία που τίθενται σε διδακτική επεξεργασία σε τάξεις της γυμνασιακής και της λυκειακής εκπαίδευσης και τα οποία είναι αναπόφευκτο να συνδέονται σε δομικό και γλωσσικό επίπεδο με τα αντίστοιχα επιστημονικά κείμενα τα οποία αποτελούν μία από τις γλωσσικές/σημειωτικές πτυχές από τις οποίες διαμεσολαβείται η κοινωνική πραγματικότητα), β) τα κειμενικά είδη, τα οποία, σε δεδομένη κοινότητα, συνδέονται με την κοινωνική αναβάθμιση και την επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων που έχουν πρόσβαση σε αυτά και γ) τα κειμενικά είδη στα οποία είναι απαραίτητη η πρόσβαση και η δυνατότητα επεξεργασίας από τα μέλη μιας κοινότητας, ώστε τα τελευταία να αποτελούν ενεργούς πολίτες στην κοινότητα αυτή.

Ωστόσο, η ποικιλία των κειμενικών ειδών τα οποία πληρούν τους όρους αυτούς είναι πολύ μεγάλη: τα κειμενικά είδη που θεωρούνται κατάλληλα για διδασκαλία στη μέση εκπαίδευση συνδέονται με ένα σύνολο από κοινωνικές πρακτικές και κοινωνικά πεδία και ταξινομούνται σε αρκετά διαφορετικά υποσύνολα. Για να καταστεί, επομένως, δυνατή η διαπίστωση και η διερεύνηση του καταλληλότερου τρόπου και της αποτελεσματικότερης μεθόδου διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση και η ανάλυση του εύρους των κοινωνικών πρακτικών και των κοινωνικών πεδίων με τα οποία συνδέονται τα διάφορα κειμενικά είδη ως κοινωνικές διαδικασίες, με στόχο την εκτίμηση και την εξέταση των γνωστικών και των γλωσσικών παραμέτρων που αποτελούν προϋπόθεση της εμπέδωσής τους σε βάθος αλλά και της τελεσφόρας διδασκαλίας τους στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης.

Ως παράδειγμα, ακολουθεί η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών που προτείνονται ως περιεχόμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της νεοελληνικής γλώσσας βάσει των προγραμμάτων σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο που δημοσιεύθηκαν το 2011, με άξονα κατηγοριοποίησης τα κοινωνικά πεδία και τις κοινωνικές πρακτικές με τις οποίες συνδέονται: είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι τα κειμενικά είδη που προτείνονται για διδασκαλία στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στα προγράμματα του 2011 κρίνονται (προδήλως) αξιοποιήσιμα στη γλωσσική διδασκαλία και από τα νέα προγράμματα σπουδών για τη νέα ελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο, δηλαδή αυτά που δημοσιεύθηκαν το 2021 (Πίνακας 2).

Κειμενικά είδη				
Διοικητικά	Οικονομικά / επαγγελματικά	Κοινωνικά	Λογοτεχνικά	Δημοσιογραφικά
Αιτήσεις ανακοινώσεις νομοθετικά κείμενα πιστοποιητικά συμβόλαια φόρμες αιτήσεων υπομνήματα	Αναφορές βιογραφικά διαφημίσεις οδηγίες χρήσης πινακίδες συμβόλαια πρακτικά συνεδριάσεων στατιστικές επιστολές τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών τουριστικοί οδηγοί υπομνήματα	Αινίγματα ανέκδοτα προσωπικές αφηγήσεις διάλογοι επιστολές ηλεκτρονικά μηνύματα ημερολόγια προσκλήσεις σημειώματα συζητήσεις	Αφηγήματα διηγήματα δοκίμια ευθυμογραφήματα ημερολόγια θεατρικά έργα κόμικς μυθιστορήματα τραγούδια πεζοτρόγυδα ποιήματα χρονογραφήματα	Ανακοινώσεις αρχικές σελίδες ιστοτόπων κείμενα γνώμης γελοιογραφίες γραφήματα δελτία καιρού επιφυλλίδες έρευνες ειδήσεις επιφυλλίδες κατάλογοι κρπικές λεζάντες ρεπορτάζ σχόλια συνεντεύξεις
Ιστορικά	Πολιτικά		Επιστημονικά	
Απο- μνημονεύματα αυτοβιογραφίες χάρτες χρονικά	Διακηρύξεις διάλογοι	σχόλια συζητήσεις	Γραφήματα διαγράμματα διαλέξεις παρουσιάσεις	πίνακες έρευνες κρπικές μελέτες

Πίνακας 2. Κειμενικά είδη στην εκπαίδευση

Εξετάζοντας την ποικιλία και τις κατηγορίες στις οποίες είναι δυνατό να ταξινομηθούν τα κειμενικά είδη που διδάσκονται στην εκπαίδευση (οικονομικά / επαγγελματικά, πολιτικά, διοικητικά, κοινωνικά, δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά, επιστημονικά, ιστορικά κειμενικά είδη), με βάση ταξινόμησης τις κοινωνικές πρακτικές και τα κοινωνικά πεδία με τα οποία συνδέονται, ενδεχομένως να προκύψουν ορισμένα ερωτήματα και προβληματισμοί: δεδομένου ότι τόσο η κατανόηση/πρόσληψη όσο και η συγγραφή/παραγωγή ενός κειμένου που ανήκει σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος απαιτεί, αφενός, τη γνώση του περιεχομένου του κειμένου αυτού (content knowledge), δηλαδή γνώση σχετική με τον θεματικό άξονα του κειμένου (schematic knowledge), και, αφετέρου, τη γνώση της υπερδομής και των γλωσσικών / υφολογικών συμβάσεων του κειμενικού είδους στο οποίο εντάσσεται το παραγόμενο κείμενο, εγείρεται το ερώτημα αν είναι δυνατό ο/η φιλόλογος να διαθέτει με σχετική

πληρότητα τη γνώση του περιεχομένου οικονομικών ή επιστημονικών κειμένων (προερχόμενων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία από τις ανθρωπιστικές επιστήμες), όπως, επίσης, δημιουργείται και η απορία αν είναι βέβαιο και σε ποιο βαθμό ότι γνωρίζει και την υπερδομή όλων των υποκατηγοριών και των μορφών τους; Οι απορίες και οι επιφυλάξεις αυτές είναι δυνατό να οδηγήσουν σε νέα ερωτήματα: δηλαδή, αν η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω του γνωστικού αντικειμένου της νεοελληνικής γλώσσας ή μέσω διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Διδασκαλία των κειμενικών ειδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην Αυστραλία, στην Αγγλία, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και σε άλλες χώρες, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της καλλιέργειας πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού στους/στις μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την εμπέδωση των χαρακτηριστικών των βασικών κειμενικών ειδών σε δεδομένη κοινωνικοπολιτισμική οντότητα από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, την παροχή σε αυτούς εφοδίων, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες στην κοινότητα όπου ζουν και δρουν, και δυνατοτήτων για επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση, χωρίς να παύει να υφίσταται το ενδιαφέρον για την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών που προέρχονται από οικογένειες μη ισχυρές κοινωνικά και οικονομικά (Gardner, 2017· Kalantzis κ.ά., 2019). Στα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά συστήματα, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών έλαβε χώρα στο πλαίσιο των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών (subject-based genre teaching): με άλλα λόγια, συγκεκριμένα κειμενικά είδη διδάχθηκαν όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και στο μάθημα της ιστορίας (π.χ., ιστορικές αφηγήσεις, ανασκοπήσεις, απομνημονεύματα), στα μαθήματα της φυσικής και της βιολογίας (π.χ., περιγραφές ζώων και φυτών, εξηγήσεις φαινομένων), όπως και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Gardner, 2017· Kalantzis κ.ά., 2019).

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υφίσταται μία καθιερωμένη παράδοση βάσει της οποίας η διδασκαλία των κειμενικών ειδών πραγματοποιείται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Ωστόσο, με άξονα την ανάλυση των κειμενικών ειδών που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι ο φιλόλογος είναι κάτοχος της γνώσης του περιεχομένου του συνόλου των διδασκόμενων κειμενικών ειδών (π.χ., των οικονομικών, των επιστημονικών, πολλών κοινωνικών και δημοσιογραφικών), όπως, επίσης, είναι δυνατό να εκφραστούν επιφυλάξεις και αμφιβολίες αν γνωρίζει και το δομικό σχήμα ή την

εξειδικευμένη ορολογία ορισμένων κειμενικών ειδών που εντάσσονται στα πεδία αυτά. Με άλλα λόγια, ο φιλόλογος στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας δεν είναι εύκολο να έχει τις γνώσεις δύο ή περισσότερων ειδικοτήτων (double expert), χωρίς να έχει σπουδάσει και άλλη επιστήμη εκτός από τη φιλολογία (Douglas-Brown, 2001).

Διδακτική πρόταση

Με βάση όσα αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες της ενότητας αυτής του παρόντος άρθρου, προκρινόμενου για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών θεωρείται καταλληλότερο να πραγματοποιείται στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών κάθε τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παράλληλα και συμπληρωματικά προς τη διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε κειμενικό είδος διέπεται από καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο διδάσκεται (Kalantzis κ.ά., 2019): με άλλα λόγια, η διδακτική επεξεργασία των κειμένων (η διδασκαλία της παραγωγής και πρόσληψης κειμένων) που ανήκουν σε δεδομένο κειμενικό είδος υλοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου ή αντικειμένων του προγράμματος σπουδών και, ταυτόχρονα, στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της νεοελληνικής γλώσσας. Επομένως, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, με βάση την πρόταση που υποβάλλεται στην παρούσα μελέτη, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το διδακτικό πρότυπο της ενσωματωμένης στο περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων γλωσσικής διδασκαλίας (content language integrated learning).

Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμο ο/η φιλόλογος να εμπλέκεται σε διαδικασίες ανοδικής διδασκαλίας των κειμενικών ειδών (bottom up approach of genres teaching) προκειμένου για το σύνολο των διδασκόμενων κειμενικών ειδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή θεωρείται αποτελεσματικότερη προσέγγιση η διδασκαλία και η ανάλυση των γλωσσικών συμβάσεων των κειμένων που εντάσσονται σε καθένα από τα κειμενικά είδη (δηλαδή των γλωσσικών και των υφολογικών επιλογών των συγγραφέων τους) από τον/τη φιλόλογο σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/μαθήτριες του (Πίνακας 3). Επίσης, ο/η φιλόλογος καλείται να διδάσκει τη δομή και τα δομικά σχήματα, όπως και το περιεχόμενο, των κειμενικών ειδών που σχετίζονται με τις σπουδές του και με το γνωστικό του υπόβαθρο (π.χ., λογοτεχνικών, ιστορικών, κάποιων δημοσιογραφικών, κοινωνικών, πολιτικών), στο πλαίσιο διαδικασιών καθοδικής διδασκαλίας (top down approach).

Αντίθετα, οι καθηγητές/καθηγήτριες των άλλων ειδικοτήτων είναι δυνατό να διδάσκουν την παραγωγή και την πρόσληψη κειμένων που ανήκουν σε συγκεκριμέ-

να κειμενικά είδη, σχετικά με την ειδίκευση και τις γνώσεις τους, δίνοντας έμφαση α) στο περιεχόμενό τους (με στόχο τον εμπλουτισμό της σχηματικής γνώσης (schematic knowledge) των μαθητών/μαθητριών), β) στο δομικό σχήμα τους και γ) στην εξειδικευμένη ορολογία (μερικών από αυτά). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να επιτευχθεί αποδοτική και παραγωγική συνεργασία του φιλόλογου με τις άλλες ειδικότητες του προγράμματος σπουδών κάθε τάξης, στο πλαίσιο αλληλοσυμπληρωματικής διδασκαλίας των κειμενικών ειδών ή της αυστηρής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (adjunct method of content-based teaching / strong version of content-based teaching), ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να εμπεδώσουν τις γλωσσικές και τις δομικές συμβάσεις των κειμενικών ειδών που συνδέονται με την κοινωνική αναβάθμιση όσων έχουν πρόσβαση σε αυτά (Douglas-Brown, 2001).

Ανοδική προσέγγιση		Καθοδική προσέγγιση	
<i>Διδασκαλία σχηματικής γνώσης / γνώσης περιεχομένου</i>	<i>Διδασκαλίας δομής / δομικών σχημάτων</i>	<i>Διδασκαλία γραμματικών / υφολογικών συμβάσεων</i>	<i>Διδασκαλία εξειδικευμένου λεξιλογίου</i>
Καθηγητές ειδικοτήτων (προκειμένου για κείμενα ειδικότητας)	Καθηγητές ειδικοτήτων	Φιλόλογος	Καθηγητές ειδικοτήτων
Φιλόλογος	Φιλόλογος		Φιλόλογος

Πίνακας 3. Διδασκαλία κειμενικών ειδών στην ελληνική εκπαίδευση

Τα πιο πάνω δεδομένα σημαίνουν ότι δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής κειμένων που ανήκουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν, αφενός, στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και, αφετέρου, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, με στόχο να εμπεδώσουν και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/μαθήτριες τις γλωσσικές και τις δομικές συμβάσεις των βασικών κειμενικών ειδών, σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και την κοινωνικοσημειωτική παράδοση στην οποία ζουν, βάσει των αρχών και των προσεγγίσεων που περιγράφηκαν στις πιο πάνω παραγράφους της υποενότητας αυτής.

Διδακτική εφαρμογή της πρότασης

Σε σχέση με τη διδακτική πρόταση που διατυπώθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, θα μπορούσε να ανακύψει το ερώτημα αν είναι πραγματοποιήσιμη η διδασκαλία των συμβάσεων των κειμενικών ειδών μέσα από τη διδακτική προσέγγιση

της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο (αυστηρή προσέγγιση). Η απάντηση στην ερώτηση αυτή είναι καταφατική.

Ειδικότερα, μέσω της ταξινόμησης των κειμένων που αποτελούν τις λεζάντες των εικόνων του εγχειριδίου της φυσικής της τρίτης τάξης του γυμνασίου στον κειμενικό τύπο στον οποίο ανήκουν, προκύπτει ότι τα κείμενα καλύπτουν το σύνολο των κειμενικών τύπων και, επομένως, είναι διδακτικά αξιοποιήσιμα στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της φυσικής. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα (Πίνακας 4).

Αφήγηση	<i>Τον Ιούνιο του 1752, κατά τη διάρκεια μια καταιγίδας, ο Φραγκλίνος πραγματοποίησε ένα πείραμα. Πέταξε έναν αετό, στον οποίο είχε στερεώσει μια μυτερή μεταλλική ράβδο. Είχε δέσει τη ράβδο στην άκρη του σπάγκου του αετού. Στην άλλη άκρη του σπάγκου έδεσε ένα μεταλλικό κλειδί και ένα κομμάτι μεταξωτού κορδονιού από το οποίο κρατούσε τον χαρταετό. Ο Φραγκλίνος στεκόταν κάτω από ένα υπόστεγο ώστε το κορδόνι να παραμένει στεγνό. Μόλις τα σύννεφα της καταιγίδας συγκεντρώθηκαν στον ουρανό ο βοηθός του πλησίασε το δάχτυλό του στο κλειδί. Τότε ένας σπινθήρας ξεπήδησε από το κλειδί στο δάχτυλο.</i>
Περιγραφή	<i>Τα μέρη ενός ηλεκτροσκοπίου: 1. Μεταλλικός δίσκος ή σφαίρα. 2. Μεταλλικό στέλεχος. 3. Φύλλα του ηλεκτροσκοπίου. Τα τελευταία βρίσκονται σε χώρο που περιβάλλεται από γυαλί και μονωτικό υλικό.</i>
Εξήγηση (συνεπ-αγωγική)	<i>Η ιώδης, η μπλε και η γαλάζια ακτινοβολία σκεδάζονται περισσότερο από τις υπόλοιπες. Έτσι, το χρώμα του ουρανού που προκύπτει από το διάχυτο φως του πλίου φαίνεται γαλάζιο.</i>
Επιχειρη-ματολογία	<i>Ο χάρακας έλκει το σφαιρίδιο του εκκρεμούς. Συμπεραίνουμε ότι ο χάρακας είναι ηλεκτρισμένος.</i>
Οδηγίες / κανόνες	<i>Στο κύκλωμα παρεμβάλλουμε τα βολτόμετρα παράλληλα, για να μετρήσουμε τις τάσεις στα άκρα των λαμπήρων και του κυκλώματος</i>

Πίνακας 4. Αξιοποιήσιμα κειμενικά είδη στο εγχειρίδιο της φυσικής

Τα κείμενα αυτά (Πίνακας 4) είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της φυσικής, ώστε, βάσει της πρότασης που κατατέθηκε στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές/μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν και να εμποδώσουν: α) τις πληροφορίες που εμπεριέχονται στα κείμενα (π.χ., το πείραμα του Φραγκλίνου για την ηλεκτρική ενέργεια, τη μορφή του ηλεκτροσκοπίου, την πηγή του γαλάζιου χρώματος του ουρανού, την έλξη μεταξύ σωμάτων λόγω της επίδρασης της ηλεκτρικής ενέργειας, την πραγματοποίηση πειράματος με βολτόμετρο, με στόχο τη μέτρηση της τάσης), β) το δομικό σχήμα συγκεκριμένων κειμενικών τύπων (χρήσιμο είναι να τονιστεί ότι, όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, η διδασκαλία της σχηματικής δομής/υπερδομικού σχήματος των κει-

μενικών τύπων είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί και από τον καθηγητή της γλώσσας), γ) την επιστημονική ορολογία των κειμένων (π.χ., σπινθήρας, ηλεκτροσκόπιο, μεταλλικός δίσκος, μεταλλικό στέλεχος, μονωτικό υλικό, έλξη, ακτινοβολία, εκκρεμές, ηλεκτρισμός, βολτόμετρο, κύκλωμα, τάση).

Επιπλέον, μέσω της επεξεργασίας των κειμένων αυτών, τα οποία ανήκουν στο επιστημονικό πεδίο, είναι δυνατό ο/η μαθητής/μαθήτρια να συναγάγει και να εμπειδώσει τα δομικά χαρακτηριστικά των κειμενικών τύπων στους οποίους ανήκουν τα κείμενα, στο πλαίσιο της ανοδικής προσέγγισης της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών (Gardner, 2017· Kalantzis κ.ά., 2019): α) τα δομικά στοιχεία / στάδια του ιστορικού αφηγηματικού κειμένου/ανασκόπησης, το οποίο συνίσταται από τον προσανατολισμό (orientation), δηλαδή την ενημέρωση του αναγνώστη για τον χώρο, τον χρόνο και τα πρόσωπα της αφήγησης (π.χ., *Ο Φραγκλίνος το 1752 πραγματοποίησε πείραμα*), την παρουσίαση των συμβάντων στη χρονική τους διαδοχή (temporal order) και ακολουθία (π.χ., *πέταξε αετό... στερέωσε μεταλλική ράβδο... έδεσε μεταλλικό κλειδί και κορδόνι... ο βοηθός του πλησίασε το δάχτυλο στο κλειδί... ξεπήδησε σπινθήρας*) και την απουσία αξιολόγησης (evaluation), β) την παρουσίαση των στοιχείων (π.χ., *μεταλλικός δίσκος, μεταλλικό στέλεχος, φύλλα ηλεκτροσκοπίου*) από τα οποία απαρτίζεται συγκεκριμένο αντικείμενο (composition) ως βασικό διακριτικό στοιχείο της περιγραφής (description), γ) τη σχηματική δομή (schematic structure), δηλαδή το δομικό σχήμα, της συνεπαγωγικής εξήγησης (consequential explanation), η οποία συνίσταται από την περιγραφή ενός φαινομένου και τα αποτελέσματά του (π.χ., *Το ιώδες, το μπλε και το γαλάζιο σκεδάζονται περισσότερο... το χρώμα του ουρανού φαίνεται γαλάζιο*), δ) τη δομή του επιχειρήματος, το οποίο απαρτίζεται από μία θέση / συμπέρασμα (π.χ., *Συμπεραίνουμε ότι ο χάρακας είναι ηλεκτρισμένος*), η οποία υποστηρίζεται από ένα πληροφοριακό δεδομένο (π.χ., *ο χάρακας έλκει το σφαιρίδιο του εκκρεμούς*), με βάση συγκεκριμένη εγγυητική μαρτυρία, η οποία στα επιστημονικά κείμενα είναι μία κοινώς αποδεκτή θεωρία / αξίωμα / κανόνας (π.χ., *η ηλεκτρική δύναμη ασκείται από απόσταση*), ε) τη διαδικασία (procedure) ως ακολουθία βημάτων για την επίτευξη δεδομένου στόχου (π.χ., *Παρεμβάλλουμε τα βολτόμετρα... για να μετρήσουμε τις τάσεις...*).

Στα ίδια ή σε παρόμοιου τύπου κείμενα, ο φιλόλογος (πιθανότατα σε συνεργασία με τον καθηγητή της φυσικής) είναι δυνατό να διδάξει τις γλωσσικές συμβάσεις των συγκεκριμένων κειμενικών τύπων (καθοδική προσέγγιση της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών).

Επίσης, μέσω ανάλυσης περιεχομένου των ιστορικών πηγών του εγχειριδίου της ιστορίας της τρίτης τάξης του γυμνασίου με άξονα τα γλωσσικά και τα δομικά τους στοιχεία, ώστε να καταστεί σαφής ο κειμενικός τύπος στον οποίο ανήκουν, προκύ-

ππει ότι τα κείμενα αυτά, όπως φαίνεται από την ταξινόμησή τους σε συγκεκριμένο κειμενικό τύπο, ανήκουν σε όλους τους κειμενικούς τύπους (Πίνακας 5). Επομένως, η διδακτική τους αξιοποίηση, βάσει της ανάλυσης που έγινε σε προηγούμενες υποενότητες, καθίσταται δυνατή στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας.

Αφήγηση	Δύο Μαΐου του 1919 έγινε η Ελληνική Κατοχή. Πήγα στο Κε. Έζησα τις αξέχαστες στιγμές της λευτεριάς. Αργότερα μάθαμε ότι η φάλαγγα των ευζώνων έμπαινε στην πλατεία του διοικητηρίου και τη χτύπησαν από την τουρκική συνοικία... Κοντά στο σπίτι μας ήταν το γήπεδο του αθλητικού συλλόγου “Απόλλων Σμύρνης”, εκεί είχε στρατοπεδεύσει ο ελληνικός στρατός. Η μητέρα μου από ενθουσιασμό και αγάπη για τα νέα παλικάρια, μου έδινε και τους πήγαινα διάφορα τρόφιμα.
Περιγραφή	Το κρεματόριο περιλαμβάνει ένα μεγάλο θάλαμο, ένα θάλαμο αερίων και ένα φούρνο. Οι άνθρωποι συγκεντρώνονται στον μεγάλο θάλαμο. Εκεί υποχρεώνονται να βγάλουν τα ρούχα τους. Κατόπιν συγκεντρώνονται στον θάλαμο αερίων. Τότε άνδρες των SS διοχετεύουν στην αίθουσα αέριο από τρία ειδικά ανοίγματα. Μετά από τρία λεπτά είναι όλοι νεκροί. Τα άψυχα σώματα μεταφέρονται με κάρα στο φούρνο για να καούν.
Εξήγηση (ακολουθιακή)	Το βιομηχανικό δυναμικό κάθε έθνους αναγκάζεται να παράγει και να υπερπαραγάγει. Αυτή την υπερπαραγωγή πρέπει να τη διαθέσουμε. Κι έτσι ριχνόμαστε στις παγκόσμιες αγορές ενώ κλείνουμε τη δική μας με προστατευτικά μέτρα. Έτσι, η μία χώρα βαδίζει εναντίον της άλλης, συγκρούεται μαζί της. Ποια θα εξασφαλίσει την οριστική υπεροχή των εθνικών βιομηχανικών της προϊόντων και με ποιο τρόπο; Μήπως με πόλεμο; Η Αγγλία και η Γερμανία αλληλουποβλέπονται. Ο πόλεμος είναι η μόνη τους λύση.
Επιχειρηματολογία	Χωρίς τους φίλους μας του εξωτερικού, η απειλή της σοβιετικής εισβολής θα πλησίαζε τις ακτές μας. Χωρίς τους στρατούς τους και τις βάσεις που εγκαταστάθηκαν στα εδάφη τους, η στρατιωτική μας ισχύς θα δυσκολευόταν να εξασφαλίσει τις ΗΠΑ και η οικονομία μας θα εξασθενούσε. Επομένως, η υποστήριξη των ΗΠΑ προς τα άλλα έθνη δεν είναι ελεημοσύνη. Το πρόβλημα της επιβίωσης των ΗΠΑ θα γινόταν πιο περίπλοκο, αν επρόκειτο να αντιμετωπίσουμε τη σοβιετική απειλή μόνοι.
Οδηγίες / κανόνες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Με την παρούσα συνθήκη τα συμβαλλόμενα μέρη θεωρούν μεταξύ τους μια Ευρωπαϊκή Κοινότητα. 2. Η Κοινότητα θα έχει ως στόχο της την καθιέρωση μιας κοινής αγοράς και κοινής νομισματικής ένωσης και με την εφαρμογή κοινών πολιτικών να προωθήσει... μια αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων...

Πίνακας 5. Αξιοποίησιμα κειμενικά είδη στο εγχειρίδιο της ιστορίας

Μέσω της επεξεργασίας των κειμένων αυτών στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας, οι μαθητές/μαθήτριες είναι δυνατό να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν, αφενός, πληροφορίες για τα γεγονότα, τα φαινόμενα και τα θέματα που αποτελούν το περιεχόμενο των συγκεκριμένων κειμένων (π.χ., τις αντιδράσεις των μικρασιατών Ελλήνων για την έλευση του ελληνικού στρατού στην περιοχή, τη θανάτωση των Εβραίων στους θαλάμους αερίων των ναζιστικών στρατοπέδων συγκέντρωσης, τα αίτια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, την εξωτερική πολιτική των Ηνωμένων Πολιτειών, τους όρους ένταξης και τις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και, αφετέρου τις δομικές συμβάσεις των συγκεκριμένων κειμενικών τύπων (Kalantzis κ.ά., 2019· Kroll, 2003): α) τη διάταξη των πληροφοριών σε αφηγήσεις γεγονότων και σε περιγραφές επαναλαμβανόμενων καταστάσεων / δράσεων με βάση τον χρονικό άξονα (π.χ., *Στις δύο Μαΐου πήγα... έζησα... αργότερα μάθαμε... μου έδινε και πήγαινα / Συγκεντρώνονται... υποχρεώνονται... κατόπιν συγκεντρώνονται... τους διοχετεύουν... μετά από τρία λεπτά... μεταφέρονται*), β) την εξήγηση ενός φαινομένου (sequential explanation) μέσω της παρουσίασης διαδοχικών καταστάσεων που οδηγούν στην εμφάνισή του (π.χ., *Το βιομηχανικό δυναμικό υπερπαράγει... την υπερπαραγωγή πρέπει να τη διαθέσουμε... ριχνόμαστε στις παγκόσμιες αγορές... με ποιο τρόπο θα εξασφαλίσει την υπεροχή των βιομηχανικών της προϊόντων;... ο πόλεμος είναι η λύση*), γ) τη δόμηση ενός επιχειρήματος ως ισχυρισμού (π.χ., *Η υποστήριξη των ΗΠΑ στα άλλα έθνη δεν είναι ελεημοσύνη*), ο οποίος υποστηρίζεται από συγκεκριμένα πληροφοριακά δεδομένα (π.χ., *χωρίς τους φίλους μας η απειλή της σοβιετικής εισβολής θα πλησίαζε τις ακτές μας, χωρίς τις βάσεις που εγκαταστάθηκαν στα εδάφη τους θα δυσκολευόταν η στρατιωτική μας ισχύς να εξασφαλίσει τις ΗΠΑ*).

Επιπρόσθετα, μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας των ίδιων ή παρόμοιων κειμένων από τον καθηγητή της γλώσσας (στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τον καθηγητή της ιστορίας), οι μαθητές/μαθήτριες/ είναι δυνατό να εμπεδώσουν τις γλωσσικές συμβάσεις των συγκεκριμένων κειμενικών τύπων (Kalantzis κ.ά., 2019· Kroll, 2003): α) τη χρήση παρελθοντικών χρόνων στα αφηγηματικά κείμενα (π.χ., *έγινε, πήγα έζησα, μάθαμε, έδινε, πήγαινα*) και μη παρελθοντικού χρόνου στα κείμενα περιγραφής επαναλαμβανόμενων καταστάσεων (describing report) ή δράσεων (π.χ., *συγκεντρώνονται, διοχετεύουν, μεταφέρονται*), β) τη χρήση χρονικών προσδιορισμών στις αφηγήσεις και τις περιγραφές δράσεων / καταστάσεων (π.χ., *κατόπιν, αργότερα, μετά από τρία λεπτά, τότε*), γ) την απουσία συνυποδηλωτικών εκφράσεων στα εξηγητικά κείμενα και τη χρήση συνοχικών μηχανισμών δηλωτικών διαδοχής / ακολουθίας (π.χ., *έτσι*), δ) τη χρήση συμπερασματικών συνοχικών δεικτών στον ισχυρισμό του επιχειρήματος (π.χ., *επομένως*), ε) την επιλογή ενδεικτών δεοντικής

τροπικότητας και μη παρελθοντικών χρόνων στα διαδικαστικά κείμενα και στα κείμενα κανόνων / πρωτοκόλλων (π.χ., *θεσπίζουν, θα έχει*).

Η συναγωγή, η συνειδητοποίηση, η κατανόηση και η εμπέδωση των δομικών και των γλωσσικών συμβάσεων των κειμενικών τύπων επιχειρείται μέσω μακροπραγματολογικών προσεγγίσεων (macropragmatic approaches) διδασκαλίας των κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010· Μιχάλης, 2020): ειδικότερα, μέσω της επεξεργασίας του κειμένου που ανήκει σε συγκεκριμένο κειμενικό τύπο και είδος, η οποία είναι ανακαλυπτικού χαρακτήρα και πραγματοποιείται με την καθοδήγηση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γλώσσας ή του γνωστικού αντικειμένου στο πλαίσιο του οποίου διδάσκονται τα κείμενα (π.χ., της φυσικής ή της ιστορίας), επιχειρείται αποδόμησή του (deconstruction) ως προς τα γλωσσικά και τα δομικά του στοιχεία (Kalantzis κ.ά., 2019· Kroll, 2003· Μιχάλης, 2020). Σε περίπτωση που κρίνεται σκόπιμο, στο πλαίσιο συγκεκριμένης παραγωγικής δραστηριότητας, οι μαθητές/μαθήτριες είναι δυνατό να κληθούν να παραγάγουν κείμενο που ανήκει στον ίδιο κειμενικό τύπο ή σε γνωστό κειμενικό τύπο σε ατομικό (individually/independent text construction) ή σε ομαδικό επίπεδο (joint/collaborative text construction): η διαδικασία της παραγωγής λόγου έχει ως αφετηρία τη συλλογή του υλικού που θα αποτελέσει το περιεχόμενο του κειμένου σε ατομικό ή ομαδοσυνεργατικό επίπεδο, συνεχίζεται με την ατομική ή την ομαδική συγγραφή του κειμένου και ολοκληρώνεται με μία δραστηριότητα διακειμενικού χαρακτήρα (intertextuality), δηλαδή τη σύγκριση / αντιπαραβολή του μαθητικού κειμένου με άλλο κείμενο, αυθεντικό, που ανήκει στον ίδιο κειμενικό τύπο και σε παρόμοιο θεματικό πλαίσιο, ώστε να αναστοχαστούν οι μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το κείμενο που παρήγαγαν.

Γνώση των κειμενικών ειδών και γραμματισμός

Η συνειδητοποίηση και η εμπέδωση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των δομικών και των γλωσσικών συμβάσεων των κειμενικών ειδών, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, συνιστούν κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες σε συγκεκριμένα στάδια πραγματοποιούν καθορισμένο κοινωνικό σκοπό σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί βασική παράμετρο της γλωσσικής, της γνωσιακής και της κοινωνικοπολιτισμικής πτυχής του γραμματισμού με βάση το πρότυπο του Kern (2000). Η εμπέδωση των συγκεκριμένων γλωσσικών και δομικών συμβάσεων κάθε κειμενικού είδους αποτελεί κύρια παράμετρο και συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική διάσταση των πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού (linguistic dimension of literacy), όπως προαναφέρθηκε.

Ωστόσο, η παραγωγή και η πρόσληψη κειμένων απαιτεί συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο (content knowledge) σε σχέση με το πεδίο στο οποίο ανήκει κάθε κείμενο, με άλλα λόγια δηλωτική γνώση (declarative knowledge), η οποία συνδέεται με καθορισμένο πεδίο της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας (επιστήμη, κοινωνία, πολιτισμός, φύση, κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες “ιστορίες” (stories)). Επίσης, προϋποθέτει και δεδομένες γνωστικές ή μεταγνωστικές στρατηγικές πρόσληψης ή παραγωγής λόγου (cognitive/metacognitive strategies), όπως σχεδιασμό της προσληπτικής ή της παραγωγικής διαδικασίας, στοχοθεσία και καθορισμό της πορείας, παρακολούθηση της διαδικασίας και διαπίστωση αδυναμιών, δημιουργία προσδοκιών, συσχέτιση δεδομένων, ανάκληση συγκεκριμένων γνώσεων, παλινδρομική ανάγνωση: τα στοιχεία αυτά, η γνώση του κειμενικού περιεχομένου και οι προσληπτικές / παραγωγικές στρατηγικές συνιστούν πτυχές της γνωσιακής διάστασης που γραμματισμού (cognitive dimension of literacy). Η ταύτιση κάθε κειμενικού είδους με συγκεκριμένη κοινωνική διαδικασία και με ορισμένες πρακτικές και συμβάσεις γραμματισμού, κοινωνικά προσδιορισμένες, αποτελεί στοιχείο που συνδέει τα κειμενικά είδη και με την τρίτη διάσταση του γραμματισμού, σύμφωνα με το πρότυπο του Kern (2000), την κοινωνικοπολιτισμική (sociocultural dimension of literacy).

Η διαδικασία της παραγωγής και της πρόσληψης κειμένων που ανήκουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, ως σύστημα πρακτικών γραμματισμού, συνδέει την ανακάλυψη στοιχείων και γλωσσικών/δομικών λειτουργιών με την αποτελεσματική εφαρμογή τους στο πλαίσιο δράσεων κατασκευής νοημάτων (Kalantzis κ.ά., 2019).

Συμπεράσματα

Με βάση, λοιπόν, όσα αναπτύχθηκαν στο παρόν άρθρο, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στους/στις μαθητές/μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως βασική παράμετρος της καλλιέργειας πρακτικών λειτουργικού γραμματισμού, είναι δύσκολο να πραγματοποιείται αποκλειστικά από τον φιλόλογο. Αυτό συμβαίνει, διότι το εύρος των κειμενικών ειδών που κρίνεται σκόπιμο να διδάσκονται στους/στις μαθητές/μαθήτριες με στόχο την κοινωνική τους αναβάθμιση και την επαγγελματική τους εξέλιξη είναι μεγάλο και το περιεχόμενό τους συνδέεται με μεγάλο αριθμό κοινωνικοπολιτισμικών πεδίων, τα οποία δεν είναι δυνατό γνωστικά να καλύπτονται αποκλειστικά από τον φιλόλογο (για τον λόγο αυτό γίνεται μεταφορικά αναφορά σε ιστορικό γραμματισμό, επιστημονικό γραμματισμό κ.λπ.).

Επομένως, κάποιες από τις κατηγορίες των κειμενικών ειδών, τουλάχιστον ως προς το περιεχόμενό τους, την εξειδικευμένη ορολογία και τη σχηματική δομή τους,

προτείνεται να διδάσκονται από τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες των γνωστικών αντικειμένων με τα οποία συνδέονται (ενώ ο/η φιλόλογος μπορεί να περιοριστεί στη διδασκαλία των γλωσσικών τους συμβάσεων).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Douglas-Brown, H. (2001). *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Gardner, Sh. (2017). Systemic functional linguistics and genre studies. In Bartlett, T. & O'Grady, G. (eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, (473-487). Routledge Handbooks.
- Kalantzis, M., Copes, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Κριτική.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kroll, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Rose, D. (2014). Genre in the Sydney school. In Gee, J. P. & Handford, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, (209-225). Routledge Handbooks.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία: Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική Διδασκαλία και Πρακτικές Γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Ά. (2010). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 30, 665-677.

ΚΕΙΜΕΝΟ-ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΤΟΝ ΠΛΑΝΗΤΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Άννα Ιορδανίδου

Ομότιμη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστημίου Πατρών
A.lordanidou@upatras.gr

Περίληψη

Τα διδακτικά σενάρια, που διαμορφώθηκαν διεθνώς στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών προσεγγίσεων της μάθησης, προτάθηκαν στην ελλαδική πραγματικότητα με το πρόγραμμα «Νέο Σχολείο» του 2011, αλλά εφαρμόστηκαν μόνο σε περιορισμένη κλίμακα σε πιλοτικά σχολεία. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών που αναρτήθηκαν πρόσφατα (Νοέμβριος 2021) φαίνεται ότι προετοιμάζουν το έδαφος για την επικράτηση των διδακτικών σεναρίων. Στην παρούσα ανακοίνωση εξετάζονται βασικές αρχές για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο και οι τρόποι υλοποίησής τους μέσω των διδακτικών σεναρίων. Επιχειρείται να αναδειχθεί η αναγκαιότητα αντικατάστασης των στατικών βιβλίων με δυναμικό υλικό, αλλά εκφράζεται και έντονη ανησυχία για το γεγονός ότι, 16 χρόνια μετά την εισαγωγή των κειμενοκεντρικών σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού το 2006, από την επεξεργασία υλικού εργασιών φοιτητών/τριών μελλοντικών δασκάλων σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα έρευνας για την πρακτική των ενεργεία εκπαιδευτικών στο γλωσσικό μάθημα, προκύπτει ότι επικρατούν παραδοσιακές αντιλήψεις, με εστίαση στην αποπλαισιωμένη παραγωγή λόγου και στη διδασκαλία της γραμματικής μεταγλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: κειμενοκεντρική προσέγγιση, διδακτικό σενάριο, ανακαλυπτική μάθηση.

Abstract

Teaching scenarios, which were formed internationally in the context of constructive approaches to learning, were proposed in Greece by the project «New School» (2011), but were implemented only on a limited scale in pilot study schools. The new Curricula recently published (November 2021) seem to preparing the ground in the direction of teaching scenarios. The present paper examines issues of effective language teaching through teaching scenarios, highlighting the need to replace static books with dynamic material. There is also concern that, 16 years after the introduction of genre-based approach elementary school textbooks in 2006, the results of the processing of students' work materials, in conjunction with the results of research exploring the opinions and practices of actual teachers, show that traditional perceptions and practices prevail, focused on decontextualized speech and teaching of grammar metalanguage.

Keywords: genre-based language teaching, learning scenario, inquiry learning.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται, στο πλαίσιο της εφαρμογής των νέων προγραμμάτων σπουδών στην ελλαδική πραγματικότητα (Νοέμβριος 2021), να αναδειχθεί η αναγκαιότητα αντικατάστασης των στατικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος από το δυναμικό υλικό των διδακτικών σεναρίων. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν παραδείγματα από ενότητα του υπάρχοντος γλωσσικού εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού και αντίστοιχων δραστηριοτήτων διδακτικού σεναρίου παρόμοιας θεματολογίας. Δεδομένου όμως ότι το οποιοδήποτε διδακτικό υλικό, όσο και να έχει τεκμηριωθεί η αξία και η χρησιμότητά του από τη σχετική θεωρία και τις σχετικές πειραματικές εφαρμογές, απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, διατυπώνεται η έντονη ανησυχία μου ως πανεπιστημιακής δασκάλας για τις παραδοσιακές προ-κειμενοκεντρικές αντιλήψεις και πρακτικές που φαίνεται να κυριαρχούν στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες μελλοντικούς/ές δασκάλους/ες.

Προγράμματα σπουδών και διδακτικές προσεγγίσεις

Στο «Νέο Σχολείο» (2011), όπου περιλαμβάνεται «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο», στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και της καλλιέργειας του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού (βλ. ενδεικτικά Cope & Kalantzis 2014, Knapp & Watkins 1994 και 2005) προτάθηκαν τα διδακτικά σεναρία. Βασικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι άξονες του «Νέου Σχολείου» είναι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), η διαφοροποίηση της μάθησης, η ενίσχυση της αυτονομίας της, καθώς και η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού με γνώμονα τη βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση των εκάστοτε συνθηκών διδασκαλίας. Το πρόσθετο πλεονέκτημα της στρατηγικής του διδακτικού σεναρίου είναι ότι, με τη χρήση των ΤΠΕ και σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, έχει τη δυνατότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων και να ενισχυθεί η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής κειμένων, ως κορυφαίων στόχων του γλωσσικού μαθήματος.

Η σχετική βιβλιογραφία είναι εκτενέστατη, όπως αποτυπώνεται στη διατριβή της Παννοπούλου (2021, υπό ανάρτηση). Όπως αναφέρεται ενδεικτικά στο Ιορδανίδου & Παπαϊωάννου 2014, με βάση την ισχύουσα διεθνή βιβλιογραφία, ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου προβλέπει:

- i. Δομημένη, πλήρη και λεπτομερή περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας,

- ii. Σαφείς γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους, συνήθως διακριτούς κατά τους επιμέρους τομείς (π.χ., γνωσιακούς, ψυχοκινητικούς, ψηφιακού γραμματισμού),
- iii. Επιλεκτική εφαρμογή παιδαγωγικών αρχών και ειδικών διδακτικών μεθόδων,
- iv. Ειδικά επεξεργασμένα φύλλα εργασίας,
- v. Διδακτικούς πόρους και υλικά,
- vi. Μέσα και διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών & της όλης εφαρμογής.

Κατά τον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου διατυπώνεται αιτιολόγηση της προτεινόμενης διδακτικής πορείας, καθώς και η εκτιμώμενη διάρκεια και τα αναμενόμενα οφέλη της εφαρμογής (βλ. ενδεικτικά Daele κ.ά., 2002).

Στο νέο «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο» (2021) το γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ορίζεται ως εξής:

Το γνωστικό αντικείμενο της ΝΕ γλώσσας στο δημοτικό διδάσκεται ολιστικά μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες Διδακτικές Ενότητες (θεματικούς κύκλους) στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τα διάφορα θεματικά πεδία και οι θεματικές ενότητες. Κάθε Διδακτική Ενότητα οργανώνεται γύρω από θέματα που μπορούν να ανήκουν ενδεικτικά στους θεματικούς κύκλους «εγώ και ο κόσμος μου», «δραστηριότητες του ανθρώπου», «το περιβάλλον», «συναισθήματα-αξίες», «παρελθόν-παρόν», «επιστήμες-τεχνολογία-μέλλον» κτλ. Ως κέντρο τίθεται το κείμενο, γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό, με αφορμή το οποίο πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης. Τα κείμενα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να υλοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Τα γραμματικά και συντακτικά θέματα αφορούνται από τα κείμενα όπου ο/η μαθητής/μαθήτρια αρχικά τα εντοπίζει και τα παρατηρεί, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί συστηματική διδασκαλία και εμβάθυνση. Η διδασκαλία της γραμματικής είναι λειτουργική υπό την έννοια ότι κάθε διδασκόμενο φαινόμενο πρέπει να εντάσσεται λειτουργικά στον λόγο των μαθητών/μαθητριών. Το διδακτικό εγχειρίδιο (ένα ή περισσότερα) αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα για τη διδασκαλία. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική. Μαθητές/μαθήτριες: αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση. Βασικές αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

Τα νέα ΠΣ βασίζονται στις ακόλουθες αρχές, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης τους/τις μαθητές/μαθήτριες, χωρίς αποκλεισμούς:

Υψηλές προσδοκίες κατάλληλα προσαρμοσμένες σε κάθε μαθητή/μαθήτρια: Τα ΠΣ παρέχουν τη δυνατότητα σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες να μάθουν να υποστηρίζουν ή και να σχεδιάζουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ανάπτυξη των νέων ΠΣ, ώστε να δίνεται ο απαραίτητος χρόνος και οι κατάλληλες ευκαιρίες, προκειμένου όλοι οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και να οικειοποιηθούν στάσεις που συναρτώνται με το κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Συνοχή: Η αρχιτεκτονική των ΠΣ βασίζεται στο μοντέλο του δικτύου, διασφαλίζοντας συνεκτικούς δεσμούς εντός και μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων αλλά και μεταξύ γνωστικών πεδίων, δημιουργώντας λειτουργικές μεταβάσεις από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Οι αρχές της διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων και της διεπιστημονικής προσέγγισης συμβάλλουν σ' αυτή την επιδίωξη.

Μάθηση με νόημα και σύνδεση με την κοινότητα: Τα ΠΣ συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα με την ευρύτερη ζωή των μαθητών/μαθητριών, την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα, ενσωματώνοντας στοιχεία της σύγχρονης καθημερινής ζωής, ώστε να καλλιεργούν την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα.

Συμπερίληψη: Τα ΠΣ διασφαλίζουν ότι οι ταυτότητες, η γλώσσα ή οι γλώσσες, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι στάσεις μαθητών/μαθητριών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς.

Βασικές αρχές – Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας: Τα ΠΣ προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/μαθητριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής.

Μεταγνωστικές δεξιότητες (Μαθαίνω πώς να μαθαίνω): Τα ΠΣ ενθαρρύνουν όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναστοχάζονται επί των μαθησιακών τους διαδικασιών και πρακτικών, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν.

Ζητούμενο των νέων ΠΣ είναι να δοθούν ερεθίσματα, κατευθύνσεις και αρχές, κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσω της δημιουργίας δυναμικών κοινοτήτων μάθησης. Με την κατανόηση της φυσιογνωμίας κάθε γνωστικού αντικειμένου και τον προβληματισμό σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές/μαθήτριες και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους κάθε φορά, επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να:

- δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, ενθαρρύνοντας την ενεργό εμπλοκή μαθητών/μαθητριών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες,

- εστιάζουν στην οικειοποίηση βασικών γνώσεων με τη βοήθεια των οποίων αναπτύσσονται γνωστικές, μεταγνωστικές και άλλες δεξιότητες και ικανότητες, αξιοποιώντας τις αρχές της παιδαγωγικής ψυχολογίας και τη φυσιογνωμία των γνωστικών αντικειμένων,
- επιδιώκουν τη διασύνδεση και ενσωμάτωση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών μέσω πολλαπλών προσεγγίσεων ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους,
- υιοθετούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης και αξιοποιούν εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία και δημιουργικές δραστηριότητες,
- χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία,
- ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό επί γνωστικών διαδικασιών και πρακτικών.

Με δεδομένο, επομένως, ότι βασικός διδακτικός προσανατολισμός των νέων ΠΣ είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους, επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργοί, ερευνητές/ερευνητριες και αναστοχαστές/αναστοχάστριες επί των πρακτικών τους, μέσω της συμμετοχής τους σε προγραμματισμένες επιμορφώσεις, να εξοικειωθούν με τη δημιουργία/ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλου διδακτικού εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό αναμένεται να είναι με τη μορφή των διδακτικών σεναρίων.

Θεματικές ενότητες και διδακτικά σενάκια

Με σκοπό να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ της δομής της θεματικής ενότητας που επικρατεί στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού του 2006 και του διδακτικού σεναρίου, επιλέχθηκε η σύγκριση της ενότητας της Ε' Δημοτικού «Βιβλία-βιβλιοθήκες» με αντίστοιχης θεματολογίας διδακτικό σενάριο που έχει αναρτηθεί στο αποθετήριο «Πρωτέας» <http://proteas.greek-language.gr/>.

Στη θεματική ενότητα «Βιβλία-Βιβλιοθήκες» κεντρικά κείμενα είναι το βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα, ενημερωτικά έντυπα βιβλιοθήκης και έντυπο βιβλιοπαρουσίασης, ενώ το κεντρικό γραμματικό φαινόμενο είναι η αναγνώριση των ονοματικών και ρηματικών φράσεων σε λειτουργική συσχέτιση με τους τρόπους παρουσί-ασης του βιογραφικού σημειώματος. Αφού δίνεται η βασική δομή του βιογραφικού σημειώματος, ακολουθεί άσκηση παραγωγής λόγου με θέμα «Διαλέξτε ένα συγγραφέα που σας αρέσει. Βρείτε στοιχεία για τη ζωή και το έργο του και γράψτε

τη βιογραφία του». Ακολουθεί άσκηση σχετικά με τις ονοματικές και ρηματικές φράσεις:

Στο βιογραφικό της Άλκης Ζέη υπάρχουν οι φράσεις:

Γεννήθηκε στην Αθήνα.

Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

Ασχολήθηκε με το γράψιμο.

Φράσεις με ρήμα

Αυτές θα μπορούσαμε να τις γράψουμε και έτσι:

Γέννηση στην Αθήνα.

Σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

Ασχολία με το γράψιμο.

Φράσεις με όνομα

Τι παρατηρείτε;

Μπορούμε να εκφράσουμε ένα νόημα χρησιμοποιώντας είτε φράση με ρήμα είτε φράση χωρίς ρήμα. Πώς λέγονται αυτές οι φράσεις;

Στο σενάριο του αποθετηρίου «Πρωτέας» με τίτλο «Μουσική και άλλες τέχνες – Ο μαγικός κόσμος των βιβλίων» (2013) η στοχοθεσία έχει ως εξής:

Γνώσεις για τη γλώσσα

Ειδικότερα επιχειρείται οι μαθητές/μαθήτριες με την εφαρμογή του σεναρίου:

- να μάθουν την ετυμολογία και την ερμηνεία ορισμένων λέξεων (βιογραφία).
- να καλλιεργήσουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο.
- να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα.
- να συντάξουν μια βιογραφία.
- να μετατρέπουν ρηματικά σύνολα σε ονοματικά σύνολα.
- να βάζουν λεζάντες σε εικόνες.

Γραμματισμοί

Ειδικότερα επιχειρείται οι μαθητές/μαθήτριες με την εφαρμογή του σεναρίου:

- να εξοικειωθούν με τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού.
- να εξοικειωθούν με τη χρήση μιας ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας.
- να εξοικειωθούν με αναζήτηση σε μηχανή αναζήτησης.
- να εξοικειωθούν με τρόπους πλοήγησης μέσα σε έναν ιστότοπο.
- να συμπληρώνουν έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη.

- να εισάγουν σχόλια σε περιβάλλον επεξεργασίας κειμένου·
- να μορφοποιούν κατάλληλα κείμενο σε περιβάλλον επεξεργασίας κειμένου·
- να ανοίγουν και να αποθηκεύουν αρχεία σε κοινόχρηστο φάκελο.

Η διδακτική πορεία αναφέρεται συνοπτικά:

1η ημέρα – 1η, 2η & 3η διδακτική ώρα

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε 4 ομάδες με τυχαίο τρόπο: «Θεοδωράκης», «Ελύτης», «Λύτρας», «Παπαντωνίου». Στη συνέχεια οι ομάδες οδηγήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου η καθεμία άνοιξε το αρχείο «Ετυμολογία & ερμηνεία.isf». Αφού κατανόησαν τι χρειάζεται να κάνουν, δηλαδή να συμπληρώσουν τα κενά πλαίσια, αντιλήφθηκαν γρήγορα ότι κάτι τέτοιο θα ήταν ευκολότερο αν ακολουθούσαν τους υπερσυνδέσμους που προτείνονται στο πλαίσιο-σχόλιο. Επισκέφτηκαν το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής και το Βικιλεξικό και από εκεί άντλησαν τις πληροφορίες που χρειάστηκαν για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα και να συμπληρώσουν τον ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη. Μετά οι μαθητές/μαθήτριες αποθήκευσαν τα 4 αρχεία, ένα για κάθε ομάδα, με το όνομα αυτής στον κοινόχρηστο φάκελο του δικτύου («Ετυμολογία και ερμηνεία»). Το 1ο φύλλο δραστηριοτήτων δε δόθηκε στους/στις μαθητές/μαθήτριες, καθώς η δραστηριότητα 1 υλοποιήθηκε με τις προφορικές οδηγίες του εκπαιδευτικού, ενώ η 2 και η 3 δεν πραγματοποιήθηκαν, επειδή δεν επαρκούσε ο χρόνος, αλλά και γιατί το περιεχόμενό τους επηρέαζε ελάχιστα την επίτευξη του στόχου, που δεν είναι άλλος από τη σύνταξη ενός βιογραφικού. Κατόπιν οι μαθητές/μαθήτριες από τον κοινόχρηστο φάκελο άνοιξαν το 2ο φύλλο δραστηριότητας, στο οποίο με την εισαγωγή σχολίων προσπάθησαν να εντοπίσουν και να δείξουν τα βασικά σημεία ενός βιογραφικού. Οι μαθητές/μαθήτριες εισήγαγαν τα σχόλια, όπως προέβλεπε η 1η δραστηριότητα στα βιογραφικά των Άλκη Ζέη και Μενέλαου Λουντέμη και με τη βοήθεια αυτών συμπλήρωσαν τον πίνακα «ΔΟΜΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ». Με την 3η δραστηριότητα οι μαθητές/μαθήτριες συμπλήρωσαν τον «πίνακα» με μορφές τέχνης που γνωρίζουν. Η διαδικασία έκλεισε με την αποθήκευση των 4 φύλλων δραστηριοτήτων στον κοινόχρηστο φάκελο.

2η ημέρα – 4η, 5η & 6η διδακτική ώρα

Η εφαρμογή συνεχίστηκε και τελείωσε με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του 3ου φύλλου δραστηριοτήτων, το οποίο τροποποιήθηκε σχεδόν εξολοκλήρου, ώστε να προσαρμοστεί στον χρόνο εφαρμογής του σεναρίου. Τα 4 νέα φύλλα εργασίας που βρίσκονταν στον κοινόχρηστο φάκελο και τα οποία άνοιξαν οι μαθητές/μαθήτριες, περιλάμβαναν δραστηριότητες (με οδηγό το αρχικό φύλλο εργασίας) σχετικές με τη σύνταξη του βιογραφικού του προσώπου από το οποίο έχει πάρει το

όνομά της η κάθε ομάδα. Οι μαθητές/μαθήτριες επισκέφτηκαν την Google και στην αναζήτηση με το όνομα οδηγούνται στη Βικιπαίδεια, για να δουν τις πληροφορίες για τα εξεταζόμενα πρόσωπα. Με τη βοήθεια του πίνακα «Δομή βιογραφίας», τον οποίο είχαν συμπληρώσει κατά την εφαρμογή του 2ου φύλλου δραστηριοτήτων την προηγούμενη ημέρα, οι μαθητές/μαθήτριες συνέταξαν τα βιογραφικά των Λύτρα, Θεοδωράκη, Ελύτη και Παπαντωνίου συμπληρώνοντας κάθε φορά τις πληροφορίες που χρειάζονταν.

Κατόπιν, οι μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν τις ρηματικές φράσεις του βιογραφικού και τις αντιγράφουν σε πίνακα. Εκεί τις μετατρέπουν σε ονοματικές, ώστε να κατανοήσουν τους δύο διαφορετικούς τρόπους βάσει των οποίων συντάσσουμε ένα βιογραφικό σημείωμα. Από τα αποτελέσματα της αναζήτησης στην Google επιλέγουν μια φωτογραφία που προσώπου με το οποίο ασχολήθηκε η κάθε ομάδα και την επικολλούν στο προβλεπόμενο πλαίσιο. Κλείνοντας, οι μαθητές/μαθήτριες αποθηκεύουν τα αρχεία τους προσθέτοντας και το όνομα του προσώπου του οποίου το βιογραφικό συνέταξαν στον κοινόχρηστο φάκελο. Για να ενημερωθούν οι μαθητές/μαθήτριες για τις βιογραφίες των υπόλοιπων προσώπων, παρουσίασε η κάθε ομάδα στην τάξη δι' αντιπροσώπου το βιογραφικό που συνέταξε. Η αξιολόγηση σ' αυτό το σημείο δεν εστιάζει τόσο στα αποτελέσματα σχετικά με τη σύνταξη των βιογραφικών, όσο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες εντοπίζουν, επιλέγουν, χρησιμοποιούν και μεταπλάθουν τις πληροφορίες, ώστε να συγκροτήσουν ένα κείμενο, καθώς και στον βαθμό συνεργασίας που επιτεύχθηκε.

Σε άλλο σενάριο του αποθετηρίου «Πρωτέας» με παρόμοια θεματική και τίτλο «Βιο-γράφω» η στοχοθεσία ορίζεται σε παρόμοιο μήκος κύματος:

Οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται:

- να γνωρίσουν τον δικτυακό τόπο «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» και να προχωρήσουν σε αναζητήσεις στο Ηλεκτρονικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής·
- να αντιγράψουν κείμενο από το διαδίκτυο και να το επικολλήσουν σε δεδομένη θέση στον επεξεργαστή κειμένου·
- να γράψουν στα πλαίσια των συνδέσμων και στα πλαίσια κειμένου στο περιβάλλον του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης και να αποθηκεύσουν τις αλλαγές που έκαναν·
- να επιλέξουν και να εφαρμόσουν χρώμα γραμματοσειράς και χρώμα γεμίματος πεδίου κειμένου στο περιβάλλον του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης·
- να γράψουν και να προσθέσουν γραμμές σε υφιστάμενο πίνακα στο περιβάλλον του επεξεργαστή κειμένου·

- να εργαστούν με την παράλληλη χρήση πολλαπλών παραθύρων χρησιμοποιώντας τις λειτουργίες της μεγιστοποίησης και της ελαχιστοποίησης·
- να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της επισήμανσης, του χρώματος γραμματοσειράς και τη λειτουργία εισαγωγής συμβόλων στο περιβάλλον του επεξεργαστή κειμένου·
- να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν κι άλλα στοιχεία σε ένα κείμενο (εικόνες, φωτογραφίες βίντεο) που συμβάλλουν στην κατανόηση του μηνύματος από τον αποδέκτη·
- να διαγράψουν κείμενα και εικόνες και να εισαγάγουν εικόνες στο περιβάλλον του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης·
- να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο του χρώματος γραμματοσειράς στο περιβάλλον του λογισμικού παρουσίασης·
- να τοποθετήσουν πλαίσια κειμένου από τη βιβλιοθήκη στην επιφάνεια εργασίας, να αυξομειώσουν το μέγεθός τους και να τα συνδέσουν με συνδέσμους στο περιβάλλον του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης·
- να αξιολογήσουν το ύφος και τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συντάκτης ενός (αυτο)βιογραφικού σημειώματος, ώστε να επιτύχει τους κατά περίπτωση επικοινωνιακούς στόχους του.

Σύγκριση μεταξύ θεματικής ενότητας και διδακτικού σεναρίου με παρόμοια θεματολογία: Είναι προφανής η υπεροχή του διδακτικού σεναρίου σε όλα τα επίπεδα, από τις αφορμές για παραγωγή λόγου μέχρι την ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να εξοικειωθούν με τη χρήση ηλεκτρονικού λεξικού, με τη χρήση ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας, με την πρακτική αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης, με τρόπους πλοήγησης σε ιστότοπο, με τη συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη, με την εισαγωγή σχολίων και τη μορφοποίηση σε περιβάλλον επεξεργασίας κειμένου. Η μοναδική μου ένσταση αφορά τον περιορισμένο ρόλο της γραμματικής διδασκαλίας στα υπό εξέταση σεναρία, που προβλέπεται στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα να περιλαμβάνει τη διάκριση ονοματικής – ρηματικής φράσης στο περιβάλλον της σύνταξης βιογραφικού σημειώματος. Βλ. σχολιασμό της απομαγνητοφωνημένης δειγματικής διδασκαλίας στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών (Μάρτιος 2006, παρουσίαση στο Ιορδανίδου 2007), όπου βασικό κείμενο επεξεργασίας ήταν το βιογραφικό συγγραφέα και η τάξη κλήθηκε να εντοπίσει και να σχολιάσει τη διαδικασία μετατροπής από ονοματική σε ρηματική φράση και τον λειτουργικό τους ρόλο μέσα στο κείμενο.

Για συζήτηση θεμάτων σχετικά με την κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής βλ. ενδεικτικά Knapp & Watkins 1994 και 2005, Larsen-Freeman 2003, Χατζηλουκά-Μαυρή και Ιορδανίδου 2010.

Κείμενο και γραμματική στο δημοτικό σχολείο

Όπως είναι γνωστό, στο ελληνικό σχολείο η γραμματική περιγραφή πριν το 2009 ταυτιζόταν, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την (αναπροσαρμοσμένη) Μικρή Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη του 1949. Η νέα Γραμματική του Δημοτικού, παίρνοντας τη θέση της «Μικρής» Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, είχε ως στόχο α) να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην παραδοσιακή σχολική ορολογία και στη σύγχρονη γλωσσολογική και β) να περιγράψει τη σύγχρονη κοινή νεοελληνική, έναντι της δημοτικής του 1940 στην οποία βασιζόταν η Γραμματική Τριανταφυλλίδη. Η πλέον σημαντική διαφορά με την προηγούμενη Γραμματική είναι ότι η περιγραφή των γραμματικών φαινομένων εντάσσεται στο πλαίσιο της περιγραφής της λεκτικής επικοινωνίας (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση). Στο πρώτο μέρος εισάγονται πληροφορίες για τις λεκτικές πράξεις («τι κάνω με τα λόγια;») και για τα είδη των κειμένων («περιγράφω, αφηγούμαι, δίνω οδηγίες, χρησιμοποιώ επιχειρήματα»), ενώ ιδιαίτερα σημαντική για τη σύνδεση κειμένου και περίπτωσης επικοινωνίας είναι η διάκριση επίσημου – ανεπίσημου ύφους. Στο πλαίσιο αυτής της διάκρισης επιχειρείται να γίνουν κατανοητά φαινόμενα μορφολογικής ποικιλίας που παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας, όπως η μετακίνηση του τόνου στη γενική των προπαροξύτων ουσιαστικών, π.χ., δημάρχου (ανεπίσημο ύφος) – δημάρχου (επίσημο ύφος) και η κλίση επιθέτων του τύπου βαρύς, βαριού και (σε επίσημο ύφος) βαρύς, βαρέος.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος, στο Ιορδανίδου – Μιχάλης (2021) διατυπώνεται πρόταση να εμπλακούν οι μαθητές/μαθήτριες σε ερευνητικές/ανακαλυπτικές διαδικασίες κατασκευής της γλωσσικής γνώσης στο πλαίσιο επαγωγικής διδασκαλίας. Οι επιδιώξεις των ανακαλυπτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/μαθήτριες είναι οι ακόλουθες:

- α. να διαπιστώσουν, μέσω ερευνητικής απόπειρας, τον βαθμό απόκλισης ή τον βαθμό αποδεκτότητας συγκεκριμένων μορφολογικών δομών,
- β. να συνειδητοποιήσουν τη σχέση των γλωσσικών διτυπιών και των γλωσσικών ποικιλιών με τη διαδικασία της γλωσσικής μεταβολής.

Παραδείγματα αποκλίσεων και προτεινόμενοι τρόποι έρευνας και διδασκαλίας:

- i. *Επίθετα σε -ης, -ης, -ες*: της διεθνής 186 εμφανίσεις 13.5.21 και 152 εμφανίσεις 13.10.21 – της διεθνούς 132 εμφανίσεις 13.5.21 και 128 εμφανίσεις 13.10.1021. Στην περίπτωση των συγκεκριμένων επιθέτων παρατηρείται σημαντικό εύρος αποκλίσεων, κατεξοχήν στο θηλυκό γένος. Στην κλίση του αρσενικού καταγράφεται διτυπία στη γενική, π.χ., του διεθνούς / του διεθνή ποδοσφαιριστή, κυρίως όταν ακολουθείται ουσιαστικό σε -ης (γίνεται σχετική αναφορά στη Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, σ. 104).

- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης:* οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον κατάλογο με τα επίθετα της κατηγορίας αυτής και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο με αποκλίνουσα χρήση και με διτυπία στη γενική. Παρατηρούν τα είδη των κειμένων και το ύφος (επίσημο /ανεπίσημο). Ελέγχουν αν υπάρχουν για κάποιες σημασίες των επιθέτων αυτών διαθέσιμα συνώνυμα που εντάσσονται σε κλιτικό παράδειγμα στο οποίο δεν παρατηρούνται αποκλίσεις, π.χ., παγκόσμιος, -α, -ο.
- ii. *Επίθετα και επιθετοποιημένες μετοχές σε -ων, -ουσα, -ον:* την επιβλέπων καθηγήτρια 31 εμφανίσεις 13.5.21 και 30 εμφανίσεις 13.10.21 – την επιβλέπουσα καθηγήτρια 52 εμφανίσεις 13.5.21 και 55 εμφανίσεις 13.10.21.
- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης:* οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον κατάλογο με τα επίθετα της κατηγορίας αυτής και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο με αποκλίνουσα χρήση. Παρατηρούν τα είδη των κειμένων και το ύφος (επίσημο/ανεπίσημο). Ελέγχουν αν υπάρχουν διαθέσιμα συνώνυμα με κλίση όπου δεν παρατηρούνται αποκλίσεις, π.χ., η επόπτρια καθηγήτρια.
- iii. *Σχηματισμός αορίστου ρημάτων σύνθετων με -άγω:* να παράξει 200 εμφανίσεις 13.5.21 και 149 εμφανίσεις 13.10.21 – να παραγάγει 130 εμφανίσεις και 113 εμφανίσεις 13.10.21.
- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης:* οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον κατάλογο με τα ρήματα που περιέχουν το άγω και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο. Παρατηρούν τη διαφορά του ποιού ενεργείας με βάση τα συμφραζόμενα. Μέσω της αναζήτησης οδηγούνται να προβληματιστούν αν ο συγκεκριμένος σχηματισμός αφορά μόνο το ρήμα παράγω ή και άλλα αυτής της κατηγορίας και να εξετάσουν, σε περίπτωση που αφορά μόνο το ρήμα παράγω, αν δημιουργείται μια εξαίρεση που επιβαρύνει τη γραμματική μάθηση.
- iv. *Σχηματισμός γ' πληθυντικού ενεστώτα των ρημάτων παθητικής φωνής σύνθετων με -θέτω:* εκτίθενται 217 εμφανίσεις 13.5.21 και 172 εμφανίσεις 13.10.21 – εκτίθενται 226 εμφανίσεις 13.5.21 και 168 εμφανίσεις 13.10.21.
- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης:* οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον κατάλογο με τα ρήματα που περιέχουν τα -θέτω/-τίθεμαι και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο με αποκλίνουσα χρήση. Διατυπώνουν απόψεις για τους λόγους που οδηγούν στην απόκλιση. Παρατηρούν τα είδη των κειμένων και το ύφος (επίσημο/ανεπίσημο).

v. *Ο απελθείς*: 74 εμφανίσεις 13.5.21 και 61 εμφανίσεις 13.10.21 – ο απελθών 153 εμφανίσεις 13.5.21 και 113 εμφανίσεις 13.10.21.

- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης*: οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής τον κατάλογο με τα ρήματα που περιέχουν το έρχομαι με πρόθημα αρχαίες προθέσεις και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο. Μέσω της αναζήτησης οδηγούνται να προβληματιστούν αν ο αποκλίνων σχηματισμός αφορά μόνο το ρήμα απέρχομαι ή και άλλα αυτής της κατηγορίας. Διατυπώνουν απόψεις για τους λόγους που οδηγούν στην απόκλιση. Ελέγχουν αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ρηματικοί τύποι με κλίση όπου δεν παρατηρούνται αποκλίσεις, π.χ., ο απερχόμενος. Παρόμοιες περιπτώσεις: ο συνταξιοδοτηθείς – ο συνταξιοδοτημένος – ο συνταξιούχος.

vi. *Αύξηση στην προστακτική*: αντέγραφέ το 117 εμφανίσεις 13.5.21 και 89 13.10.21 - αντίγραφέ το 132 εμφανίσεις 13.5.21 και 119 13.10.21.

- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης*: οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής κατάλογο με παράγωγα ρήματα με πρόθημα προθέσεις και αναζητούν παραδείγματα σχηματισμού της προστακτικής στο Διαδίκτυο. Διατυπώνουν απόψεις για τους λόγους που οδηγούν στην απόκλιση και παρατηρούν ότι χωρίς την πρόθεση το ρήμα δεν παίρνει αύξηση στην προστακτική (γράψε το).

vii. *Οι φοιτούντες*: 130 εμφανίσεις 13.5.21 και 133 εμφανίσεις 13.10.21 – οι φοιτώντες 146 εμφανίσεις 13.5.21 και 126 εμφανίσεις 13.10.21 (Το ρήμα κλίνεται κατά τα σε -ώ, -άς, άρα φοιτώντες).

- *Δυνατότητα ανακαλυπτικής γραμματικής μάθησης*: οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν με αναζήτηση στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής κατάλογο με ρήματα σε -ώ, -άς που σχηματίζουν λόγιες μετοχές σε -ων με λειτουργία επιθέτου ή ουσιαστικού, π.χ., κυβερνώντες, και αναζητούν παραδείγματα στο Διαδίκτυο. Διατυπώνουν απόψεις για τους λόγους που οδηγούν στην απόκλιση.

Εκτός από τη στοχευμένη αναζήτηση στο Διαδίκτυο, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της παραγωγής κειμένων και της αυτοδιόρθωσης και ετεροδιόρθωσης των μαθητικών γραπτών θα μπορούσαν να παίξουν ηλεκτρονικά εργαλεία διόρθωσης, όπως ο γραμματικός διορθωτής της νέας ελληνικής, βλ. αναλυτική παρουσίαση και σχολιασμό στο Kokkinos κ.ά., 2020.

Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών μελλοντικών δασκάλων

Στην πρόσφατη διατριβή της Γιαννοπούλου (2021, υπό ανάρτηση) με θέμα τη θεωρία και την πράξη των διδακτικών σεναρίων αναφέρονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών σε σχέση με την πρόσληψη των γλωσσικών εγχειριδίων του 2006 από τους εκπαιδευτικούς, από τα οποία όμως δύσκολα προκύπτουν συμπεράσματα για το κρίσιμο ζήτημα της εφαρμογής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Στην έρευνα της Δηλαβέρη (2010) που αφορά το κρίσιμο ερώτημα «πόσο κειμενοκεντρικά προσεγγίζουν οι δάσκαλοι της πράξης το γλωσσικό μάθημα» διαπιστώνεται ότι «η γενικόλογη επικρατούσα επιλογή ότι η ποικιλία των κειμενικών ειδών είναι επιθυμητή γιατί βοηθά τα παιδιά στην εξάσκηση και τη γνωριμία τους με όλα τα κειμενικά δεν καθιστά αυτονόητο για την εκπαιδευτική διαδικασία ότι τα διαφορετικά κειμενικά είδη τίθενται ως παραδείγματα διδασκαλίας κειμενικής δομής και των περιορισμών του κάθε κειμενικού είδους, στοιχείο πολύ ουσιαστικό για την κειμενοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας της Γλώσσας». Σε σχέση με την κατανόηση των κειμένων παρατηρείται το εξής: «Είναι σαφώς ενθαρρυντικό για τη λειτουργική κατανόηση ενός κειμένου ότι ο δάσκαλος (και μάλιστα σε ποσοστό από 58,8% έως 76,2% ανάλογα με την τάξη) ζητά την παραγωγή προφορικής περίληψης από τον/τη μαθητή/μαθήτριά. Καθώς όμως η προφορική περίληψη αποτελούσε και παλαιότερα συνήθη διδακτική πρακτική, μπορεί να επιτελείται μηχανιστικά, χωρίς προετοιμασία που να ανταποκρίνεται στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της περίληψης. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν πιο αποδοτικό η δραστηριότητα αυτή να συνδυάζεται με την ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και τα στοιχεία δομής του εξεταζόμενου κειμένου, ώστε να βοηθηθούν επαρκώς στην εξαγωγή κατάλληλης περίληψης». Όσον αφορά το ακανθώδες ζήτημα της διδασκαλίας της γραμματικής, «το 57% των ερωτηθέντων δασκάλων προτιμά την αποπλαισιωμένη διδασκαλία της Γραμματικής και μοιάζει να αποδέχεται ότι η εκμάθηση της Γλώσσας ταυτίζεται με την επιτυχή διδασκαλία της Γραμματικής».

Οι διαπιστώσεις της έρευνας που προαναφέρθηκε φαίνεται να επιβεβαιώνονται στο συναφές πεδίο των φοιτητών/τριών μελλοντικών δασκάλων. Από την επεξεργασία των σχολίων για διόρθωση (στο πλαίσιο ανατροφοδότησης) απαλλακτικών εργασιών στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Διδασκαλίας της Γλώσσας που διδάσκω την τελευταία τριακονταετία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (νυν Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας) της περιόδου 2015-2022 προκύπτει το ανησυχητικό συμπέρασμα ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες αναπαράγουν στη συντριπτική

τους πλειοψηφία (περίπου σε 350 από τις 400 εργασίες) πρότυπα προ-κειμενοκεντρικής γλωσσικής διδασκαλίας, ενώ έχουν διδαχθεί στη σχολική τους εκπαίδευση τα κειμενοκεντρικά γλωσσικά εγχειρίδια του 2006 και έχουν διδαχθεί τις πλέον σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο πανεπιστήμιο (βλ. ενδεικτικά το υλικό του μαθήματος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας <https://eclass.upatras.gr/courses/PDE1358/>). Παραδείγματα:

Η σχολική σας κοινότητα λαμβάνει μέρος σε ένα τοπικό διαγωνισμό. Καλείστε να γράψετε ένα κείμενο περιγράφοντας τον καλύτερο σας φίλο. Ο μαθητής με την καλύτερη έκθεση θα κερδίσει από τον διοργανωτή του διαγωνισμού ένα εξωσχολικό βιβλίο.

(Σχόλιο: Δε γράφουμε έκθεση πια... παραγωγή λόγου, παραγωγή κειμένων)

Το να οργανώνουμε το πάρτι μας σε χώρους οι οποίοι προορίζονται ακριβώς για αυτόν τον σκοπό μπορεί να διευκολύνει πολύ τους γονείς μας. Συζητήστε την ιδέα ενός πάρτι σε έναν παρόμοιο χώρο με τους γονείς σας και, αφού σας πουν τις ιδέες τους, καταγράψτε σε ένα κείμενο την δική σας άποψη.

(Σχόλιο: Σε ποιον θα απευθύνεται αυτό το κείμενο)

Βρείτε στις παρακάτω προτάσεις τα ρήμα και το υποκείμενο. (Ρ και Υ)

(Σχόλιο: βαρετή παλαιού τύπου άσκηση)

Να εντοπίσετε και να γράψετε τρία (3) επίθετα από το κείμενο 1 και τρία (3) επίθετα από το κείμενο 2.

Να αναγνωρίσετε το γένος, την πτώση και τον αριθμό των επιθέτων που γράψατε.

Να μεταφέρετε τα επίθετα που εντοπίσατε στον αντίθετο αριθμό.

Προσπαθήστε να εντάξετε τα επίθετα που βρήκατε σε προτάσεις, ώστε να διαφαίνεται το περιεχόμενό τους.

(Σχόλιο Δε δουλεύουμε με ξεκομμένες προτάσεις αλλά με κείμενα)

Συμπεράσματα

Η αναγκαιότητα εισαγωγής των διδακτικών σεναρίων στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου φαίνεται, με βάση θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, ότι δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Το ακανθώδες ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς θα επιτευχθεί αυτή η εισαγωγή με τα βέλτιστα θετικά αποτελέσματα για διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/ες.

Ας μου επιτραπεί στον επίλογο να διατυπώσω και το ερώτημα που, στο επίπεδο της προσωπικής μου εμπλοκής ως πανεπιστημιακής δασκάλας, με βασανίζει: Αφού στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και της διδακτικής της γλώσσας οι φοιτητές/φοιτήτριες μαθαίνουν για την κειμενοκεντρική προσέγγιση και τη λειτουργική γραμματική, γιατί ανασύρουν μνήμες από προ-κειμενοκεντρικό παραδοσιακό γλωσσικό μάθημα; (Για να θυμηθούμε το ερώτημα για το «Σκέφτομαι και γράφω» πριν από τα βιβλία του 2006: Αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;) Η απάντηση φαίνεται να είναι τραγικά απλή: στη σχολική τους εκπαίδευση έχουν γράψει «εκθέσεις», έχουν λύσει βαρετές γραμματικές ασκήσεις και έχουν αποστηθίσει άχρηστους κανόνες... Η αλλαγή αντίληψης και στάσης που επιχειρήθηκε στα κειμενοκεντρικά σχολικά εγχειρίδια του 2006 δεν έχει περάσει στους εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον όχι σε ευρεία κλίμακα. Το κρίσιμο ερώτημα είναι πώς θα γίνει αυτό στην τρέχουσα συγκυρία των νέων προγραμμάτων σπουδών και του νέου διδακτικού υλικού που αναμένεται να προκηρυχθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2014). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London and New York: Routledge. (Διαθέσιμο: https://books.google.gr/books?id=GufXAwAAQBAJ&dq=the+power+of+literacy&hl=el&source=gbs_navlinks_s, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Παννοπούλου, Δ. (2021, διδακτορική διατριβή υπό ανάρτηση). *Διδακτικά σενάρια στο γλωσσικό μάθημα του Δημοτικού Σχολείου: Θεωρία και Πράξη*.
- Γλώσσα Ε' Δημοτικού (2006). Διαθέσιμο στο: *Ψηφιακό Σχολείο: Διαδραστικά σχολικά βιβλία* <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSDIM-E104>. (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F102/580/3778,16599/>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού (2009). (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F102/580/3778,16599/>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Δηλαβέρη, Β. (2010). Πόσο κειμενοκεντρικά ή διαθεματικά προσεγγίζουν οι δάσκαλοι της πράξης το γλωσσικό μάθημα; *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, 27-30 Μαΐου 2010, Αθήνα, Πρακτικά, Τόμος Γ', 193-201.
- Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O' Donoghue, M., Uyttebrouck, E., & Zeiliger, R. (2002). *WP2- Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios*

pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. Rapport du projet Recre@ sup-WP2 FUNDP. (Διαθέσιμο: <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)

- Ιορδανίδου, Ά. (2007). «Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική». Στο Η. Γ. Μαρσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός γραμματισμός*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 355-371.
- Ιορδανίδου, Α., & Παπαϊωάννου, Π. (2014). Το διδακτικό σενάριο στο μάθημα της γλώσσας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 140-149. (Διαθέσιμο: http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_156_165.pdf, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Ιορδανίδου, Ά. & Α. Μιχάλης (2021). Η «επιβλέπων καθηγήτρια»: πρόταση ερευνητικής και διδακτικής προσέγγισης των γλωσσικών αποκλίσεων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 41, 55-64.]. (Διαθέσιμο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_41_55_64.pdf, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context - Text - Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*, University of New South Wales Press Ltd.
- Kokkinos, Th., Gakis, P., Iordanidou, A. & Tsalidis, Ch. (2020). Utilising Grammar Checking Software within the Framework of Differentiated Language Teaching, *Proceedings of ICEIT*, February 11–13, 2020, Oxford, United Kingdom, 234-240. (Διαθέσιμο: <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/3383923>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language – From Grammar to Grammaticing*. Boston: Heinle & Heinle.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). (2011). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)
- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021). (Διαθέσιμο: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-pronoli>, προσπελάστηκε 14/5/2022)

Πρωτέας: εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. (Διαθέσιμο: <http://proteas.greek-language.gr/scenarios.html>, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Ά. (2010). «Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, σ. 665-677. (Διαθέσιμο: http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_665_677.pdf, προσπελάστηκε στις 14/5/2022)

ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Άννα Φτερνιάτη

Καθηγήτρια Διδακτικής της Γλώσσας, ΤΕΠΕΚΕ Παν/μίου Πατρών
afterniati@upatras.gr

Περίληψη

Το διδακτικό υλικό που παρουσιάζεται αφορά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με βάση την Παιδαγωγική του Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών. Πρόκειται για πρωτότυπο διδακτικό υλικό, που περιλαμβάνει αυθεντικά κείμενα από τα τρία βασικότερα κειμενικά είδη (αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά), με τη μορφή διδακτικών σεναρίων. Τα σενάρια περιλαμβάνουν δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου (κατανόησης, δομής και οργάνωσης του κάθε κειμενικού είδους), λειτουργικής γραμματικής και παραγωγής κειμένων, με χρήση νέων τεχνολογιών. Τα προς επεξεργασία και παραγωγή κείμενα είναι κυρίως πολυτροπικά, πράγμα που σημαίνει ότι συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, ενώ εμφανίζονται ολόένα και περισσότερο μέσω νέων μορφών τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας (π.χ., βίντεο διαφόρων ειδών, κόμικ, εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου). Σκοπός είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Τελικός στόχος είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού τους γραμματισμού. Κατά τη δημιουργία αυτού του υλικού ελήφθησαν επίσης υπόψη και οι ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικά κείμενα, μάθημα Γλώσσας, διδακτικό σενάριο, διαπολιτισμικότητα.

Abstract

The teaching material presented concerns the teaching of the Language Arts course, based on the Pedagogy of Literacy and Multiliteracies. This is an original teaching material, which includes authentic texts from the three main textual genres (narrative, descriptive and argumentative), in the form of teaching scenarios. Scenarios include text processing activities (comprehension, structure and organization of each genre or text type), functional grammar and text production, using new technologies. The texts to be analysed and produced are mainly multimodal, which means that they combine words, symbols, images, motion, diagrams and sound, while they appear more and more through new forms of typography and digital technology (e.g., videos of various kinds, comics, newspapers, advertising materials, illustrated publications, movies, TV and radio shows, web pages). The aim is to cultivate students' literacy and critical language awareness skills. The ultimate goal is the development of their social literacy. The needs of children from different cultural backgrounds were also taken into account in the creation of this material.

Keywords: literacy, multiliteracies, multimodal texts, Language Arts course, instructive scenario, intercultural.

Η παιδαγωγική του γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί

Η παιδαγωγική του γραμματισμού

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής έρευνα για τη διδασκαλία της γλώσσας πραγματεύεται και θεωρεί ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού. Σήμερα ο όρος *γραμματισμός* (literacy) έχει μια πιο ευρεία έννοια από αυτήν του αλφαριθμητισμού και δεν αναφέρεται απλώς στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Baynham, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στη σύγχρονη, ανεπτυγμένη τεχνολογικά, κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει. Γενικότερα, να μπορεί να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και μη γλωσσικά κείμενα και να είναι σε θέση να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου. Ο γραμματισμός, με αυτή την έννοια, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Οι βασικές θέσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια του γραμματισμού επηρέασαν στη συνέχεια τις παιδαγωγικές πρακτικές, δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο, που είναι γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy pedagogy) [Core & Kalantzis, 1993]. Σύμφωνα με αυτήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού αναγνωρίζεται το **κειμενικό είδος** (*genre*), όπως αυτό διαμορφώνεται από την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Για την ακρίβεια, ως βασική μονάδα αναγνωρίζονται οι κοινωνικές πρακτικές που κατασκευάζουν το κειμενικό είδος, το οποίο τις αποτυπώνει και αποτελεί το ίχνος τους. Γι' αυτό τον λόγο, θεωρείται ότι η εξοικείωση και η τριβή των μαθητών/μαθητριών με διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ., αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά) -τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας- και η γνώση των κανόνων και των συμβάσεων σύνταξής τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και έτσι να λειτουργούν αποτελεσματικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας (Martin, 2000).

Πρόκειται για μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία, που προσπαθεί να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της περιεχόμενο (social context) με σαφή και συστηματικό τρόπο. Η εφαρμογή αυτής της γλωσσικής ανάλυσης στην εκπαίδευση έχει ως τελικό στόχο να καταστήσει σαφή τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας γενικότερα, από την οποία διαμορφώνεται και με τη σειρά της διαμορφώνει, (Martin, 1991) και, μέσω αυτής της διαδικασίας, να αναπτύξει την κριτική

γλωσσική επίγνωση (*critical language awareness*) [Fairclough, 1992].

Η παραπάνω αντίληψη στηρίζεται στην άποψη ότι για να έχει κανείς πρόσβαση σε οποιοδήποτε είδους γνώση, πρέπει να κατέχει τους σημειωτικούς πόρους που δομούν αυτή τη γνώση (Halliday & Martin, 1993).

Διδασκόμενοι οι μαθητές/μαθήτριες, και κυρίως οι πιο «αδύναμοι» κοινωνικά και πολιτισμικά, τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικοί σκοποί σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις οδηγούν και σε διαφορετικά είδη κειμένων, δεν εξοικειώνονται μόνο με τους κατάλληλους και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους οργάνωσης του λόγου, αλλά κοινωνικοποιούνται και στις δομές και τα αξιολογικά συστήματα της κοινωνίας στην οποία ζουν, εφόσον αποκαλύπτεται σ' αυτούς το ιδεολογικό και γνωστικό περιεχόμενο των διαφόρων κειμενικών ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Η διαδικασία αυτή τους καθιστά ικανούς να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες (Kress, 1994). Γι' αυτό και υποστηρίζεται ότι αυτού του είδους η γλωσσική αγωγή μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών/μαθητριών. Αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών που έρχονται στο σχολείο, ευνοεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων όλων τους για σχολική και κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη (Κέκια, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/2008).

Προβάλλεται η αναγκαιότητα παροχής σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε λόγους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, παροχή δηλαδή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία καθώς και κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη. Η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, που, όπως αναφέρθηκε, αυτού του είδους η εκπαίδευση συνεπάγεται, μπορεί να συντελέσει όχι μόνο σε επιτυχή πρόσβαση των μαθητών/μαθητριών σε θέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής ισχύος, αλλά και σε δυναμική και ανανεωτική δράση αυτών σε κάθε πεδίο του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Συνεπώς, ορίζεται ως κύριο μέσο του σχολικού γραμματισμού η επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους τομείς. Συνιστάται ιδιαίτερα η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μεταξύ των μαθητών/μαθητριών αλλά και μεταξύ μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικού) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών/μαθητριών. Μ' αυτό τον τρόπο η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα.

Τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης έχουν ήδη εφαρμοστεί διεθνώς, με αρκετή επι-

τυχία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Cope & Kalantzis, 1993· Macken-Horarick, 2000).

Οι πολυγραμματισμοί *Η έννοια των πολυγραμματισμών*

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια δημιούργησε μια συνεχώς αυξανόμενη απαίτηση για απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση και διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων αλλά και για την κατανόηση του νέου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει ο σύγχρονος άνθρωπος.

Οι νέες τεχνολογίες, που αναπτύχθηκαν ραγδαία, και η όλο και μεγαλύτερη πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα στη σύγχρονη κοινωνία μετέβαλαν όχι μόνον την καθημερινότητα αλλά σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο αντίληψης του νέου, πολυπολιτισμικού, περιβάλλοντος κόσμου. Ο συνακόλουθος πολλαπλασιασμός και πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων, οδήγησε στη διαπίστωση ότι η επικοινωνία και οι τρόποι της δεν είναι δυνατόν πλέον να ερμηνεύονται και να ερευνώνται με βάση τα δεδομένα του παρελθόντος. Η νέα κατάσταση καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας, η παιδαγωγική του γραμματισμού συμπληρώνεται με ένα νέο πλαίσιο που ονομάζεται πολυγραμματισμοί (*multiliteracies*) (New London Group, 1996). Οι πολυγραμματισμοί, ως όρος, δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο της κείμενο. Με τον όρο αυτό περιγράφονται δύο καταστάσεις που σχετίζονται με τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα: η μία αφορά την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η άλλη αφορά την επίδραση των νέων τεχνολογιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολυμορφίας στα κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000· Kalantzis & Cope 1999).

Πιο αναλυτικά, δύο βασικές και στενά συνδεδεμένες αλλαγές χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία:

- Η πρώτη αναφέρεται στην όλο και μεγαλύτερη σημασία που αποκτούν η πολιτισμική και η γλωσσική διαφορετικότητα στο σύγχρονο κόσμο, καθώς και στην ανάγκη να είναι κανείς σε θέση να υπερβαίνει τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα.

- Η δεύτερη αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων (modes) που αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο, σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος. Η παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο, αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικού τύπου κ.ά. Η πολυτροπικότητα θεωρείται πλέον ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου, ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή νοήματος κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999). Αυτό σημαίνει ότι το νόημα ενός κειμένου δεν προκύπτει αθροιστικά, αλλά είναι απαραίτητη η συνεξέταση των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι συναποτελούν ένα ενιαίο σημείο (Kress & van Leeuwen, 1996, 1998).

Ανακεφαλαιωτικά, η έννοια των πολυγραμματισμών στέκεται ένα βήμα πιο πέρα από εκείνη της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Δημιουργήθηκε προκειμένου να δοθεί ένα συμπληρωματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των διαφορετικών ειδών λόγου μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό. Προέκυψε από την αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts), που συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (π.χ., γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) για την παραγωγή νοήματος και λόγου μέσα σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Kress & van Leeuwen, 1996, 1998, 2001). Δηλαδή, η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων (Kress, 2003) αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Οι πολυγραμματισμοί ως διδακτική προσέγγιση

Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών επεξεργάστηκαν και προτείνουν μία διδακτική προσέγγιση για τη γλώσσα, συμπληρωματική αυτής του γραμματισμού, που δίνει έμφαση στην εξοικείωση των διδασκομένων με την επεξεργασία κειμένων και ειδών λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών που αναδύονται στην ταχύτατα εξελισσόμενη σύγχρονη κοινωνία. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για την κατανόηση και το χειρισμό της κοινωνικής και πολιτισμικής δύναμης αυτών των κειμέ-

νων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Η κοινωνική ενδυνάμωση των διδασκομένων όχι μόνο παραμένει ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις αυτής της προσέγγισης αλλά η σημασία της εμφανίζεται πιο ισχυροποιημένη. Αντικείμενο συστηματικής σπουδής αποτελούν πλέον, εκτός από τα κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής, και εκείνα που αναδεικνύουν τις διαφορετικές πολιτισμικές φωνές που συνθέτουν την πολυπολιτισμική φυσιολογία των σύγχρονων κοινωνιών, όπως και πολυτροπικά κείμενα.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα που πρέπει να έχει ένα άτομο να διαπραγματεύεται εξίσου τους διαφορετικούς κόσμους που δημιουργούνται γύρω του, με βάση τα διαφορετικά κείμενα και τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εντάσσονται (New London Group, 1996). Οι διαφορές χρησιμοποιούνται ως παραγωγικές πηγές και αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών γλωσσών, ειδών λόγου, τρόπων έκφρασης και προσεγγίσεων απέναντι στη γλώσσα, θεωρείται ότι οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν μεταγλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες αλλά και την ικανότητα να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε πολύπλοκα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους.

Το σχολείο γίνεται φορέας μιας νέας παιδαγωγικής του γραμματισμού. Μαθητές/μαθήτριες και δάσκαλοι θεωρούνται ενεργά μέλη των κοινωνικών αλλαγών. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν και οφείλουν να συμμετέχουν σε αυτές μέσα από το **Σχέδιο** (*Design*). Αυτός είναι ένας βασικός όρος που εισάγεται από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996) και επιχειρεί να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή γραπτού λόγου». Αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των υπάρχοντων πόρων για τη δόμηση και τη δημιουργία ενός κειμένου (στην περίπτωση της γλώσσας). Το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που αποτελείται από αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Με την εφαρμογή στην πράξη της διαδικασίας του Σχεδίου θεωρείται ότι εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη διδακτική διαδικασία και ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να εσωτερικεύουν και να χειρίζονται αποτελεσματικά μια ποικιλία γλωσσικών μορφών και νοημάτων (Χατζησαββίδης, 2003).

Το Σχέδιο περιλαμβάνει τρεις όψεις: το **σχεδιασμένο** (*designed*), το **σχεδιασμό** (*designing*) και το **ανασχεδιασμένο** (*redesigned*). Όταν κάποιος παράγει λόγο, σχεδιάζει αντλώντας από το σχεδιασμένο, από τις συμβάσεις της ελληνικής γλώσσας για παράδειγμα. Αυτή είναι μία από τις πηγές, από τους πόρους που αντλεί, προκειμένου να δημιουργηθεί νόημα. Ο παραλήπτης του νοήματος, ήδη κατά τη διαδικασία της λήψης, το ανασχεδιάζει. Όταν θα δοκιμάσει να παραγάγει εκ νέου ανάλογα νοήματα δηλαδή, «τα ανασχεδιάζει με βάση όσα θεωρεί ότι κατανόησε και με βάση

τις συμβάσεις που κατέχει για την προσωπική του ερμηνεία πάνω στα νοήματα των οποίων υπήρξε παραλήπτης» (Καλαντζή, 1997, σ. 12).

Επίσης, η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται μέσα στη σχολική τάξη μέσω τεσσάρων φάσεων, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει κατά τη διδασκαλία: **τοποθετημένη πρακτική** (*situated practice*), **ανοιχτή διδασκαλία** (*overt instruction*), **κριτική πλαισίωση** (*critical framing*) και **μετασχηματισμένη πρακτική** (*transformed practice*) [για διδακτικές εφαρμογές βλ. www.newlearningonline.com και στα ελληνικά www.neamathisi.com].

Η τοποθετημένη πρακτική, αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/μαθητριών από κείμενα της καθημερινής τους ζωής και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, που εξασφαλίζουν το ενδιαφέρον και κατ' επέκταση τη συμμετοχή τους στη μάθηση.

Η ανοιχτή διδασκαλία, αφορά την προσπάθεια μέσα από τις δραστηριότητες να εξηγηθεί και να γίνει κατανοητή η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και μηχανισμών που συμβάλλουν στην οργάνωση, στη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμενικού είδους με χρήση μεταγλώσσας.

Η κριτική πλαισίωση, αφορά την προσπάθεια κριτικής θεώρησης-ερμηνείας ενός κειμένου με βάση την ένταξη του στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί.

Σύμφωνα με τη μετασχηματισμένη πρακτική, ενθαρρύνεται κατά την παραγωγή λόγου η μεταφορά, προσαρμογή και ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε ανάλογο ή διαφορετικό -από εκείνο του αρχικού προς επεξεργασία κειμένου που προηγήθηκε- επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό, πλαίσιο.

Σε πιο πρόσφατο έργο μελών του New London Group παρουσιάζονται οι ακόλουθοι όροι με παρόμοιο περιεχόμενο με τους παραπάνω σε διευρυμένο διδακτικό πλαίσιο: *experiencing, conceptualising, analysing, applying* (Kalantzis, Cope & the Learning by Design Project Group, 2005) [για διδακτικές εφαρμογές βλ. www.newlearningonline.com και στα ελληνικά www.neamathisi.com].

Τα Πολυτροπικά Κείμενα

Όπως αναφέρθηκε, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η συνακόλουθη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο και έχουν διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα όσον αφορά τα κείμενα. Η πληροφορία αντλείται από κείμενα κάθε είδους που χρησιμοποιούν εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και άλλα σημειωτικά μέσα. Η γλώσσα, ως γραπτός ή ως προφορικός λόγος, που αποτελούσε στο παρελθόν τον

κυριότερο ή και το μοναδικό τρόπο μετάδοσης του νοήματος ενός κειμένου, στη νέα αυτή πραγματικότητα χάνει συχνά την κεντρική της θέση και συνδιαμορφώνει το κειμενικό νόημα μαζί με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Λειτουργεί τώρα σε ένα *πολυτροπικό* (multimodal) τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι αναπαράστασης (Kress, 2000, 2003). Αυτοί οι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες, αλλά συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπική σύνθεση του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί σε ανάλογη πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη. Η εστίαση αποκλειστικά στη γλώσσα δεν μπορεί πλέον να μας αποκαλύψει τι είναι το κείμενο ή τι κάνει η γλώσσα σε σχέση με τα υπόλοιπα συστατικά μέρη του κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου συνεπάγεται κατανόηση του γλωσσικού και ταυτόχρονα του οπτικού ή άλλου σημειωτικού συστήματος, ως πηγής νοήματος (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001).

Με την προσέγγιση των πολυγραμματισμών, όπως αναφέρθηκε, επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τις οποίες απαιτείται ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, που παρουσιάζουν πολυτροπικότητα, επειδή στην παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος σήμερα περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (modes). Συνεπώς, ως πολυτροπικά κείμενα νοούνται όσα κείμενα συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, και που σήμερα εκφράζονται όλο και περισσότερο με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας, π.χ., εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κτλ. (Kress, 2000· Kress & van Leeuwen, 1996, 2001).

Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Διδασκαλία τους

Οι παραπάνω εξελίξεις δεν πρέπει να αγνοηθούν από το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο, αν αυτό θέλει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου ατόμου. Σκοπός του σχολείου σήμερα είναι να φέρει τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής. Προτείνονται λοιπόν διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στη διεύρυνση των οριζώντων των μαθητών/μαθητριών και στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να εξοικειωθούν με τους νέους τρόπους παρουσίασης του γραπτού λόγου μαζικής επικοινωνίας. Εάν η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι πλέον μία πραγματικότητα, τότε ο κάθε ένας οφείλει να κατακτήσει τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να είναι σε θέση να ερμηνεύει τέτοιου είδους κείμενα, δηλαδή να αναπτύξει ικανότητα αντίληψης της μορφικής ποικιλίας που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Με τον τρόπο αυτό θα είναι κανείς σε θέση

να αποκωδικοποιεί το πλήθος των επικοινωνιακών μηνυμάτων που εκπέμπονται καθημερινά αναζητώντας δέκτες και ανάλογα να τα αξιολογεί και ενδεχομένως να τα αξιοποιεί.

Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά. και έχει σχέση με τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή με βιώματα από την καθημερινή ζωή και γενικότερα από τον ιδιαίτερο κοινωνικό τους χώρο (Core & Kalantzis, 2000). Η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες κάποια βασικά χαρακτηριστικά των συνεχώς μεταβαλλόμενων σύγχρονων τρόπων επικοινωνίας επιβάλλει να προσεγγιστούν στο σχολείο πραγματικά σύγχρονα δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου από τα παραπάνω είδη, που συχνά έχουν ελάχιστα ή καθόλου μελετηθεί ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς. Για να γίνουν προσπελάσιμα τα δείγματα αυτά στην τάξη είναι σκόπιμο να προηγηθεί μια ανάλυσή τους, που θα επιτρέψει να αναδειχθούν τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Είναι λοιπόν απαραίτητο να προσεγγίζονται διάφορες μορφές λόγου διαμέσου πολυτροπικών κειμένων, να κατανοείται η λειτουργία των κειμένων αυτών μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και οι μαθητές/μαθήτριες να παράγουν λόγο μέσα σε ανάλογα επικοινωνιακά πλαίσια (Χατζησαββίδης, 2003, 2007· Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2006).

Το σχολείο συνεπώς επιφορτίζεται με νέους ρόλους. Οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες τα εφόδια ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτήν (Χατζησαββίδης, 2003, 2007). Το νέο πολιτισμικό τοπίο που διαμορφώνεται στις κοινωνίες δυτικού τύπου, με την αντικατάσταση μέρους του προφορικού και του γραπτού λόγου με εικόνες (Kress & Van Leeuwen, 1996), προτάσσει την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα που θα δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των γραπτών, οπτικών ή ηχητικών μηνυμάτων. Άλλωστε, οι προσλαμβάνουσες των μαθητών/μαθητριών είναι ούτως ή άλλως πολυτροπικές, είτε προέρχονται μέσα από το σχολείο, είτε κυρίως έξω από αυτό, από την καθημερινή επαφή τους με υπολογιστές, αφίσες, video-clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων (Χοντολίδου, 2005).

Αυτό σημαίνει ότι τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών θα πρέπει με τη φιλοσοφία τους και τις προτάσεις τους για το γλωσσικό μάθημα να απαντούν σε σημαντικά πλέον ερωτήματα σε σχέση με την κυριαρχία και τη μοναδικότητα ή όχι της γλώσσας στο σημειωτικό τοπίο και με το ποια αντίληψη του κειμένου υιοθετούν

(Kress, 2000). Σύμφωνα με την πρόταση της Ομάδας του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1996), όπως αναφέρθηκε, σκοπός του σχολείου είναι, φέρνοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής, να τους καλλιεργεί δεξιότητες χρήσης κι εκμετάλλευσης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους και να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Τα πολυτροπικά κείμενα, άλλωστε, όπως και τα γλωσσικά κείμενα, σχετίζονται πάντα με την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία συμμετέχουν και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της, επιτελώντας και αυτά λειτουργίες *αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές* (Halliday & Hasan, 1989· Kress & Van Leeuwen, 1996), και γι' αυτό η ικανότητα των μαθητών/μαθητριών να τα αποκωδικοποιούν είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γλωσσικών κειμένων (Kress, κ.ά., 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου, επιμ. Ε. Καραντζόλα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992) (ed.). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, N.Y., Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χρηστίδης, Α-Φ. (επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, τ.2, σ.σ. 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).

- Καλαντζή, Μ. (1997). *Πολυγραμματισμοί: επανεξετάζοντας τι σημαίνει εγγραμματισμός*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Κέντρο καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πιλοτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας
- Kalantzis, M., Cope, B. & the Learning by Design Project Group. (2005). *Learning by design*. Melbourne: Common Ground.
- Κέκια, Α. *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. www.ree.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/2008.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (1998). *Πολυγραμματισμοί*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Πιλοτικά Προγράμματα τα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον (μτφρ. Κ. Κανάκη). *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2) , σσ. 111-124. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). "Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout". In A. Bell & P. Garret (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell Publishers.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Macken-Horarick, M., (2000). Γλωσσική Αγωγή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία, Στο *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2(1-2), 73-95. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Martin, J. R. (1991). Intrinsic functionality: implications for contextual theory, *Social Semiotics*, 1(1), 98-162.
- Martin, J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116-126.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσ-*

- σα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 209-213 (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Νέα Μάθηση. Μετασχηματιστικού Σχεδιασμοί για την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. www.neamathisi.com, τελευταία προσπέλαση στις 16/12/10.
- New Learning. *Transformational Designs for Pedagogy and Assessment*. www.newlearningonline.com, τελευταία προσπέλαση στις 15/12/10.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures *Harvard Educational Review* 66 (1), p. 60-92.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου OMEP* (σε ηλεκτρονική μορφή), σ.σ. 27-34
- Χατζησαββίδης, Σ. *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας*. users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia108.pdf, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/08).
- Χατζησαββίδης, Σ. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών*. <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arhra/arthr4.htm>, τελευταία προσπέλαση στις 20/11/08.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2006). *Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/Εικονικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου*. Ανασύρθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2006 από: <http://www.users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia107.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης www.komvos.edu.gr).
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* του Ιουλίου Βερν. Στο Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, Ο. (επιμ.) *Εικόνα και παιδί*, σσ. 89-97. Θεσσαλονίκη: cannot design publications

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ: Η ΥΛΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΡΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σταυρούλα Κοντοβούρκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
kontounourki.stavroula@ucy.ac.cy

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει την υλική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος, συζητώντας πώς υλικά αντικείμενα, αλλά και φυσικοί-υλικοί χώροι καθίστανται βασικοί πρωταγωνιστές στην πραγμάτωση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Η εισήγηση στηρίζεται σε κοινωνιοπολιτισμικές και κοινωνικο-υλιστικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό σύμφωνα με τις οποίες πρακτικές γραμματισμού συγκροτούνται από την αμοιβαία διάδραση ιστορικο-λογοθετικών στοιχείων και υλικών συνθηκών. Σε αυτές τις προσεγγίσεις, άνθρωποι και υλικά αντικείμενα θεωρούνται δράστες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρακτικών. Παρουσιάζονται έτσι παραδείγματα αντικειμένων, χώρων και πρακτικών που προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες σε σχέση με το πώς η ανάγνωση και η συγγραφή μπορούν να διαμορφωθούν ως ανοιχτές, διαδραστικές διαδικασίες νοηματοδότησης. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, η εισήγηση καταλήγει σε συζήτηση για το πώς αντικείμενα, χώροι και υλικά μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες μάθησης, που πιθανώς να μετασχηματίζουν εδραιωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, εκπαίδευση στον γραμματισμό, νοηματοδότηση, υλικότητα, αντικείμενα.

Abstract

The purpose of this chapter/paper is to foreground the materiality of language arts education by discussing how objects and physical-material spaces may be key actors in the enactment of literacy teaching and learning. This work draws theoretically on sociocultural and sociomaterial approaches to literacy, which reckon that literacy practices emerge at the assemblages of discursive forces and material conditions, of which people and material objects are part and active constituents. I thus present examples of material objects, spaces, and practices with different affordances that facilitate the reconstitution of reading and writing as open, interactional meaning-making processes. The chapter concludes with a discussion of how objects, spaces and materials may be utilized to create conditions that destabilize and re-form established conceptualizations of language and literacy education.

Keywords: language arts, literacy education, meaning-making, materiality, objects.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η γλωσσική διδασκαλία έχει διευρυνθεί επιστημολογικά και παιδαγωγικά ώστε να αφορά πλέον τον τρόπο που η γλώσσα αποτελεί πόρο για συμμετοχή σε μεταβαλλόμενες κοινωνικές πρακτικές και για ενεργοποίηση διαφορετικών υποκειμενικότητων (π.χ., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., 2015· Κουτσογιάννης, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα – χωρίς να χάνει τον κεντρικό της ρόλο – αντιμετωπίζεται ως ένας ανάμεσα σε ποικίλους σημειωτικούς τρόπους μέσω των οποίων το παιδί-άτομο νοηματοδοτεί κείμενα και τον κόσμο. Ολοένα και περισσότερο, το γλωσσικό μάθημα μελετάται ως χώρος πραγμάτωσης πρακτικών γραμματισμού, που, όχι μόνο αφορούν τον λόγο, αλλά και διέπονται και διαμορφώνονται από τη συναρμογή υλικών σωμάτων και άυλων δυνάμεων (Burnett, Merchant & Neumann, 2020· Kontonourki, 2022).

Στο παρόν κείμενο, ενδιαφέρομαι να συζητήσω πώς ακριβώς η εστίαση σε στοιχεία πέρα από τη γλώσσα, και ειδικά στην υλική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος, μπορεί να διευρύνει τον τρόπο που γίνεται κατανοητή η γλωσσική διδασκαλία και μάθηση, επαναπροσδιορίζοντάς την ως πλαίσιο νοηματοδότησης και πραγμάτωσης γραμματισμών. Ως εκ τούτου, ορίζω αρχικά την έννοια της υλικότητας και διερευνώ συνεπαγωγές που προκύπτουν από την υιοθέτησή της για την οριοθέτηση του γλωσσικού μαθήματος και της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Στη συνέχεια, παρουσιάζω παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών από προγράμματα εκπαίδευσης δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, όπου επιδίωξα σκόπιμα την επέκταση της γλωσσικής μάθησης και διδασκαλίας δίνοντας κεντρικό ρόλο σε υλικά αντικείμενα και ανθρώπινα σώματα σε διαδικασίες νοηματοδότησης. Τέλος, συζητώ τη σημασία της συγκεκριμένης επέκτασης για τη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό.

Ορίζοντας την υλικότητα στη γλωσσική διδασκαλία και την εκπαίδευση στον γραμματισμό

Η αναζήτηση ενός ορισμού της «υλικότητας» μπορεί να διευκολυνθεί από την παρατήρηση της διαρρύθμισης σχολικών τάξεων όπου πραγματώνονται μαθήματα γλώσσας. Για σκοπούς συζήτησης, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα πιο κάτω στιγμιότυπα: Στην Εικόνα 1, εμφανίζεται ο χώρος της βιβλιοθήκης μιας τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (στιγμιότυπο από Kontonourki, 2009). Εκεί, τα βιβλία (λογοτεχνικά, κυρίως, αλλά και βιβλία γνώσεων) οργανώνονταν θεματικά και με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους, και τοποθετούνταν σε κουτιά από τα οποία το παιδί-αναγνώστρια επέλεγε για να διαβάσει στο καθιστικό που βρισκόταν στον χώρο.

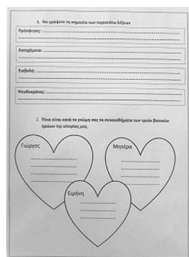


Εικόνα 1



Εικόνα 2

Η Εικόνα 2, παρμένη από ελληνοκυπριακό δημοτικό σχολείο (στιγμιότυπο από ερευνητικό πρόγραμμα «Πραγματώσεις αναλυτικών προγραμμάτων στο γλωσσικό μάθημα και σε μαθήματα κοινωνικών σπουδών στο κυπριακό δημοτικό σχολείο» - με Σ. Φιλίππου, 2014-2017), παρουσιάζει την τάξη ως χώρο όπου τα παιδιά συναναστρέφονται μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό, καθήμενα σε ομάδες αλλά και με κοινό σημείο αναφοράς τους δυο πίνακες που ορίζουν ως κεντρικό σημείο της τάξης (και της δράσης) εκεί όπου κινείται κυρίως η εκπαιδευτικός. Κι ενώ ο χώρος της πρώτης τάξης υποβάλλει ένα παιδί-αναγνώστρια που δρα κυρίως ως άτομο με πρωτοβουλία και περιθώρια επιλογής, στη δεύτερη η διάταξη των θρανίων υποβάλλει την επιτέλεση μαθητικών ταυτοτήτων που προκύπτουν από την συνοικοδόμηση της γνώσης, που όμως μπορεί να ορίζεται από τη δράση της εκπαιδευτικού και των κειμένων που προβάλλονται και κατασκευάζονται στους πίνακες της τάξης. Στην ίδια τάξη (και σε παρόμοιες), τα παιδιά περιβάλλονται από και εμπλέκονται με κείμενα όπως τα παρακάτω (Εικόνα 3). Το γλωσσικό μάθημα πραγματώνεται και διαμεσολαβείται από πλήθος κειμένων και διδακτικού υλικού, όπως τα σχολικά εγχειρίδια, τα φύλλα εργασίας αλλά και οι αναρτήσεις σε πινακίδες που προβάλλουν τη γνώση που θεωρείται σημαντική στο σχολικό γνωστικό αντικείμενο. Αυτά τα μέσα και υλικά ορίζουν τι είναι κείμενο, αλλά και πώς τα παιδιά μπορούν να δράσουν ως συγγραφείς (παρατηρήστε, π.χ., το φύλλο εργασίας στα αριστερά και αντιπαραβάλετέ το με ένα λευκό κομμάτι χαρτί στο οποίο το παιδί μπορεί να δημιουργήσει ελεύθερα ένα κείμενο της επιλογής του).



Εικόνα 3

Το ζητούμενο στην αναζήτηση ενός ορισμού της «υλικότητας» δεν είναι η σύγκριση και αξιολόγηση για να προκρίνουμε τη μια διάταξη τάξης ως καλύτερη της άλλης, ή για να κρίνουμε τη δομή και το περιεχόμενο των διαθέσιμων και προσδοκώμενων κειμένων. Περισσότερο ενδιαφέρει να αναζητήσουμε τις πολλαπλές πιθανότητες, ως *ενδεχομενικότητες*, που αναδύονται καθώς τεχνουργήματα όπως τα σχολικά εγχειρίδια, τα φύλλα εργασίας και οι πινακίδες, και αντικείμενα όπως τα έπιπλα, τα ψηφιακά μέσα και ο εξοπλισμός διαμορφώνουν τον υλικό χώρο της τάξης, (καθ)ορίζοντας πώς θα κινηθούν σε αυτόν παιδιά και ενήλικες, και διαμεσολαβώντας έτσι εδραιωμένες και μη αντιλήψεις για τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, αυτό που εξετάζουμε όταν λαμβάνουμε υπόψη την υλική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας είναι πώς, στη συνάρθρωση υλικών και άυλων, ανθρώπινων και μη ανθρώπινων δρώντων, συγκροτούνται το μάθημα της γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο, τα παιδιά ως εγγράμματα υποκείμενα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες.

Στη σύγχρονη έρευνα στη γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα στις σπουδές γραμματισμού, το παραπάνω εγχείρημα έχει τόσο θεωρητική όσο και παιδαγωγική βάση. Από θεωρητικής πλευράς, σε κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις έρευνας στον γραμματισμό, τα αντικείμενα-τεχνουργήματα εμφανίζονται ως μια από τις διαστάσεις των συμβάντων και πρακτικών γραμματισμού: δηλαδή, των αναγνωρίσιμων και οριοθετημένων δραστηριοτήτων που πραγματώνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο με συγκεκριμένα μέσα και υποδηλώνουν ή επιβάλλουν συγκεκριμένους ρόλους συμμετεχόντων και εξουσιαστικές σχέσεις (Barton & Hamilton, 2000· Street, 1993). Με βάση αυτή τη θεώρηση, τα αντικείμενα-τεχνουργήματα αφορούν τόσο τα υλικά μέσα που εμπλέκονται στη δραστηριότητα (π.χ., σχολικά εγχειρίδια, φύλλα εργασίας, κείμενα) όσο και μη υλικούς – άυλους – πόρους, όπως οι γνώσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι τρόποι σκέψης και δράσης, που κρίνονται ως σχετικές και αξιόλογες σε ένα συμβάν (Hamilton, 2000). Σχετικά πρόσφατα, ο ρόλος των υλικών αντικειμένων έχει αναδειχθεί ως κεντρικός σε κοινωνικο-υλιστικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό, σύμφωνα με τις οποίες το τι σημαίνει γραμματισμός αναδύεται από τον τρόπο που οι υλικές διαστάσεις της μάθησης και διδασκαλίας διεπιδρούν με ανθρώπινους δράστες αλλά και με ιστορικο-λογοθετικά στοιχεία (εδραιωμένες/ιστορικοποιημένες αντιλήψεις, καθιερωμένα συστήματα νοηματοδότησης, κ.λπ.) (Anders et al., 2016· Beucher et al., 2019· Burnett et al., 2014). Σε αυτή τη διαδικασία, αντικείμενα-τεχνουργήματα και άνθρωποι μετέχουν ταυτόχρονα στη διαμόρφωση του γραμματισμού, παρόλο που συχνά είναι πιθανές και ανισορροπίες στην κατανομή της δράσης του καθενός (Burnett et al., 2020· Ehret & Leander, 2019).

Η στροφή στην υλικότητα εμφανίζεται όχι μόνο στη μελέτη του γραμματισμού και

της εκπαίδευσης σε αυτόν, αλλά γενικότερα σε έρευνα που εστιάζει στην πραγμάτωση της παιδαγωγικής πράξης και τονίζει πώς καθημερινά αντικείμενα όπως το σχολικό εγχειρίδιο, ο πίνακας και το βιβλίο ενσωματώνονται στον λόγο της τάξης και μεταμορφώνονται σε αντικείμενα γνώσης (knowledge objects): αποτελούν, δηλαδή, υλικά αντικείμενα που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από λογοθετικές πράξεις σε διαδικασίες επαναπλαισίωσης της επιστημολογικής γνώσης (π.χ., Kalthoff & Roehl, 2011). Με άλλα λόγια, τα αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως προϊόντα και μέσα διαμεσολάβησης της γνώσης που θεωρείται αξιόλογη σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, κατευθύνουν ανάλογα τον λόγο και τη δράση παιδιών και εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, και σχηματοποιούν με ορατό, και ταυτόχρονα αόρατο τρόπο, το περιεχόμενο και τον επιστημολογικό προσανατολισμό του μαθήματος.

Με παρόμοιο τρόπο έχουν αντιμετωπιστεί και οι χώροι ως φυσικά-υλικά πλαίσια δράσης, νοηματοδότησης και μάθησης. Η σχέση αυτή τονίζεται, για παράδειγμα, από την Comber (2016), η οποία συνοψίζει πώς ο χώρος, μαζί με τον λόγο, παράγει υποκειμενικότητες, σχέσεις και πρακτικές. Εξηγεί, επιπλέον, ότι το σχολείο αποτελεί χωρικοποιημένο θεσμό με συγκεκριμένα αρχιτεκτονικά μοτίβα και τμήματα, που δημιουργούνται και από την επίπλωση εντός αυτών των τμημάτων. Ως χώρος-θεσμός, το σχολείο υποβάλλει και σκιαγραφεί συγκεκριμένες δραστηριότητες και σωματικές έξεις (habitus) που αφορούν, προκρίνουν ή αποκλείουν συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών. Ερευνήτριες όπως η Dixon (2011) παρέχουν παραδείγματα του πώς ο σχολικός χώρος (και χρόνος) διαμορφώνει την παιδαγωγική πράξη και συχνά καθυποτάσσει τα παιδιά ως υποκείμενα. Το ανθρώπινο σώμα είναι συχνά κεντρικό σε τέτοιες θεωρήσεις του γραμματισμού και της νοηματοδότησης, γενικότερα (βλ. π.χ., Κοntonουγκί, 2022). Έρευνα, δε, σε χώρους εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα σε μουσεία, παρέχει ενδείξεις για το πώς τα δομικά χαρακτηριστικά εκθεσιακών χώρων επιτρέπουν ένα εύρος κινήσεων του ανθρώπινου σώματος και διευρύνουν έτσι τους τρόπους θέασης των πραγμάτων (π.χ., Καλεσοπούλου, 2015· Hackett, 2015).

Από παιδαγωγικής πλευράς, το άνοιγμα προς τα υλικά αντικείμενα και άλλους μη γλωσσικούς τρόπους νοήματος, συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπινου σώματος, έχει επιχειρηθεί στο πλαίσιο παιδαγωγικών προτάσεων που στηρίζονται στην ιδέα ότι η αναδιάρθρωση του φυσικού χώρου επιτρέπει νέους τρόπους αίσθησης και κίνησης σωμάτων και επιφέρει την ανασυγκρότηση της παιδαγωγικής πράξης (π.χ., Thiel & Jones, 2017). Εστιάζοντας συγκεκριμένα στα υλικά-αντικείμενα αλλά και στην άυλη διάσταση που μπορεί αυτά τα αντικείμενα να υποβάλλουν, η έννοια των *artifactual literacies* (π.χ., Pahl & Rowsell, 2010) αφορά το πώς τα αντικείμενα μπορούν να αντιμετωπιστούν ως κείμενα προς ανάγνωση στην υλική τους διάσταση,

αλλά και στην κοινωνική-ιστορική τους: η ανάγνωση, δηλαδή, του αντικειμένου ως κειμένου προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση του ως ένα συνονθύλευμα σημειωτικών πόρων που ωστόσο διαμορφώνονται από και διαμορφώνουν ιστορικοποιημένες θέσεις υποκειμένου και πρακτικές. Ένα τέτοιο άνοιγμα επιχειρήθηκε και από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996· Kalantzis κ.ά., 2019), νοουμένου ότι καλύπτει ένα εύρος τρόπων νοήματος (γλωσσικό/ρηματικό, χωρικό, απτικό, χειρονομιακό, οπτικό, κ.λπ.), που επιτρέπει να διαβαστούν ως κείμενα οι ίδιες οι σχολικές τάξεις αλλά και τα ανθρώπινα σώματα και οι τρόποι που διατάσσονται, κινούνται και διεπιδρούν με κείμενα και άλλα υλικά αντικείμενα μέσα σε αυτές.

Βλέποντας συνολικά τα πιο πάνω, καταλήγουμε ότι η υλικότητα του γλωσσικού μαθήματος αφορά το πώς υλικά αντικείμενα και χώροι αποτελούν πόρους νοήματος και διαμορφώνουν τόσο τη χρήση της γλώσσας εντός τάξης και την ευρύτερη εμπειρία γραμματισμού όσο και τις υποκειμενικότητες παιδιών και εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει καθώς υλικά αντικείμενα και χώροι υποβάλλουν και επιβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους χρήσης και κίνησης ανθρώπινων και μη σωμάτων, περιλαμβανομένων των κειμένων, μεταφέροντας έτσι συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι σημαίνει αξιόλογη γνώση στο γλωσσικό μάθημα. Μια τέτοια διαπίστωση οδηγεί σε ερωτήματα που αφορούν το πώς (ανα)διαμορφώνεται η γλωσσική διδασκαλία όταν δίνεται έμφαση στην υλική της διάσταση. Μπορούμε, δηλαδή, να διερωτηθούμε: Πώς υλικά αντικείμενα και φυσικοί χώροι συμβάλλουν ώστε να διαμορφωθούν συγκεκριμένες συνθήκες νοηματοδότησης και (με) κείμενα; Ποιες είναι οι πιθανές συνεκδοχές συγκεκριμένων συναρθρώσεων ανθρώπων, κειμένων και αντικειμένων για το τι σημαίνει ανάγνωση, γραφή, αλλά και παιδί-συγγραφέας-αναγνώστης/τρια; Ποια ανοίγματα μπορούν να δημιουργηθούν με την αναδιάρθρωση της υλικότητας της σχολικής τάξης, αλλά και με μετακινήσεις εντός και εκτός αυτής;

Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, παρουσιάζω ως προτάσεις με παιδαγωγικό προσανατολισμό και ενδιαφέρον, παραδείγματα εφαρμογών που έχω ενσωματώσει σε προγράμματα εκπαίδευσης δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με σκοπό να αντιμετωπιστεί ως κεντρική η υλικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας και της παιδαγωγικής του γραμματισμού.

Διδακτικές προτάσεις με έμφαση στην υλικότητα χώρων, σωμάτων και αντικειμένων

Η εστίαση στην υλικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας δεν απαιτεί ούτε προϋποθέτει την απομάκρυνση του μαθήματος από τη μελέτη της γλώσσας και του τρόπου

που αυτή πραγματώνεται σε κείμενα και συμβάλλει στη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αντίθετα, πρόκειται για μια προσπάθεια να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί το γλωσσικό μάθημα, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι λειτουργίες του λόγου στη διαλεκτική του σχέση με άλλους τρόπους νοήματος, αλλά και για να αναδειχθούν δυναμικές ενδεχομενικότητες που αναδύονται όταν η προσοχή μας μετακινείται ευέλικτα στο πλήθος των πόρων—σημειωτικών, υλικών και άυλων—που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος.

Θα μπορούσαμε να επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο διαβάζοντας αντικείμενα ως κείμενα με κοινωνική ιστορία ή και που υποβάλλουν συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου (π.χ., Pahl & Rowsell, 2010). Μια τέτοια ανάγνωση προτείνει η Χαραλάμπους (2022), της οποίας η έρευνα εστιάζει στο μουσείο ως χώρο γραμματισμού και νοηματοδότησης του κόσμου. Εξετάζοντας, για παράδειγμα, ένα αγγείο στο οποίο απεικονίζονται περιμετρικά του στόμιού του σκηνές από διαφορετικές φάσεις της ζωής ενός ζευγαριού, η Χαραλάμπους (2022) εισηγείται ότι η μορφή και ο τρόπος κατασκευής ενός εκθέματος υποβάλλουν συγκεκριμένα νοήματα και αφηγήσεις για την καθημερινότητα του παρελθόντος. Την ίδια στιγμή, προσφέρουν χώρο σε επισκέπτες/τριες του παρόντος να ανιχνεύσουν πώς κοινωνικές ταυτότητες, όπως το φύλο, κατασκευάζονται και μπορούν να νοηματοδοτηθούν σε διαφορετικές εποχές.

Με παρόμοιο τρόπο, και με βάση πρακτικές που προτείνονται από εισηγητές/τριες των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (π.χ., Gee, 1996· Janks et al., 2013), μπορούμε να «διαβάσουμε» αντικείμενα που χρησιμοποιούμε σε καθημερινές μας δραστηριότητες. Πάρτε, για παράδειγμα, ένα αντικείμενο από την τσάντα σας και διαβάστε το ως κείμενο (μια πρακτική που χρησιμοποιώ συχνά σε εκπαιδευτικά προγράμματα με δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς): παρατηρήστε τα χρώματα, τα σχήματα, τα σύμβολα και τις λέξεις που πιθανόν να υπάρχουν πάνω σε αυτό· σκεφτείτε αν επιλέγηκαν τυχαία ή αν σχετίζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας· συζητήστε ποιες νόρμες και ποιους νόμους φαίνεται το αντικείμενο να υιοθετεί· αναρωτηθείτε ποιος/α μπορεί να είναι ο/η δημιουργός, ποιος/α ο/η επιδιωκόμενος/η (ή, ιδανικός/ή) χρήστης/τρια και σε ποιες δομικές/συστημικές σχέσεις μετέχουν αυτοί/ές. Με τέτοια ερωτήματα, καθημερινά αντικείμενα όπως ένα μπουκάλι νερού μπορούν να διαβαστούν για την «κειμενικότητά» τους (εξετάζοντας, π.χ., νοήματα που προκύπτουν από λεκτικά/γλωσσικά στοιχεία, λέξεις-φράσεις που συνθέτουν λογότυπα, διάφορα σύμβολα, το σχήμα-μέγεθος-χρώμα του μπουκαλιού). Διαβάζονται επίσης για τον τρόπο που η σύνθεση ενός αντικειμένου σε «κείμενο» προκύπτει από πλήθος κοινωνικών-πολιτισμικών-πολιτικών-οικονομικών πρακτικών στις οποίες το αντικείμενο μετέχει (π.χ., προώθηση προϊόντων). Παράλληλα, τέτοια ερωτήματα διευκολύνουν

κριτικές αναγνώσεις που εστιάζουν, για παράδειγμα, στις λογικότητες μιας αγοράς όπου η ανταγωνιστικότητα δίνει διαφορετικά σχήματα-χρώματα σε μπουκάλια ή στο προνόμιο που υποβάλλει η ύπαρξη και μόνο εμφιαλωμένου νερού.

Οι παρακάτω πρακτικές, παρμένες από προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας και τη διδασκαλία της γλώσσας, και εργαστήρια με παιδιά, αποτελούν πρόσθετα παραδείγματα του πώς μπορούν να διερευνηθούν νοήματα που προκύπτουν όταν γλώσσα, υλικά αντικείμενα, χώροι και σώματα συναρθρώνονται με διαφορετικούς τρόπους.

(Μετα)κινούμενες αναγνώσεις: Δόμηση νοημάτων στη συνάρθρωση αφηγηματικών τεχνικών, βιβλίων-αντικειμένων, ανθρώπινων και άυλων σωμάτων

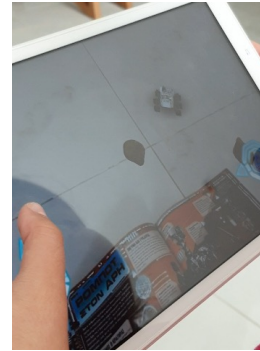
Ποια είναι η πρώτη εικόνα που έρχεται στο μυαλό μας όταν σκεφτόμαστε τον όρο «ανάγνωση»; Με αυτή την ερώτηση, ξεκινάμε συχνά επιμορφωτικές δράσεις με εκπαιδευτικούς και εργαστήρια με παιδιά, για να ανιχνεύσουμε εδραιωμένες (ή και εναλλακτικές) εννοιολογήσεις της ανάγνωσης ως πρακτικής, ως στόχου αλλά και ως βασικής διάστασης της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι αποκρίσεις, συχνά, αφορούν το ότι κάποιο άτομο διαβάζει λέξεις ή και εικόνες από ένα κείμενο, φτιάχνει νοήματα, φαντάζεται καταστάσεις, συγκινείται, ταξιδεύει, διασκεδάζει. Με τον τρόπο αυτό και σε συνάφεια με βασικές παραδοχές της λογοτεχνικής και μη ανάγνωσης, το νόημα φαίνεται να προκύπτει από την διάδραση κειμένου και αναγνώστριας, που συμβαίνει σε συγκεκριμένα, πολλαπλά και αλληλο-εμπλεκόμενα πλαίσια και προϋποθέτει, πέρα από γνωστική εμπλοκή, την αισθητική και αισθαντική εμπειρία (π.χ., Rosenblatt, 1978· Sipe, 1999· Smith, 2010). Ακόμα και αν αυτή η εικόνα του «διαβάζω» συνοψιστεί στο ότι «ένα άτομο κρατά ένα βιβλίο και χάνεται στον μαγικό του κόσμο», μπορούμε να παρατηρήσουμε πως το νόημα δεν αναδύεται απλώς από την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστριας, αλλά αποκτά και υλική υπόσταση καθώς το σώμα μιας αναγνώστριας είναι οργανικά συν-δεμένο με ένα αντικείμενο-βιβλίο (χέρια που κρατούν το βιβλίο-αντικείμενο, βλέμμα/μάτια προσηλωμένα σε αυτό), τη στιγμή που η ίδια είναι παραδομένη στο άυλο-φαντασιακό που διανοίγεται στη διάδρασή της με το (πιθανώς, πολυτροπικό) κείμενο.

Κι ενώ πολλές φορές η πιο πάνω εικόνα μπορεί να υποβάλλει την ακινησία, κυκλοφορούν πλέον βιβλία που μας επιτρέπουν να παρατηρήσουμε και να δοκιμάσουμε την ανάγνωση ως μετα-κινούμενη διαδικασία: ως διαδικασία που μετακινείται εύελικτα ανάμεσα στο τι αποτυπώνεται στο αντικείμενο-βιβλίο και την αναγνώστρια,

αλλά και που προϋποθέτει την κίνηση ώστε να καταστεί δυνατή η δόμηση νοημάτων. Η σύγχρονη (παιδική) λογοτεχνία προσφέρει παραδείγματα τέτοιων βιβλίων, όπως το «*Αυτό το βιβλίο έφαγε τον σκύλο μου*» (Byrne, 2015) και το «*Ανάποδα*» (Παπαϊωάννου, 2014), που απαιτούν από την αναγνώστρια να χειριστεί το βιβλίο-κείμενο ως αντικείμενο με τρόπο που το ίδιο επιβάλλει. Σε διαφορετικά σημεία, παιδιά που συμμετείχαν σε εργαστήριά μας, μετακινούσαν, τίνιζαν και αναποδογύριζαν το βιβλίο αφού αυτό ήταν αναγκαίο για την ανάγνωσή του: Στην περίπτωση του πρώτου, τα παιδιά χρειάζονταν να κρατήσουν με συγκεκριμένο τρόπο και να τινάξουν το βιβλίο για να εμφανιστούν οι ήρωες που προηγουμένως είχαν εξαφανιστεί στη ράχη του βιβλίου (τους είχε «φάει» το βιβλίο). στην περίπτωση του δεύτερου, τα παιδιά αναποδογύριζαν το βιβλίο για να διαβάσουν τα λόγια του Μέλιου, ενός σκαθαριού που, ξαπλωμένο με την πλάτη στο χώμα, έβλεπε αλλιώς τον κόσμο. Και στις δυο περιπτώσεις, ανάγνωση ήταν το τι πρόκυπτε από το κείμενο που πραγματωνόταν σε εικόνα και λόγο μέσα στο βιβλίο, αλλά και από την κίνηση του βιβλίου ως αντικείμενου και την αντίστοιχη κίνηση των σωμάτων των παιδιών. Κι ενώ στο «*Ανάποδα*» η κίνηση των παιδιών μπορεί να αποτελεί τον τρόπο για να αντιληφθούν την οπτική ενός από τους δρώντες, σε βιβλία όπως το «*Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου*», η σωματική εμπλοκή των παιδιών με το βιβλίο και η κίνησή τους, τους καθιστούσε δράστες μέσα/μαζί με το κείμενο. Με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και το «*Πώς διαβάζεται ένα βιβλίο;*» (Φερ & Κουαρέλλο, 2020), το οποίο ξεκινά με δυο παιδιά – βασικούς πρωταγωνιστές, που η αναγνώστρια μπορεί να αναγνωρίσει ως τον Χάνσελ και την Γκρέτελ. Τα δυο αυτά παιδιά καλούν το παιδί-αναγνώστρια να τα βοηθήσει για να μπορέσει να διαβάσει το βιβλίο, γυρνώντας το ανάλογο με τις οδηγίες τους. Η κίνηση, που είναι απαραίτητη για να διαβαστεί το ρηματικό μέρος του κειμένου-βιβλίου οδηγεί σε ευτράπελα, καθώς αναποδογυρίζονται σκηνικά που προέρχονται από διαφορετικούς μύθους και κλασικά παραμύθια. Με τον τρόπο αυτό, η μεταμυθοπλασία που χαρακτηρίζει συχνά τη σύγχρονη και δη μεταμοντέρνα λογοτεχνία εκτείνεται πέρα από τον εγκιβωτισμό, τη διακειμενικότητα, τη διάρρηξη των ορίων φανταστικού και ρεαλιστικού, τη δυνατότητα της αναγνώστριας να επιλέγει και να ορίζει την αφηγηματική δράση (π.χ., Pantaleo, 2014), και ενσωματώνει ως βασική συμμετέχουσα την αναγνώστρια, από τη φυσική-σωματική δράση της οποίας εξαρτάται η εξέλιξη της πλοκής.

Η σωματική δράση και η αλληλεπίδραση με κείμενα-αντικείμενα δεν περιορίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα. Σε διαφορετικές περιπτώσεις, ενσωματώνω σε δράσεις με παιδιά και εκπαιδευτικούς βιβλία (γνώσεων και λογοτεχνικά) επαυξημένης πραγματικότητας, μέρος των οποίων διαβάζεται με τη διαμεσολάβηση μιας ψηφιακής συσκευής που το παιδί-αναγνώστρια χειρίζεται ταυτόχρονα με το έντυπο βιβλίο,

για να επεκτείνει το περιεχόμενό του σε εικονικό-πολυτροπικό-πολυμεσικό. Παρατηρήστε, για παράδειγμα, την Εικόνα 4, όπου μπορούμε να δούμε ένα παιδί να έχει διαβάσει κείμενο από το βιβλίο «*Ηλιακό Σύστημα*» (2017), έχει αναγνωρίσει το σύμβολο που επιτρέπει τη σύνδεση του κειμένου με τη συσκευή και χειρίζεται (μέσω αφής – ακουμπώντας την οθόνη) ένα ρομπότ που κινείται εικονικά στον Άρη και ταυτόχρονα στον φυσικό χώρο όπου βρίσκεται το παιδί. Η διαδικασία της ανάγνωσης/κατανόησης «απλώνεται» έτσι σε ένα δίκτυο αντικειμένων (το βιβλίο, η ψηφιακή συσκευή, τα εικονικά αντικείμενα που ξεκινούν από το έντυπο βιβλίο και εκτείνονται στον φυσικό χώρο)· υβριδοποιείται αφού, μέσω της χρήσης συμβόλων και τεχνολογίας, μπορεί να είναι ταυτόχρονα έντυπη και ψηφιακή· συνδυάζει οργανικά τη στατική εικόνα και περιεχόμενο του βιβλίου με την κινούμενη-εικονική· και ενεργοποιεί τα παιδιά ως αναγνώστριες που αξιοποιούν πλήθος σημειωτικών πόρων πέραν του γλωσσικού, συμπεριλαμβανομένου και του σώματός τους.



Εικόνα 4

Σώματα, αντι/κείμενα και κίνηση στον χώρο

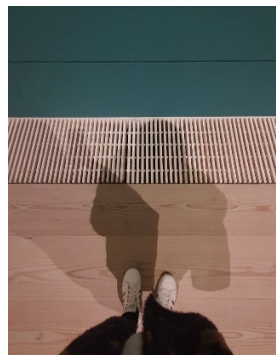
Τα παραπάνω μπορούν να επισημανθούν και να επεκταθούν όταν η γλωσσική διδασκαλία εμπλουτίζεται με επισκέψεις σε χώρους εκτός της ακαδημαϊκής αίθουσας διδασκαλίας και, ειδικά, σε μουσεία και πινακοθήκες, αλλά και σε κοινωνικούς χώρους όπως οι γειτονιές συγκεκριμένων σχολείων ή και γενικότερα μιας κοινότητας/πόλης. Η κίνηση εκτός της αίθουσας διδασκαλίας αξιοποιείται, σε διαφορετικά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα, με ποικίλους τρόπους: για τον εντοπισμό κειμένων (με την πιο συμβατική έννοια, π.χ. ανακοινώσεις, αφίσες, πινακίδες) και τη συζήτηση της σημειωτικής τους δομής και των λειτουργιών τους, για τη μελέτη των ίδιων των χώρων ως πολυτροπικών – πολυμορφικών κειμένων (π.χ., στην αποτύπωση μέσω φωτογραφίας των χαρακτηριστικών της κοινότητας γύρω από ένα σχολείο ή των διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές της πόλης) ή και για τη διερεύνηση των γραμματισμών που φαίνεται να επιτελούνται στους χώρους αυτούς (π.χ., πρακτικές γραμματισμού στη βιβλιοθήκη). Η αξία τέτοιων μετακινήσεων τονίζεται τόσο σε παιδαγωγικές εφαρμογές που στηρίζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικές και κριτικές προσεγγίσεις του γραμματισμού, όσο και γενικότερα σε αυτές που προκρίνουν την ανασυγκρότηση των παιδιών ως μαθητών/τριών και εγγράμματων υποκειμένων που δρουν σε πλαίσια πέρα από τη σχολική τάξη και εντός ευρύτερων κοινωνικών-πολιτισμικών κοινοτήτων (π.χ. Comber, 2016·

Rowsell, 2019 – βλ. επίσης Αντωνοπούλου, 2011 για αξιοποίηση των μαθητικών εκδρομών ως πλαίσια επίτευξης εγγράμματων υποκειμενικότητας).

Επεκτείνοντας αυτή την ιδέα και δίνοντας έμφαση στην υλική διάσταση του γραμματισμού, έχουμε επισκεφτεί μουσεία και πινακοθήκες για να εντοπίσουμε (πολυτροπικά) κείμενα (π.χ., πινακίδες, λεζάντες), να διαβάσουμε αντικείμενα ως πολυτροπικά κείμενα και να βιώσουμε πώς η φυσική διάταξη του χώρου συμβάλλει στον τρόπο που εμείς (οι ανθρώπινοι/ες δράστες/τριες) νοηματοδοτούμε τόσο τον χώρο όσο και τα αντικείμενα και κείμενα που είναι τοποθετημένα σε αυτόν. Σχετικά ερωτήματα-ζητούμενα που δίνονται στις συμμετέχουσες-φοιτήτριες αφορούν, όχι μόνο ποια κείμενα (και αντικείμενα) μπορούν να παρατηρήσουν, αλλά και το πώς αυτά γίνονται ορατά, ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους και πώς μας ζητείται να τα διαβάσουμε. Ζητείται ακόμα να σκεφτούν ποιες γινόμαστε διαβάζοντάς τα, ποιες από τις διαφορετικές ταυτότητές μας καθίστανται σχετικές, ποιες (δικές μας και άλλων) ευνοούνται και ποιες αποκλείονται και αποσιωπούνται. Επιπρόσθετα, ζητείται να παρατηρήσουν σε ποιες διαδρομές τις οδηγεί ο ίδιος ο χώρος και πώς η κίνησή τους στον χώρο μπορεί να διαβαστεί ως κείμενο. Σε αυτή τη διαδικασία, καλούνται να παρατηρήσουν υλικά σώματα (εκθέματα, διαχωριστικά, άλλα αντικείμενα) που τις παρακινούν, τις ελκύουν ή και επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μαζί τους.

Επισκεπτόμενες βιβλιοθήκες, πινακοθήκες και μουσεία με αυτά τα ερωτήματα υπόψη, μεταπτυχιακές και προπτυχιακές φοιτήτριες μαθημάτων σχετικών με τη διδασκαλία της γλώσσας, τους πολυγραμματισμούς και την εκπαίδευση στον γραμματισμό, αποτυπώνουν την αλληλεπίδρασή τους με εκθέματα-τεχνουργήματα μέσω φωτογραφιών, δημιουργούν ή προσαρμόζουν χάρτες για να διαβάσουν αργότερα ως κείμενα που υποδεικνύουν την κίνησή τους στον χώρο, αναστοχάζονται σε σχέση με το ποια αντικείμενα ή εκθέματα τις προσελκύουν και τι είδους αντιδράση προκαλούν αυτά. Για παράδειγμα, σε μια από τις επισκέψεις σε πινακοθήκη, φοιτήτριες παρατήρησαν πώς το μέγεθος πινάκων ζωγραφικής (συμπεριλαμβανομένου του «Κόσμου της Κύπρου» του Αδαμάντιου Διαμαντή) γινόταν πόλος έλξης των σωμάτων τους, καθώς έτειναν προς αυτά. Κοιτάζοντας μάλιστα τον συγκεκριμένο πίνακα, διαπίστωσαν ότι ελάχιστες ήταν οι γυναικείες μορφές, οι οποίες – όπου εμφανίζονταν – τοποθετούνταν στο πίσω μέρος. Για κάποιες φοιτήτριες, αυτό έδωσε αφορμή να παρατηρήσουν σε ολόκληρη αίθουσα και συλλογή τον αριθμό των γυναικών-ζωγράφων τα έργα των οποίων φιλοξενούνταν, για να διαπιστώσουν την ανισορροπία ως προς το φύλο των δημιουργών. Παρατηρούν, επίσης, οι φοιτήτριες πώς συγκεκριμένα υλικά (μετακινούμενα διαχωριστικά, τοίχοι) διαμορφώνουν τη σχέση τους με τα εκθέματα και τον τρόπο που αυτές νοηματοδοτούν τον χώρο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η σχάρα στην Εικόνα 5, που υπάρχει περιμετρικά σε

όλες τις αίθουσες της πινακοθήκης. Κι ενώ μπορεί να μοιάζει ότι εξυπηρετεί πρακτικούς σκοπούς, όπως πιθανώς ο εξαερισμός και ο έλεγχος της υγρασίας στις αίθουσες, παράλληλα επηρεάζει το πώς θα «διαβαστούν» έργα και τεχνουργήματα, αφού οριοθετεί την απόσταση στην οποία μπορεί να προσεγγίσει η επισκέπτρια ένα έκθεμα (σημ.: όταν φοιτήτριες πλησίασαν, σε μια από τις επισκέψεις, ένα έκθεμα πατώντας στη σχάρα, αμέσως κινητοποιήθηκε ο φύλακας της αίθουσας που δήλωσε ότι έπρεπε να απομακρυνθούν και να κρατήσουν αποστάσεις). Η σχάρα επιβάλλει, έτσι, μια πανοραμική/απομακρυσμένη περισσότερο παρά λεπτομερή/κοντινή ανάγνωση των εκθεμάτων, ενώ άλλα αντικείμενα όπως μεγεθυντικοί φακοί ενσωματωμένοι σε συσκευές μπροστά από γυάλινες προθήκες επιτρέπουν την προσεκτική μελέτη – έστω, ξανά, από απόσταση.



Εικόνα 4

Δημιουργώντας με κείμενα, αντικείμενα και σώματα σε χώρους

Πέρα από την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τη συζήτηση, τα ερωτήματα οδηγούν και σε παραγωγή κειμένων τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση μιας επίσκεψης. Οι φωτογραφίες και οι χάρτες που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν κείμενα που δημιουργούνται εν κινήσει και διαβάζονται ως πολυτροπικά αργότερα (βλ. επίσης, Χαραλάμπους [2022] για την αξιοποίηση χαρτών ως μέσων διερεύνησης της κίνησης στον χώρο και ως τεκμηρίων του πώς διαβάζεται μια αίθουσα μουσείου). Σε άλλες περιπτώσεις, η προσπάθεια απόδοσης νοήματος είχε έντονα υλικό χαρακτήρα, αφού φοιτήτριες έφτιαξαν, π.χ., μακέτες για να μεταδώσουν το όραμα τους για ανασχεδιασμό σχολικών χώρων (Εικόνα 6) ή και αναδιάρθρωσαν χώρους όπως μια βιβλιοθήκη, μετακινώντας έπιπλα, εμπλουτίζοντας τα



Εικόνα 5



Εικόνα 6

υλικά με τα οποία θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά-χρήστες/τριες και δημιουργώντας γωνιές ανάγνωσης, που θα επέτρεπαν στα παιδιά να εμπλακούν πιο άμεσα με τα βιβλία, να δημιουργήσουν δικά τους ή και να αλληλεπιδράσουν με φιλοξενούμενους/ες (Εικόνα 7).

Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία η γλωσσική αγωγή προσεγγίζεται και ως υλική, αναδιάρθρωσαν με παρόμοιο τρόπο τις σχολικές τους τάξεις. Δημιούργησαν έτσι χώρους για να δράσουν τα παιδιά ως αναγνώστες/τριες, με τρόπο λιγότερο τυπικό ή σχολειοποιημένο, προώθησαν τη δημιουργία κειμένων εκ μέρους των παιδιών μέσω εικόνας, λόγου και κίνησης, αλλά και έδωσαν χώρο για την επιτέλεση ιστοριών που κινούνταν ευέλικτα ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα: βιβλία, παιχνίδια, ακόμα και ρουχισμό, που επέτρεπαν τη σύνδεση της γλωσσικής αγωγής με την εξωσχολική καθημερινή εμπειρία. Δείτε, για παράδειγμα, πώς αυτοσχέδιες φιγούρες με υπερήρωες που αρέσουν στα παιδιά έγιναν αντικείμενα για την αφήγηση ιστοριών μέσω λόγου και κίνησης (Εικόνα 8) και πώς οι δεινόσαυροι που πρωτοεμφανίστηκαν σε ρουχισμό των παιδιών αποτέλεσαν βασικούς δράστες στις παιγνιώδεις αφηγήσεις των παιδιών εντός και εκτός τάξης (Εικόνα 9).



Εικόνα 8



Εικόνα 9

Ως παράδειγμα σύνθεσης πρακτικών γραμματισμού με κείμενα-αντικείμενα-βιβλία που ανατρέπουν συμβατικές αφηγηματικές τεχνικές και εννοιολογήσεις του βιβλίου, σε χώρους εκτός αιθουσών διδασκαλίας, και γενικότερα με την υλική διάσταση της γλωσσικής μάθησης-διδασκαλίας, μπορεί να θεωρηθεί, τέλος, ομαδική εργασία φοιτητριών του μαθήματος ΕΠΑ 424 Πολυτροπικότητα και Πολυγραμματισμοί (Εαρινό Εξάμηνο 2022). Στο συγκεκριμένο μάθημα, ζητείται από τις φοιτήτριες, αρχικά, να μελετήσουν ένα κειμενικό είδος ή εφαρμογή που παρέχει σε παιδιά ευκαιρίες για εμπλοκή με πολυτροπικά-ψηφιακά-πολυμεσικά κείμενα και, στη συνέχεια, να αξιοποιήσουν τα ευρήματα/διαπιστώσεις τους δημιουργώντας δικά τους

πρωτότυπα έργα/κείμενα, ανάλογα με το είδος που μελετούν. Οι ομάδες καλούνται επίσης να καταγράψουν και να μελετούν την ίδια τη διαδικασία δημιουργίας, προσέχοντας πώς οι ίδιες επιτελούν εγγράμματες ταυτότητες σε όλη την πορεία. Η συγκεκριμένη ομάδα δημιούργησε ένα μεταμοντέρνο εικονοβιβλίο αξιοποιώντας διαφορετικές εμπειρίες όπως αυτές που περιγράφονται παραπάνω: ξεκινώντας από την επίσκεψη σε μια πινακοθήκη και ειδικά από τη δημιουργία χάρτη που αποτύπωνε την κίνησή τους σε αυτήν, αποφάσισαν να φτιάξουν ένα εικονοβιβλίο – όπως γράφουν οι ίδιες – με πίνακες από τη συγκεκριμένη πινακοθήκη. Τόσο ο χάρτης, όσο και οι φωτογραφίες και άλλο υλικό που μάζεψαν από την επίσκεψη έγινε μέσο όχι μόνο έμπνευσης αλλά και δημιουργίας του ίδιου του εικονοβιβλίου. Ξεκίνησαν, λοιπόν, καταγράφοντας τις ιδέες τους σε ψηφιακές εφαρμογές και έντυπα προσχέδια· μελέτησαν εκ νέου μεταμοντέρνα εικονοβιβλία παρατηρώντας τα ως πολυτροπικά κείμενα αλλά και εντοπίζοντας μεταμυθοπλαστικές τεχνικές που καθιστούν την αναγνώστρια δράστρια που συμμετέχει στην εξέλιξη της ιστορίας (π.χ., «*Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο*» Tullet, 2014)· και δημιούργησαν αξιοποιώντας χαρτί διαφορετικών τύπων και χρωμάτων, εικόνες/φωτογραφίες και άλλα υλικά (π.χ., σπάγκο) ένα βιβλίο όπου καλούσαν σε δράση το παιδί-αναγνώστρια. Αυτά αποτυπώνονται στο κολλάζ (Εικόνα 10) που συνθέτει φωτογραφίες/στιγμιότυπα από διαφορετικές φάσεις ανάπτυξης της εργασίας, καθώς και σελίδες του εικονοβιβλίου, που παρουσιάστηκε στην ολομέλεια του ακροατηρίου.



Εικόνα 10

Αξιοσημείωτο σε αυτό το παράδειγμα, όπως και σε όσα παρουσιάστηκαν προηγουμένως, είναι το πλήθος των πόρων από τους οποίους το άτομο αντλεί στη νοηματοδότηση και παραγωγή κειμένων. Οι πόροι αυτοί είναι υλικοί και άυλοι: από τη μια, ο χάρτης, τα εκθέματα, τα κείμενα/προσχέδια, το χαρτί, ο σπάγκος και οι φωτογραφίες και από την άλλη, η έννοια και τεχνικές της μεταμυθοπλασίας, η επίσκεψη ως ανάμνηση αλλά και ως αισθητική, αισθαντική και ενσώματη εμπειρία. Το επιχείρημα είναι ότι το νόημα πολλαπλασιάζεται στο πλήθος αυτό των πόρων και ότι μια τέτοια παραδοχή θα μπορούσε να διευρύνει το μάθημα της γλώσσας, την ίδια στιγμή που πολλαπλασιάζει τα έντυπα ή λεκτικά κείμενα με τα οποία το παιδί εμπλέκεται και που παράγει. Το σημείο αυτό συζητείται στην επόμενη ενότητα, στην οποία επαναφέρονται και βασικές προτεινόμενες πρακτικές.

Σύνοψη και συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχείρησα να αναδείξω πώς η εστίαση στην υλικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας επιτρέπει να λάβουμε υπόψη τους τρόπους με τους οποίους υλικά αντικείμενα και χώροι αποτελούν πόρους νοήματος και διαμορφώνουν τόσο τη χρήση της γλώσσας και την ευρύτερη εμπειρία γραμματισμού εντός τάξης όσο και τις υποκειμενικότητες παιδιών και εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας από φύλλα εργασίας, που βλέπουμε συχνά σε τάξεις, αποσπάσματα από σχολικά εγχειρίδια και φωτογραφίες σχολικών αιθουσών, πρότεινα ότι υλικά αντικείμενα και χώροι υποβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας, των κειμένων, ακόμα και σωμάτων, μεταφέροντας έτσι συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι σημαίνει αξιολογη γνώση στο γλωσσικό μάθημα. Επιχείρησα επιπλέον να παρουσιάσω προτάσεις και πρακτικές που αξιοποιώ σε διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και πλαίσια με στόχο να γίνει αντιληπτό – και να βιωθεί από τις συμμετέχουσες – πώς η εκπαίδευση στον γραμματισμό μπορεί να διευρυνθεί με την εξέταση πόρων πέραν των γλωσσικών στην πραγμάτωση κειμένων και, ευρύτερα, στη διαμεσολάβηση και διαμόρφωση νοημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσίασα πρακτικές που ευνοούν την ανάγνωση αντικειμένων ως κειμένων, αλλά και την ανάγνωση κειμένων ως αντικειμένων. Βασική προϋπόθεση σε αυτό το σημείο είναι η επιλογή και αξιοποίηση κειμένων που διατάρασσουν ή επεκτείνουν τα όρια αυτών που συμβατικά ονομάζουμε βιβλίο, αφήγηση, ανάγνωση και συγγραφή. Τα όρια αυτά μπορεί να αφορούν όχι μόνο τα υλικά που αξιοποιούνται σε αναγνωρίσιμες πρακτικές της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και το πού συμβαίνει αυτή και, γενικότερα, τους χώρους όπου επιτελούνται γραμματισμοί. Με αυτή τη λογική, επιδιώκεται η διεύρυνση της εμπειρίας γραμματισμού σε χώρους εκτός των αιθουσών διδασκαλίας, την ίδια στιγμή που παρέχονται ευκαιρίες για να σκεφτούμε πώς μπορούμε να ανα-διαρρυθμίσουμε αυτούς τους χώρους και έτσι να ανασυγκροτήσουμε έννοιες και ταυτότητες, όπως η παραγωγή και κατανόηση κειμένων, τα παιδιά ως μανθάνοντες/ουσές και τις εκπαιδευτικούς ως δασκάλες της γλώσσας και επαγγελματίες.

Οι προτάσεις-παραδείγματα πρακτικών που παρουσιάστηκαν και η εστίαση στην υλικότητα δεν καταργεί ούτε περιορίζει τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας. Αντίθετα, όπως φαίνεται ειδικά στην περίπτωση της δημιουργίας ενός εικονοβιβλίου, η γλώσσα τοποθετείται ανάμεσα σε ένα πλήθος σημειωτικών και άλλων πόρων που συνθέτουν όχι μόνο κείμενα αλλά και ευρύτερες διαδικασίες νοηματοδότησης. Αυτό καθίσταται δυνατό καθώς εξετάζουμε: πώς τα κείμενα (ως περιεχόμενο αλλά και στη δομή και οργάνωσή τους) με τα οποία αλληλεπιδρούμε τακτικά παράγουν και ταξινομούν συγκεκριμένους τύπους γραμματισμούς και εγγράμματα υποκείμενα.

πώς κείμενα, αντικείμενα, μέσα και υλικά ασκούν εξουσία ορίζοντας και περιορίζοντας, συχνά, το τι ορίζεται ως ανάγνωση, συγγραφή, νοηματοδότηση· πώς ενήλικες και παιδιά αναδύομαστε ως εγγράμματα (ή μη) υποκείμενα ανάλογα με τον τρόπο που συναρθρώνονται λόγος, κείμενα, αντικείμενα, μέσα και χώροι· και πώς αυτές οι συναρθρώσεις μπορεί να σταθεροποιούν ή και να διαταράσσουν εδραιωμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα, τον γραμματισμό, τη μάθηση και το σχολείο (βλ. π.χ., Bucher et al., 2019· Burnett et al., 2020). Με αυτή την έννοια, η υλικότητα δεν αφορά μόνο την ύλη, αλλά και τον τρόπο που αυτή (ανα)πλαισιώνει παραδοχές για τη γλώσσα και εδραιωμένες αντιλήψεις για το πώς και πού μπορεί να διδαχθεί.

Ως εκ τούτου, η παρούσα προσπάθεια αναπλαισίωσης του γλωσσικού μαθήματος με ανοίγματα προς την υλικότητα της γλώσσας, των κειμένων και των γραμματισμών, παρουσιάζει παιδαγωγικό και ερευνητικό-ακαδημαϊκό ενδιαφέρον. Από τη μια, καλεί εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές να επεκτείνουν το πού εστιάζουν όταν/για να εντοπίζουν πηγές και πόρους γραμματισμού. Παραδείγματα τέτοιων προσπαθειών μπορούμε να εντοπίσουμε εντός και εκτός των σπουδών και της παιδαγωγικής του γραμματισμού, που ενδιαφέρονται ειδικά για τον τρόπο που ο γραμματισμός αναδύεται σε χώρους τυπικής και άτυπης μάθησης (π.χ., Καλεσοπούλου, 2015· Παπαδημητρίου, 2020) Τους προτρέπει επιπλέον να επιχειρήσουν μετασχηματισμούς στη γλωσσική διδασκαλία ώστε να παράσχουν στους εαυτούς τους και στα παιδιά πρόσθετες ευκαιρίες και μέσα νοηματοδότησης. Από την άλλη, προτείνει σε μελετητές/τριες της γλώσσας και της διδασκαλίας της ένα πρόσθετο θεωρητικό-επιστημολογικό ρεπερτόριο για τη θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας ως βαθύτατα πολιτικής: ως ένα πλαίσιο που αναδύεται και (ανα)παράγεται στις πεζές και καθημερινές λεπτομέρειες της σχολικής ζωής, που τελικά καθορίζουν ποια γνώση μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη στο γνωστικό αντικείμενο και στο σχολείο. Αυτός ο τρόπος θεώρησης του γλωσσικού μαθήματος, χωρίς να τοποθετείται αυστηρά σε κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση διδασκαλίας, δημιουργεί ευκαιρίες συζήτησης της αναπλαισίωσης του γνωστικού αντικειμένου και των εγγράμματων υποκειμενικοτήτων που προκύπτουν από αυτή. Με αυτή την έννοια, η εστίαση στην υλικότητα και, ειδικά, στο πώς νοήματα προκύπτουν σε συναρθρώσεις όπως αυτές που περιγράφονται πιο πάνω, καθιερώνει ως συνεχώς πιθανή τη δυνατότητα αλλαγής και δημιουργεί χώρο για να εμπλακούμε σε κριτική όχι ως τελεολογική αναζήτηση, αλλά ως αναζήτηση και επιδίωξη του ενδεχομενικού. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς που είναι πρόθυμες να αναστοχαστούν, αλλά ταυτόχρονα να αφεθούν στην καθ/οδήγηση άλλων σωμάτων και αντικειμένων.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το Πανεπιστήμιο Κύπρου για τη χρηματοδότηση της έρευνας «Πραγματώσεις αναλυτικών προγραμμάτων στο γλωσσικό μάθημα και σε μαθήματα κοινωνικών σπουδών στο κυπριακό δημοτικό σχολείο» (εναρκτήρια χρηματοδότηση, 2014-2017, σε συνεργασία με τη Δρ. Σταυρούλα Φιλίππου), καθώς και τη Λεβέντειο Πινακοθήκη και το Κέντρο Πληροφόρησης-Βιβλιοθήκη «Στέλιος Ιωάννου» (Πανεπιστήμιο Κύπρου) για τη φιλοξενία. Ευχαριστώ επίσης τις φοιτήτριες και τους φοιτητές των μαθημάτων ΕΠΑ 424, ΕΠΑ 521 και ΕΠΑ 522 για τη συνεργασία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τις Μύρια Νάσια Τζιηρτζιηπή, Άντρεα Κωνσταντίνου, Αγγελίνα Χριστοφίδου και Ζωή Χριστοφίδου για την άδειά τους να χρησιμοποιήσω ομαδική εργασία που ετοίμασαν στο μάθημα ΕΠΑ 424 (Εαρινό Εξάμηνο 2022) για τους σκοπούς του παρόντος κειμένου, αλλά και τις Άντρη Αριστοδήμου και Στέλια Δημητρίου Μιχαηλίδου, μεταπτυχιακές φοιτήτριες του προγράμματος Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση και εκπαιδευτικούς προδημοτικής εκπαίδευσης, για την παραχώρηση μέρους του φωτογραφικού τους αρχείου.

Αναφορές

Λογοτεχνικά έργα – εικονοβιβλία

- Byrne, R. (2015). *Αυτό το βιβλίο έφαγε τον σκύλο μου* (μτφρ. Ε. Κατσαϊτή). Διόπτρα.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2014). *Ανάποδα*. Ίκαρος.
- Tullet, H. (2014). *Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο* (μτφρ. Θ. Μπαχτσεβάνης). Νεφέλη.
- Φερ, Ντ., & Κουαρέλλο, Μ.Α.Κ. (2020). *Πώς διαβάζεται ένα βιβλίο;* (μτφρ. Β. Νίκα). Πατάκης.
- Εκδότης. (2017). *Ηλιακό σύστημα*. Χάρτινη Πόλη.

Βιβλιογραφία

- Anders, P. L., Yaden, D. B., & Da Silva Iddings, A. C. (2016). Entanglements, intensities, and becoming: Non-representational perspectives on literacy research. *Journal of Literacy Research*, 48(3), 255-257.
- Αναστασιάδη-Σιμεωνίδη, Α., κ.ά. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35, 55-66 (Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_35_55_66.pdf, προσπελάστηκε στις 30.01.2022)
- Αντωνοπούλου, Σ. (2011). Εγγράμματη υποκειμενικότητα και σχολικές εκδρομές:

- Μια πρόταση αξιοποίησης των πολυήμερων εκδρομών στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 31, 593-603 (Διαθέσιμο στο: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_593_603.pdf, προσπελάστηκε στις 30.01.2022)
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies* (pp.7-15). New York: Routledge.
- Beucher, R., Handsfield, L. & Hunt, C. (2019). What matter matters? Retaining the critical in new materialist literacy research. *Journal of Literacy Research*, 51(4), 444-479, <https://doi.org/10.1177/1086296X19876971>.
- Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K., & Rowsell, J. (2014). The (im)materiality of literacy: The significance of subjectivities in new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 90-103.
- Burnett, C., Merchant, G., & Neumann, M.M. (2020). Closing the gap? Overcoming limitations in sociomaterial accounts of early literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 111-133. DOI: 10.1177/1468798419896067.
- Comber, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Routledge.
- Dixon, K. (2011). *Literacy, power, and the schooled body: Learning in time and space*. Routledge.
- Ehret, C., & Leander, K. M. (2019). Introduction. In K. M. Leander & C. Ehret (Eds.), *Affect in literacy learning and teaching: Pedagogies, politics and coming to know* (pp. 1-19). Routledge.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.
- Hackett, A. (2015). Children's embodied entanglements and production of space in the museum. In A. Hackett, L. Procter & J. Seymour (Eds.), *Children's spatialities: Embodiment, emotion and agency* (pp. 75-92). Springer.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική

- Καλεσοπούλου, Δ. (2015). Το σώμα των παιδιών στο παιδοκεντρικά σχεδιασμένο μουσειακό περιβάλλον: Η οικολογική προοπτική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η απύσχα παρουσία του σώματος και του βιώματος στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης* (σελ. 505-517). Εκδόσεις Τόπος.
- Kalthoff, H., & Roehl, T. (2011). Interobjectivity and interactivity: Material objects and discourse in class. *Human Studies*, 34, 451-469, DOI 10.1007/s10746-011-9204-y.
- Kontovourki, S. (2009). Becoming literate in assessment-saturated classrooms: Elementary students' literacy performances at the intersection of literacy curricula and testing. *Dissertation Abstracts International*, 70(02). (UMI No. 3348354).
- Kontovourki, S. (2022). Vibrancy and stillness in talking school discourse: Examining embodied talk in a primary classroom. *Literacy*, 56(3), 234-243, <https://doi.org/10.1111/lit.12296>.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: *Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2010). *Artifactual literacies: Every object tells a story*. Teachers College Press.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332. <https://doi.org/10.1002/trtr.1233>.
- Παπαδημητρίου, Ε. (Επιμ.). (2020). *Κριτικοί κοινωνικοί (πολυ)γραμματισμοί: Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης*. Gutenberg.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rowsell, J. (Ed.). (2019). *The art and craft of literacy pedagogy: Profiling Community Arts Zone*. Routledge.
- Sipe, L.R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice*, 38(3), 120-129. <https://doi.org/10.1080/00405849909543843>
- Smith, V. (2010). Comprehension as a social act: Texts, contexts, and readers. In K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis & J. Soler (Eds.), *Interdisciplinary*

perspectives on learning to read: Culture, cognition, and pedagogy (pp. 61-73). London, UK: Routledge.

Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Thiel, J. J., & Jones, S. (2017). The literacies of things: reconfiguring the material-discursive production of race and class in an informal learning centre. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 315-335. DOI: 10.1177/1468798417712343.

Χαραλάμπους, Α. (2022). *Μουσείο: Χώρος γραμματισμού και νοηματοδότησης του κόσμου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.

ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ

Μαριάνθη Οικονομάκου
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakou@aegean.gr

Ευγενία Μαγουλά
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
magoula.ptde@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη εστιάζει στη σημασία υιοθέτησης συνδυασμού προσεγγίσεων για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο με στόχο την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα, αξιοποιώντας τη γλωσσική ικανότητα και την κριτική τους σκέψη. Η συνειδητοποίηση του συστημικού χαρακτήρα της γλώσσας και των λειτουργικών της χρήσεων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν και να παράγουν κείμενα γραπτά, προφορικά ή υβριδικά, που εναρμονίζονται τόσο με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου όσο και με τις κοινωνικές εμπειρίες γραμματισμού τους. Η καλλιέργεια μιας ολιστικής αντίληψης επιτρέπει, έτσι, την ανάδειξη διδακτικών στρατηγικών που εστιάζουν συγχρόνως στη δομική και πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, αλλά και στις κοινωνικοπολιτισμικές και υφολογικές της συνιστώσες. Μέσα από ενδεικτικές διδακτικές προτάσεις επιδιώκεται να διαφανεί πώς το κείμενο, ως διδακτική μονάδα, μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάδειξης της αλληλεξάρτησης μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και της γλωσσικής χρήσης. Παράλληλα, η αξιοποίηση κειμένων από ποικίλες πηγές μπορεί να συντελέσει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία γεφυρώνοντας, στο πλαίσιο και των αρχών της συμπερίληψης, τον σχολικό χώρο με οικείες προσλαμβάνουσές τους.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, δημοτικό σχολείο, λειτουργική γραμματική, πολυγραμματισμοί.

Abstract

The paper focuses on the importance of adopting a combined approach to language teaching in Greek primary education, aiming at developing skills among students that will allow them to critically make sense of the world around them and actively participate in social reality. Awareness of the systemic nature of language and its functional uses is inextricably linked to the development of children's ability to understand and produce written, oral or hybrid texts that are in line with both academic requirements in school and with extracurricular literacy experiences. The development of a holistic perception in language teaching allows the implementation of teaching strategies that focus simultaneously on the structural and pragmatic dimensions of language, as well as on its sociocultural and stylistic components. By means of indicative teaching proposals, the aim is to demonstrate how texts as teaching units can highlight the interconnection between language system and language use, as well

as to show how the use of texts from varied cultural sources contribute to the active participation of students in the learning process by bridging, within the context of inclusion, the educational setting with their literacy practices.

Keywords: language teaching, primary education, functional grammar, multiliteracies.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας του γλωσσικού φαινομένου, που διαμορφώνεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, συντελεί στον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας. Από μεθοδολογική άποψη, αυτό που προέχει είναι η υιοθέτηση προσεγγίσεων που θέτουν στο επίκεντρο τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, την ηλικία και τα ιδιαίτερα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Σε αυτό το πλαίσιο και στη βάση των προβληματισμών που διατυπώνονται για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, η υιοθέτηση μιας ολιστικής αντίληψης δεν αναδεικνύει μόνο τη διαλεκτική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική χρήση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000· Μήτσης, 2004· Οικονομάκου & Παράκιστος, 2021), αλλά προσεγγίζει τη μάθηση πολυπρισματικά, από μια παιδαγωγική μαθητοκεντρική σκοπιά. Η παρουσίαση εδώ, με τη βοήθεια ενδεικτικών διδακτικών προτάσεων, των βασικών αξόνων μιας τέτοιας θεώρησης αποσκοπεί στην ανάδειξη εναλλακτικών τρόπων καλλιέργειας της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (Μπουτούλου, 2001), γεφυρώνοντας τον σχολικό χώρο με οικείες προσλαμβάνουσες των παιδιών (Κωστούλη, 2021).

Η γλωσσική διδασκαλία ως γνωστικό αντικείμενο

Ο προσδιορισμός των ιδιοτήτων που εμφανίζει η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό συγκείμενο, ειδικά σε μαθητές/μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μελέτη της γλώσσας ως ανθρώπινης ιδιότητας. Η γλωσσολογική έρευνα έθεσε τις βάσεις για την απομάκρυνση από παραδοσιακές αντιλήψεις οι οποίες, στο πλαίσιο μίας ρυθμιστικής λογικής, ενός παραδοσιακού λόγου (Κουτσογιάννης, 2017), επικεντρώνονταν στη διατύπωση κανόνων και στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία των γραμματικών στοιχείων. Καθώς η γλώσσα συνιστά πανανθρώπινο βιολογικό και ψυχολογικό μηχανισμό που κατακτάται στις βασικές δομές με φυσικό τρόπο από τη νηπιακή ηλικία, αυτό που προέχει είναι, αφενός, η καλλιέργεια της επίγνωσης του τρόπου λειτουργίας της και, αφετέρου, η συνειδητή και αποτελεσματική χρήση της σε φυσικά πλαι-

σια, για την εξυπηρέτηση ποικίλων επικοινωνιακών αναγκών (Halliday, 1978· Littlewood, 1981). Συγχρόνως, ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο αποτελεί δείκτη ατομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και μέσο πρόσβασης στις πτυχές της πολύπλοκης αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, δεδομένης και της τεχνολογικής ανάπτυξης και της υπερπληροφόρησης σε σύγχρονα ψηφιακά κυρίως περιβάλλοντα, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να προσφέρει σε κάθε μαθητή και μαθήτρια εργαλεία προσωπικής έκφρασης, αλλά και κριτικής κατανόησης του κόσμου (Fairclough, 1992, 1995), με στόχο την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Η ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας

Στη βάση των προκλήσεων αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες στο δημοτικό σχολείο, προτείνεται η υιοθέτηση ενός συνδυαστικού μοντέλου που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων: (μετα) επικοινωνιακών, μεταγλωσσικών, κριτικών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής που καλούμε εδώ *ολιστική*, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο με όλες τις διαστάσεις της αλληλοσυνδεόμενες και αλληλεξαρτώμενες (Μήτσης, 2004). Τα ποικίλα επίπεδα εκφάνσεων της συλλειτουργούν στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας που λαμβάνει τη μορφή *διδακτικής ενότητας*. Η διδακτική ενότητα νοηματοδοτεί τη μάθηση και προσδιορίζει το πλαίσιο επεξεργασίας των επιπέδων της γλώσσας. Στο πλαίσιό της εντάσσεται η μελέτη ποικιλίας κειμενικών ειδών, προφορικών και γραπτών, εντοπίζονται και αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες γραμματικές και λεξιλογικές επιλογές των δημιουργών τους, ενώ τα γλωσσικά ερεθίσματα, πολυτροπικά και μονοτροπικά, νοούνται ως φορείς νοημάτων και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών (Janks, 2012). Συνεπώς, τα υπό διδασκαλία κείμενα επιτελούν πολυδιάστατη διδακτική λειτουργία, με αρχικό στόχο την κατανόηση του λεξιλογίου και των συντακτικών δομών τους και τελικό στόχο την κριτική ανάλυση των επιλογών που τα συνθέτουν. Επιδίωξη δεν αποτελεί έτσι η επιδερμική κατανόηση του περιεχομένου τους (Κουτσογιάννης, 2017), αλλά -σε μία δεύτερη φάση- η ερμηνεία και η κριτική ανάλυση σε επίπεδο τάξης (Αρχάκης, 2010 · Kress, 2000, 2003·Χατζησαββίδης κ.ά., 2013).

Η επεξεργασία σε επίπεδο συστήματος, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μελέτη διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων (Μιχάλης, 2020), ποικίλει βεβαίως σε έκταση, βάθος και μέθοδο ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών (Μήτσης, 2015). Η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να εκλαμβάνεται έτσι ως μια διαδικασία γραμμική. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της συνδέεται με τη νοηματοδότηση της διαλεκτικής σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στη γλωσσική και

την επικοινωνιακή ικανότητα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), καθώς τα διδασκόμενα φαινόμενα συνδέονται οργανικά τόσο με τα υπόλοιπα φαινόμενα της γλώσσας όσο και με διάφορες πτυχές του επικοινωνιακού τους περιβάλλοντος. Σε αυτή τη διαδικασία, προκρίνεται η συστηματική εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών (Oxford, 1990) στο πλαίσιο της ανάπτυξης τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής λόγου.

Η μεταβαλλόμενη βαρύτητα που αποδίδεται είτε στο γλωσσικό σύστημα είτε στη γλωσσική χρήση διαμορφώνεται ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών/μαθητριών (ΠΣ Νεοελληνική γλώσσα-δημοτικό, 2021: 17). Στο πλαίσιο της τάξης, κάθε ομάδα αναλαμβάνει ποικίλες εφαρμογές ανάλογα με τις δυνατότητες και το κοινωνικοπολιτισμικό της προφίλ (Oikonomakou & Parakitsos, 2021). Συστατικό στοιχείο της ολιστικής προσέγγισης είναι και οι παιδαγωγικές της προεκτάσεις. Έτσι, φιλοδοξεί να είναι πρωτίστως μαθητοκεντρική και συμπεριληπτική, προσφέροντας ευελιξία προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, είτε ατομικά είτε ομαδικά, και αξιοποιώντας τις εμπειρίες γραμματισμού τους (Κουτσογιάννης, 2017· Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016). Η συνδιαμόρφωση του μαθησιακού περιεχομένου με τη βοήθεια κειμένων που τα ίδια τα παιδιά φέρνουν στην τάξη, ο σεβασμός στην ετερότητα, η αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων μάθησης (ανακαλυπτική, βιωματική, διαφοροποιημένη), αλλά και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης (ρουμπρικές αξιολόγησης, φάκελος εργασιών κ.ά.) κινούνται προς την κατεύθυνση αυτή (ΠΣ Νεοελληνική γλώσσα-δημοτικό, 2021: 23). Καθώς η γλώσσα διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η δημιουργία διαθεματικών ή διεπιστημονικών συνδέσεων και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας, με στόχο την επίλυση πραγματικών προβλημάτων μπορούν να ενταχθούν πιο ενεργά στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Γλωσσικό σύστημα: γνώση και επίγνωση

Σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος, η ολιστική προσέγγιση επικεντρώνεται, μέσα από δημιουργικές δράσεις, στη λειτουργική εκμάθηση του γραπτού λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) με άξονα τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού (Χατζησαββίδης κ.α., 2013), στη διεύρυνση του λεξιλογικού εξοπλισμού σε επίπεδο τόσο βασικού όσο και εξειδικευμένου λεξιλογίου (Ευθυμίου, 2013) και στην απόκτηση της ορθογραφικής επίγνωσης (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), με την αξιοποίηση μεθόδων της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης (Diamanti κ.α., 2018· Grigorakis & Manolitsis, 2016· Καλογιαννίτη & Μαγουλά, 2017· Μαγουλά & Κατσούδα, 2011).

Η ολιστική προσέγγιση αποσκοπεί, συνεπώς, στη διασύνδεση της επίγνωσης του

τρόπου λειτουργίας των δομικών στοιχείων του γλωσσικού συστήματος με την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών σε ποικιλία μέσων και περικειμένων, στη διεύρυνση των δυνατοτήτων της προφορικής τους έκφρασης και, συνολικά, στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους για την ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων, λογοτεχνικών και άλλων (ΠΣ Νεοελληνική γλώσσα-δημοτικό, 2021). Συγχρόνως, δεν παραβλέπει τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλότητα της ελληνικής (Οϊκονομακού & Sofos, 2018), ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση όχι μόνο να την αναγνωρίζουν, αλλά και να την αξιοποιούν όπου είναι δυνατόν, εκτιμώντας τον κοινωνικοπολιτισμικό της ρόλο (Στάμου κ.ά., 2016). Στην ίδια κατεύθυνση, η στέρεη μεταγλωσσική επίγνωση σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης μπορεί να οδηγήσει στην ουσιαστικότερη κατανόηση των μηχανισμών της γλωσσικής αλλαγής, στην εξοικείωση με λιγότερο συνήθεις εκφορές, όπως λόγια στοιχεία ή αποκλίσεις από την πρότυπη ποικιλία, και στη συνειδητοποίηση και αποκατάσταση των μαθησιακών αδυναμιών των μαθητών/μαθητριών στο πεδίο του συστήματος και της χρήσης του.

Συνοψίζοντας, οι βασικοί άξονες της ολιστικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας συνδυάζουν στόχους που αφορούν το γλωσσικό σύστημα και τη γλωσσική χρήση και συλλειτουργούν στο πλαίσιο μιας Διδακτικής Θεματικής Ενότητας (Πίνακας 1).

Διδακτική Θεματική Ενότητα		
<i>Γλωσσική χρήση</i>	<i>Τύποι κειμένων – Πολυτροπικότητα</i>	<i>Γλωσσικό σύστημα</i>
προσληπτικές δεξιότητες: π.χ., ανάγνωση και κατανόηση	π.χ., αφηγηματικά: γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά	γραμματική: π.χ., χρονική βαθμίδα, γραμματικά επιθήματα (μορφολογική επίγνωση)
παραγωγικές δεξιότητες: π.χ., παραγωγή προφορικού λόγου		σύνταξη: π.χ., ακολουθία των χρόνων, χρονικά επιρρήματα (μορφοσυντακτική επίγνωση)
κριτικές δεξιότητες: π.χ., κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, προθετικότητα του κειμένου		λεξιλόγιο: π.χ., θεματικό λεξιλόγιο, σύνθετες λέξεις (σημασιολογική και μορφολογική επίγνωση)
		ανάδειξη των γλωσσικών και άλλων μέσων που επιλέγει ο/η συγγραφέας: π.χ., μεταφορική σημασία, γραφιστικά στοιχεία

Πίνακας 1: Ενιαία διδασκαλία γλωσσικού συστήματος και γλωσσικής χρήσης (ολιστική προσέγγιση)

Η ολιστική προσέγγιση προβλέπει ευελιξία στον χρόνο ενασχόλησης με κάθε άξονα, παρέχοντας τη δυνατότητα προσαρμογής των στόχων ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Παραδείγματος χάριν, στις μικρές και μεσαίες τάξεις του δημοτικού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια των προσληπτικών δεξιοτήτων, με παροχή πλούσιου, ποικίλου και ποιοτικού γλωσσικού υλικού, ώστε να εξασφαλίζεται η επαφή των παιδιών με ποιοτικά γλωσσικά ερεθίσματα που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές τους ανάγκες. Εξάλλου, οι καλλιεργημένες προσληπτικές δεξιότητες συνιστούν ασφαλές υπόβαθρο για την ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων, στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Gibbons, 2015).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, ακολουθείται ποικιλία μεθόδων και προσεγγίσεων, αρχίζοντας από τη διαισθητική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων στις πρώτες τάξεις, συνεχίζοντας με την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση και καταλήγοντας, στις μεγαλύτερες τάξεις, στην κατανόηση φαινομένων που οφείλονται στη διαχρονία της γλώσσας, στη γνώση της μεταγλώσσας και την επίγνωση της λειτουργίας των κανόνων (Μήτσης, 2015). Για τη γραμματική διδασκαλία ακολουθείται η κειμενική προσέγγιση με κυκλική πορεία διδασκαλίας από το κείμενο στο γραμματικό θέμα, το οποίο εξετάζεται μορφολογικά και συντακτικά, και από το γραμματικό θέμα πάλι στο κείμενο, είτε σε παραδείγματα κειμένων είτε με τη δημιουργική παραγωγή λόγου από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Μήτσης, 2015). Η διδασκαλία θα πρέπει να συνοδεύεται από πλήθος παραδειγμάτων μέσω των οποίων οι διδασκόμενοι/ες ανακαλύπτουν σταδιακά τα γραμματικά φαινόμενα, επισημαίνουν το περιβάλλον λειτουργίας τους, εξάγουν τις κανονικότητες και προβληματίζονται για τις τυχόν εξαιρέσεις (Μαγουλά, 2014). Στη συνέχεια, παρέχονται εποπτικοί πίνακες (Μήτσης, 2015) για την ανάδειξη του συστηματικού χαρακτήρα και των κανονικοτήτων των γραμματικών δομών. Οι δραστηριότητες εφαρμογής και εμπέδωσης ακολουθούν τα πρότυπα των μεταγνωστικών δοκιμασιών (επίγνωσης) (Καλογριανίτη & Μαξιμιάδη, 2015), αλλά μπορεί να είναι και παραδοσιακού τύπου (π.χ., συμπλήρωσης κενών). Για τη διδασκαλία του συστήματος είναι σημαντική η απλή και εύληπτη οργάνωση των φαινομένων και η χρήση διαφανούς και ενιαίας ορολογίας κατά το δυνατόν, ώστε να μη συσκοτίζονται τα φαινόμενα εξαιτίας της δύσκολης ορολογίας ή της παράλληλης χρήσης ποικίλων όρων για το ίδιο φαινόμενο.

Σε ένα ολιστικό μοντέλο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, όλα τα επίπεδα της γραμματικής περιγραφής κατέχουν ορισμένη θέση. Ωστόσο, το μορφολογικό επίπεδο χρήζει μεγαλύτερης χρονικά ενασχόλησης, καθώς καλύπτει τόσο το πεδίο της κλιτικής μορφολογίας -κλιτικών συστημάτων- όσο και αυτό της παραγωγικής

μορφολογίας-λεξιλογίου. Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει πλούσια μορφολογική δομή (Ράλλη, 2005), με παράλληλη διατήρηση της ιστορικής της ορθογραφίας, συνδυασμός που αποδεδειγμένα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) γεννά δυσκολίες στους/στις μαθητές/μαθήτριες, ιδίως κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, αλλά και η εμβάθυνση στη γνώση της μορφολογίας της ελληνικής επιτυγχάνεται αποτελεσματικά στο μαθητικό κοινό όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με την εφαρμογή στρατηγικών μορφολογικής επίγνωσης, όπως δείχνουν ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών (βλ., μεταξύ άλλων, Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006· Μαγουλά & Κατσούδα, 2011· Manolitsis, Grigorakis & Georgiou, 2017· Rothou & Padeliadu, 2015· Τσεσμελή, 2009).

Σύμφωνα με τους συνήθεις ορισμούς, η μορφολογική επίγνωση (ME) (morphological awareness) συνιστά μια από τις μεταγλωσσικές ικανότητες και ορίζεται ως η συνειδητή γνώση και δυνατότητα του ομιλητή ή της ομιλήτριας να αναγνωρίζει τα μορφήματα-δομικά στοιχεία μιας λέξης και να τα χειρίζεται παραγωγικά στη διαδικασία σχηματισμού λέξεων (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) (Κυο & Anderson, 2006). Οι στρατηγικές μορφολογικής επίγνωσης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες των επιμέρους δομικών στοιχείων των λεξικών τύπων, κλιτών ή παράγωγων. Στρατηγική κομβικής σημασίας για την καλλιέργεια και αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης είναι η μορφολογική ανάλυση, η οποία αποτελεί τη βάση για τον συνειδητό χειρισμό των μορφημάτων, την παραγωγή νέων λεξικών τύπων και την αναζήτηση της σημασίας άγνωστων λεξικών μονάδων.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος εμπλουτίζεται με μεθόδους που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, δηλαδή της συνειδητής γνώσης της δομής του γλωσσικού συστήματος και της λειτουργίας των μονάδων του (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών κ.λπ.). Παραδείγματος χάριν, τα γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία αντιμετωπίζονται ως μορφολογικοί σχηματισμοί μέσα από ποικιλία δοκιμασιών (Πίνακας 2) και δραστηριοτήτων που έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά την παρατήρηση, την ανακαλυπτική στρατηγική, αλλά και τον παιγνιώδη βιωματικό χαρακτήρα, και μπορούν να προσαρμοστούν στους μαθησιακούς στόχους, στην ηλικία και στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017).

Τύπος δοκιμασίας	Εκφώνηση	ΜΕ Κλίσης	ΜΕ Παραγωγής
Εντοπισμός	Στους υπογραμμισμένους τύπους των προτάσεων, μπορείς να εντοπίσεις και να κυκλώσεις τα όμοια στοιχεία;	-Ο σκύλος <u>τρώει</u> . -Η αδερφή μου <u>διαβάζει</u> . -Το σύμπαν <u>γιορτάζει</u> .	-Η <u>καλοσύνη</u> είναι αρετή. -Συμπεριφέρεται με <u>δικαιοσύνη</u> . -Τον διακρίνει η <u>μετριοφροσύνη</u> .
Κατάτμηση	Μπορείς να χωρίσεις τους λεξικούς τύπους σε μικρότερα τεμάχια, όπως το παράδειγμα;	π.χ., εργαζόταν διαβάζω, παίζω, διάβάζαν, έπαιζαν διάβασαν, έπαιξαν	π.χ., συνοικία διοίκηση, παροικία, μονοκατοικία, ανοίκειος

Πίνακας 2: Δοκιμασίες Μορφολογικής Επίγνωσης

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης, οι ασκήσεις γλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης δεν εμφανίζονται αποπλαισιωμένες κατά τη διδακτική πράξη. Εντάσσονται στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος του οποίου τα φαινόμενα έχουν αναδειχθεί από τη λειτουργία τους μέσα στον κειμενικό λόγο. Η επιδίωξη της συνειδητής γνώσης του συστήματος, χωρίς να απαιτείται η χρήση εξειδικευμένης ορολογίας, αφενός, δημιουργεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες στέρεο υπόβαθρο για την προσέγγιση συνθετότερων γλωσσικών μορφών στις μεγαλύτερες τάξεις και, αφετέρου, τους/τις εφοδιάζει με στρατηγικές ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης τις οποίες θα μπορούν να υιοθετήσουν και σε άλλες γλωσσικές και γνωστικές διεργασίες.

Από τη γλωσσική επίγνωση στην κριτική γλωσσική επίγνωση

Η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης στις μεγαλύτερες τάξεις, συνυπολογίζοντας την ωρίμανση των παιδιών και τον υψηλότερο βαθμό ενημερότητάς τους σε κοινωνικά θέματα, αποσκοπεί περαιτέρω στην καλλιέργεια των κριτικών τους δεξιοτήτων και, συγκεκριμένα, της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης (Fairclough, 1992, 1995· Χατζησαββίδης κ.ά., 2013), ώστε να προσεγγίζουν κριτικά τα μηνύματα που προσλαμβάνουν και παράγουν συμμετέχοντας ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η εξοικείωση με τις δομικές και γλωσσικές συμβάσεις διαφορετικών κειμενικών ειδών και τύπων (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Κωστούλη, 2001· Μιχάλης, 2020) διασυνδέεται με την ουσιαστικότερη κατανόηση της σύνθετης διαδικασίας κατασκευής ποικίλων μορφών έκφρασης (Αρχάκης, 2010· Ντίνας & Γώτη, 2016) στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα. Η μελέτη της λειτουργίας διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Γρόσδος, 2010· Kress & van Leeuwen, 1996) ευνοεί

τη συνειδητοποίηση, ανάλυση και αξιολόγηση του τρόπου που η γλώσσα συλλειτουργεί τελικά σε διαφορετικά επικοινωνιακά και κοινωνικά πλαίσια (Στάμου κ.ά., 2016). Η εστίαση, από την άλλη, σε διαφορετικά επίπεδα ύφους και γλωσσικές ποικιλίες (Γούτσος, 2012· Οικονομακού & Sofos, 2018) νοηματοδοτεί σε επίπεδο τάξης τη γλωσσική ετερότητα και πολυμορφία αξιοποιώντας το γλωσσικό ρεπερτόριο όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η κριτική αυτή προσέγγιση προϋποθέτει αναπόφευκτα και την ανάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού μέσω της επαφής των παιδιών με σύγχρονα μαθησιακά πλαίσια (εξ αποστάσεως -σύγχρονη και ασύγχρονη- εκπαίδευση, εργαστήρια δεξιοτήτων) και νέα τεχνολογικά μέσα (ψηφιακά εργαλεία).

Σε ένα γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο, η επίτευξη αυτών των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της πολυπρισματικής αντιμετώπισης των κειμένων ως κοινωνικοπολιτισμικών προϊόντων. Στη βάση αυτή, τα κείμενα νοούνται συγχρόνως (Ντίνας & Γώτη, 2016: 59 · Χατζησαββίδης κ.α., 2013) (α) ως προϊόντα επικοινωνίας, (β) ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, (γ) ως φορείς κοινωνικοπολιτικών νοημάτων και (δ) ως αντικείμενα αξιολόγησης. Οι άξονες αυτοί φωτίζουν βασικές διαστάσεις των κειμενικών συνθέσεων και μπορούν να αποτελέσουν, μέσω απλών στοχευμένων ερωτημάτων (Πίνακας 3), αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη αναλόγως και της ηλικίας, των μαθησιακών αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/μαθητριών.

Το κείμενο ως	Ενδεικτικά ερωτήματα
προϊόν επικοινωνίας	-Ποιος είναι ο πομπός και ο αποδέκτης/ρια; -Ποια είναι η μεταξύ τους σχέση; -Ποιο είναι το θέμα του κειμένου; -Για ποιον λόγο έχει συντεθεί; -Το κείμενο είναι μονοτροπικό ή πολυτροπικό;
γλωσσική και νοηματική δομή	-Ποιο είναι το βασικό και τα επιμέρους νοήματά του; -Σε ποιο κειμενικό είδος ή τύπο εντάσσεται; -Με ποιες γραμματικές ή λεξιλογικές επιλογές εκφράζονται τα νοήματά του; -Ποια είναι η προθετικότητα του κειμένου; Πώς το αντιλαμβανόμαστε; -Ποια είναι η σχέση του κειμένου με άλλα κείμενα;
φορέας κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων	-Ποιες ιδεολογίες, αντιλήψεις και κοινωνικές σχέσεις μπορούμε να ανιχνεύσουμε στο κείμενο;
αντικείμενο αξιολόγησης	-Το κείμενο πετυχαίνει τον στόχο του; Για ποιον λόγο;

Πίνακας 3: Άξονες κριτικής μελέτης των κειμένων

Για τον σχεδιασμό ευρύτερων διδακτικών ενοτήτων με σημείο αναφοράς πάντοτε τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, μπορούν να αξιοποιηθούν κείμενα από την καθημερινότητα και την εξωσχολική δράση τους (Κωστούλη, 2021· Στάμου κ.ά., 2016) στη βάση των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017). Η υιοθέτηση του πλαισίου των πολυγραμματισμών ευνοεί την ανάδειξη των βιωμάτων των παιδιών και άρα διαφορετικών τρόπων πρόσληψης αλλά και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας (ΠΣ Νεοελληνική γλώσσα-δημοτικό, 2021: 10) διευρύνοντας το πεδίο των διδασκόμενων κειμενικών ειδών και των θεματικών ενοτήτων ενδιαφέροντος. Η εφαρμογή μιας ανοικτής, ευέλικτης λειτουργικής γραμματικής για την περιγραφή σύγχρονων περιβαλλόντων χρήσης της γλώσσας (Halliday, 1978) μπορεί ακόλουθως να συμβάλει στην αποδόμηση και τον μετασχηματισμό των κειμένων μέσα από τη μελέτη στοιχείων τόσο της μικροδομής όσο και της μακροδομής τους. Σε αυτήν την προσπάθεια ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί συντονιστικά ως μέλος μίας κοινότητας γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Η υλοποίηση σχεδίων εργασίας μπορεί να διαρθρωθεί σε τέσσερα επίπεδα (Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017): αυτό της τοποθετημένης πρακτικής (*situated practice*), της ανοικτής διδασκαλίας (*open instruction*), της κριτικής πλαισίωσης (*critical framing*) και της μετασχηματισμένης πρακτικής (*transformed practice*). Ειδικότερα, στην τοποθετημένη πρακτική, οι μαθητές/μαθήτριες συλλέγουν και επεξεργάζονται κειμενικά είδη που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους και τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της εποχής τους, ενώ κατά την ανοιχτή διδασκαλία επιδιώκεται ο εντοπισμός και η κατανόηση των γλωσσικών ή και σημειωτικών μηχανισμών που αξιοποιούνται στα κείμενα με στόχο την οργάνωση και την οικοδόμηση του νοήματός τους. Ακολουθεί η κριτική πλαισίωση, που περιλαμβάνει την κριτική ερμηνεία των κειμένων μέσω της διασύνδεσής τους με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν δημιουργηθεί και, τέλος, η μετασχηματισμένη πρακτική όπου οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν και τις αναπλαισιώνουν εντάσσοντάς τες, κατά την παραγωγή λόγου, σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Στη βάση των επιπέδων αυτών μπορούν να σχεδιαστούν διδακτικές παρεμβάσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016· Στάμου κ.ά., 2016), που προσαρμόζονται ευέλικτα σε διαφορετικές τάξεις του δημοτικού καλύπτοντας διαφορετικό αριθμό διδακτικών ωρών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των σχολικών τμημάτων. Στη διδακτική πρόταση, που παρουσιάζεται εδώ, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αντληθεί από του/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/μαθήτριες, με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας, κατά τη χρήση του διαδικτύου ή την επικοινωνία τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Πρό-

κειται για κείμενα που συνήθως τα παιδιά ανταλλάσσουν μεταξύ τους, διαθέτουν χιουμοριστικό περιεχόμενο (γελοιογραφίες, μιμίδια, κόμικς) και σχολιάζουν στωπτικά την επικαιρότητα διακωμωδώντας καθημερινές καταστάσεις. Τα κείμενα αυτά προσφέρονται για επεξεργασία τόσο σε επίπεδο γλωσσικής και εικονιστικής έκφρασης (Οίκοποτακου & Παράκίτσος, 2021) όσο και σε επίπεδο κριτικής προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων που ενδιαφέρουν τα μέλη της τάξης (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεχνολογία, σχολική ζωή, σχέσεις των φύλων, αθλητισμός, εμπειρίες της καθημερινότητας κ.ά.). Παρουσιάζονται στη συνέχεια ενδεικτικές ανά φάση δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

Στη φάση της τοποθετημένης πρακτικής, διερευνώνται, αρχικά, οι ψηφιακές εξωσχολικές εμπειρίες των παιδιών με στοχευμένα ανάλογα με την τάξη ερωτήματα:

- Χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο; Για ποιους λόγους;
- Ποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης και πλατφόρμες γνωρίζετε;
- Λαμβάνετε μέρος σε online ομάδες επικοινωνίας; Ανταλλάσσετε αστεία κείμενα μεταξύ σας; Για ποια θέματα;
- Σας αρέσουν τα μιμίδια και οι γελοιογραφίες που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο;

Στην ανοιχτή διδασκαλία, επιδιώκεται η μελέτη του τρόπου οργάνωσης και έκφρασης των νοημάτων με σημείο αναφοράς γελοιογραφίες, κόμικς, μιμίδια που σχετίζονται με το βασικό θέμα/προβληματισμό της διδακτικής ενότητας:

- Μπορείτε να περιγράψετε την εικόνα; Ποια είναι η βασική ιδέα που εκφράζει;
- Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές/στριες; Πώς παρουσιάζονται (ντύσιμο, φύλο, χώρος ή χρόνος);
- Τι κάνουν και τι λένε οι πρωταγωνιστές/στριες; Μιλούν σε εμάς ή μεταξύ τους;
- Πώς εκφράζουν τις σκέψεις ή τα συναισθήματά τους (έκφραση προσώπου, στίξη, γραμματοσειρά, γλωσσικά μέσα);
- Τα λόγια τους ταιριάζουν με την εικόνα; Σε ποια σημεία;
- Τι σας φαίνεται αστείο σε αυτήν την εικόνα;

Κατά την κριτική πλαισίωση, στο επίκεντρο μπορεί να τεθεί η σύγκριση κειμένων ίδιας θεματικής αλλά με διαφορετικές προβαλλόμενες απόψεις. Οι μαθητές/μαθήτριες εντοπίζουν σε αυτά τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις, σχολιάζουν τον χιουμοριστικό τους χαρακτήρα και αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους.

- Πώς παρουσιάζονται οι χαρακτήρες των μιμιδίων (άντρες, γυναίκες, παιδιά);
- Θεωρείτε υπερβολικό ή ρεαλιστικό τον τρόπο παρουσίασής τους;
- Ποιες απόψεις εκφράζουν εδώ οι χαρακτήρες;
- Συμφωνείτε με τις απόψεις αυτές; Τις έχετε ξανακούσει; Από πού;
- Σας άρεσαν τα κείμενα που μελετήσαμε; Ποιο σας άρεσε περισσότερο και γιατί;
- Πού πιστεύετε ότι οφείλεται η μεγάλη επιτυχία των *metes*;

Τέλος, στη μετασηματισμένη πρακτική, οι μαθητές/μαθήτριες δημιουργούν δικά τους πολυτροπικά κείμενα, αξιοποιώντας κριτικά διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους και προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις για την αξιοποίηση των δημιουργιών τους. Προχωρούν στη δραματοποίηση των κειμένων τους τροποποιώντας τους διαλόγους με βάση τις δικές τους προσλαμβάνουσες και ανταλλάσσουν απόψεις για τις διαφορετικές αντιλήψεις που εκφράστηκαν για το θέμα της διδακτικής ενότητας.

Συμπεράσματα

Η υιοθέτηση μιας συγκροτημένης ολιστικής μεθόδου στη διδασκαλία θα μπορούσε να συμβάλει στην πληρέστερη, ταχύτερη και οικονομικότερη καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί βάσει αυτής κάθε νέα γνώση ή δεξιότητα που αποκτάται κατά τη διδακτική διαδικασία διαχέεται σε ευρύτερα τμήματα του γλωσσικού φαινομένου: ξεκινώντας από την προσέγγιση διαφορετικών εκφάνσεων της γλωσσικής έκφρασης οι μαθητές/μαθήτριες ανακαλύπτουν, διαισθητικά στις μικρότερες και συνειδητά στις μεγαλύτερες τάξεις, ποικίλες γραμματικές και λεξικολογικές επιλογές, τις αξιολογούν κριτικά και τις αξιοποιούν προοδευτικά στα δικά τους κείμενα. Στη βάση της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκονται τα κείμενα, ενώ η διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου δεν εμφανίζεται αποπλαισιωμένη (Halliday, 1978· Χατζησαββίδης κ.ά., 2013), όπως συνέβαινε σε παλαιότερες γραμματικοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αλλά αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα. Η δημιουργική και βιωματική μετάβαση από τη χρήση των γλωσσικών φαινομένων στο σύστημα και μετά εκ νέου στη χρήση (Μήτσης, 2004) μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την αναζήτηση της ορθότητας, στο πλαίσιο μιας κανονιστικής ρυθμιστικής διδασκαλίας, στην αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία μέσα από αυθεντικά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000· Κωστούλη, 2001). Οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών/μαθητριών δεν ενοχοποιούνται αλλά εντάσσονται δημιουργικά στη γλωσσική εκμάθηση ενισχύοντας την πολυφωνία σε επίπεδο τάξης.

Μέσα από την επαφή με ποικιλία κειμένων που εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, τα παιδιά δεν συνειδητοποιούν μόνο το εύρος των διαθέσιμων πηγών που διαθέτουν για την οικοδόμηση του νοήματος (Kalantzis & Core, 2001) αλλά και τον ρόλο του επικοινωνιακού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στις δομικές, γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των ομιλητών-συγγραφέων (Μιχάλης, 2020· Οικονομακού & Παράκιστος, 2021). Καθώς συνειδητοποιούν πως η γλώσσα δεν αποτελεί παρά έναν μόνο από τους διαθέσιμους σημειωτικούς τρόπους για τον σχεδιασμό των κειμένων τους (Γρόσδος, 2010· Kress, 2000, 2003), μετατρέπονται, μέσω της αλληλεπίδρασης, σε κριτικούς αναγνώστες/αναγνώστριες της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough & Ivanič, 1989· Fairclough, 1992, 1995). Βασικό στάδιο στο πλαίσιο της κριτικής αυτής θεώρησης αποτελεί και η ενεργή συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παραγόμενων κειμένων αλλά και στη διαδικασία αναπλαισίωσής τους με βάση τις εμπειρίες γραμματισμού τους (Κωστούλη, 2021· Ντίνας & Γώτη, 2016) και την εξυπηρέτηση πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών (Littlewood, 1981).

Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο νοηματοδοτεί διδακτικές πρακτικές που ήδη εφαρμόζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, παρέχοντας συγχρόνως ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό ως προς τις γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, τις επιμέρους στρατηγικές και μεθόδους μάθησης που θα εφαρμόσει στην τάξη του/της. Προκρίνοντας τη μελέτη σύγχρονων περιβαλλόντων επικοινωνίας και έκφρασης και την αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου όλων των μαθητών/μαθητριών, συνυπολογίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις κλίσεις και τις μαθησιακές τους ανάγκες αποδίδοντας μεταβαλλόμενη και ισορροπημένη βαρύτητα σε διαφορετικές διαστάσεις του γλωσσικού φαινομένου. Σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος (Μήτσης 2004, 2015) προωθεί την ενίσχυση τόσο της μορφολογικής και σημασιολογικής επίγνωσης μέσα από την εφαρμογή ανάλογων στρατηγικών (π.χ., χρήση λεξικών και σωμάτων κειμένων, διατύπωση εικασιών) (Oxford, 1990) όσο και της μορφολογικής (Μαγουλά, 2014) με σημείο αναφοράς πάντοτε τις λειτουργίες της γλώσσας σε διαφορετικά κειμενικά είδη και τύπους. Με τη βοήθεια πλούσιου και ποιοτικού υλικού προσφέρει εύρος ερεθισμάτων, μονοτροπικών και πολυτροπικών, αλλά και ευκαιριών γλωσσικής παραγωγής με στόχο την κριτική ανάλυση και ερμηνεία διαφορετικών λόγων (Κουτσογιάννης, 2017· Στάμου κ.ά., 2016) που αναπτύσσονται σε μεταβαλλόμενα κοινωνικά, τεχνολογικά και πολιτισμικά συγκείμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αϊδίνης, Α. & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος. (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία: Ανάγκες και προοπτικές* (σσ. 41-64). Ελληνικά Γράμματα.
- Αρχάκης, Α. (2010). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων* (ε' έκδοση). Αθήνα: Πατάκης.
- Βασαριμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2018). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness, *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 545-567. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000522>
- Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fairclough, N. & Ivanič, R. (1989). Language education or language training? A Critique of the Kingman model of the English language. In J. Bourne. & T. Bloor (eds.), *Kingman and the Linguists* (pp. 12-19). C.L.I.E. Publications (Special Issue), Aston.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom* (2nd Ed.). Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Grigorakis, I. & Manolitsis, G. (2016). The contribution of morphological awareness on the early stages of spelling development, *Preschool and Primary Education*, 4, 128-148. <https://doi.org/10.12681/ppej.8581>
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (επιμ.) (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy, *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), 150- 163.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καλογριανίτη, Ε. & Μαγουλά, Ε. (2017). Αξιολόγηση της Μορφολογικής Επίγνωσης ως προς τη ρηματική κλίση. Στο: Δ. Παπαδοπούλου & Α. Τάντος (Επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 37*. Πρακτικά της 37ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ (σσ. 293-314). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_37_293_314.pdf
- Καλογριανίτη, Ε. & Μαξιμάδη, Δ. (2015). Μορφολογική επίγνωση μαθητών δημοτικού στις ρηματικές κατηγορίες του Χρόνου, του Ποιού Ενέργειας και της Έγκλισης. Στο Κ. Fragkoroulou, F. Kalamida, T. Kardamas, K. Kordouli, M. Marinis, Ch. Panagiotou & N. Vassalou (Eds.), *Theoretical and Applied Linguistics, 3, Proceedings of the PICGL3* (pp. 130-139).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μία πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *Multiliteracies* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kuo, L. & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language, *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α. Φ. Χριστίδης (σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη, Τ. (2021). *Το γλωσσικό μάθημα σε τοπικά συγκείμενα. Λόγοι, Ταυτότητες, Πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Μαγουλά, Ε. (2014). Φωνολογία και εκπαιδευτική γλωσσολογία. Στο: G. Kotzoglou κ.ά. (Eds.), *11th International Conference on Greek Linguistics, Selected papers*. Rhodes: Laboratory of linguistics of the SE Mediterranean. University of the Aegean.
- Μαγουλά, Ε. & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε -λλω. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη* (σσ. 278-291). http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_278_291.pdf
- Manolitsis, G., Grigorakis, I. & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.). (2010). *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και Γλωσσική Επίγνωση. Στο Α. Φ. Χριστίδης (σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου) (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Oikonomakou, M. & Papakitsos, E. (2021). Language teaching and critical literacy curriculum in Greek primary education: implementation and perspectives, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21 (2021), 1-15. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.14>
- Oikonomakou, M. & Sofos, E. (2018). Diversity in Language Teaching and Democratization of Education: A Critical Approach. In Kourtis-Kazoullis, V, Aravossitas, T., Skourtou, E. & Trifonas, P. (Eds), *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education* (pp. 43-54). Routledge International Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781351170086>
- Oxford R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνική γλώσσα-Δημοτικό. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://ier.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Rothou, K. & Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek, *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 1007-1027.
<https://doi.org/10.1017/S0142716414000022>
- Στάμου Α.Γ., Αρχάκης Α., & Π. Πολίτης. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας; Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης, Α. Αρχάκης (Επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σσ. 13-55). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης Σ., Κωστούλη Τ., Τσιπλάκου Σ., Αϊδίνης Α., Στυλιανού Μ. & Παπανικόλα Ε. (2013). *Νέα Ελληνική Γλώσσα. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η ΛΕΞΗ ΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΣΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΗΣ, ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΕΠΑΝΕΚΤΙΜΩΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Ναπολέων Μήτσος

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
napmits@gmail.com

Αντωνία Μήτσου

Εκπαιδευτικός
anmitsi@hotmail.com

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η παραδοσιακή μέθοδος έδινε την έμφαση στη γραμματική και περιορίζοντας το λεξιλόγιο στην ερμηνεία των αγνώστων λέξεων το αντιμετώπιζε απλώς ως δεξαμενή από όπου η γραμματική αντλούσε την πρώτη ύλη για την επαλήθευση των κανόνων της. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θέσεις, η σύγχρονη επιστημονική αντίληψη θεωρεί ότι το λεξιλόγιο συνιστά βασικό τομέα της γλώσσας, αφού η κύρια λειτουργία του εντοπίζεται στην παραγωγή και διαχείριση των σημασιών οι οποίες αποτελούν όχι μόνο τον πυρήνα αλλά και την ουσία του φαινομένου. Όπως ήταν φυσικό, η ανανεωμένη αυτή αντίληψη άρχισε να επηρεάζει σταδιακά και τη διδασκαλία της γλώσσας, στην οποία σημειώνεται σταδιακά μια προσπάθεια αναβάθμισης του λεξιλογίου και ανάδειξης του σημαντικού του ρόλου. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα εργασία με την οποία επιχειρούμε μια αναλυτικότερη περιγραφή του λεξιλογικού τομέα και προτείνουμε τρόπους για αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του από την πλευρά της διδακτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: περιεχόμενο, μορφή, λεξιλογικό/σημασιολογικό πεδίο, γραμματική πρόταση, εκφώνημα.

Abstract

Teaching grammar was the main concern of the traditional approach, limiting vocabulary teaching to the interpretation of unknown words. Vocabulary was used only to extract words from it, in order to verify grammar's rules. Nowadays, applied linguistics considers that vocabulary is a key field of language, since its main function is located in the production and management of meanings which are not only the core but also the essence of the phenomenon. This perception gradually began to affect the teaching of the language, in which there is an attempt to upgrade the role of vocabulary and highlight its importance. With our present work we attempt a more detailed description of the vocabulary field and suggest ways for a more effective approach from the point of view of language teaching.

Keywords: content, form, lexical / semantic field, grammatical sentence, utterance.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το λεξιλόγιο υπήρξε παραδοσιακά ένας από τους πλέον υποβαθμισμένους κλάδους της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού την πρώτη θέση κατείχε η γραμματική, η οποία, για πολλούς αιώνες, εθεωρείτο ο κορμός του γλωσσικού μαθήματος και η εκμάθησή της συνιστούσε τον κυριότερο και σημαντικότερο στόχο της διδασκαλίας του. Η παραδοσιακή αντίληψη δίνοντας την έμφαση στη γραμματική έθετε σε δεύτερη μοίρα το λεξιλόγιο και το μετέτρεπε σε μέσον, αφού ο ρόλος του ήταν απλώς να την υπηρετεί προσφέροντάς της την απαιτούμενη πρώτη ύλη για τη δημιουργία των γραμματικών παραδειγμάτων και για την επαλήθευση των αρχών και των κανόνων της.

Η ταχύτατη όμως πρόοδος της γλωσσικής επιστήμης που συντελέστηκε κυρίως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι. καθώς και η οργανική σύνδεση της διδακτικής της γλώσσας με τον κλάδο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, οδήγησαν σταδιακά στην αποκάλυψη της τεράστιας σημασίας και της αξίας του λεξιλογίου το οποίο άρχισε από την εποχή αυτή να αναδεικνύεται σε βασικό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης και ταυτόχρονα να προσλαμβάνει σημαντική θέση στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και της διδακτικής παρέμβασης.

Με την παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε μια σειρά ζητημάτων που θέτει, σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, ο διδακτικός χειρισμός του λεξιλογικού τομέα, του οποίου η συστηματική έρευνα και γνώση φαίνεται να οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση του γλωσσικού φαινομένου, του οποίου το λεξιλόγιο φαίνεται να αποτελεί μια από τις βασικότερες συνιστώσες.

Για να αντιληφθούμε όμως καλύτερα τη διαφορά του λεξιλογίου από τη γραμματική αλλά και τη δυναμική του ως βασικού τομέα του γλωσσικού συστήματος πρέπει προηγουμένως να αναφερθούμε σε ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας ως γενικού φαινομένου. Υπενθυμίζουμε καταρχάς ότι η συγχρονική γλωσσολογία εισηγήθηκε μια σειρά σημαντικών διακρίσεων από τις οποίες, οι πλέον σημαντικές για το θέμα που εξετάζουμε είναι οι ακόλουθες τρεις:

Πρώτον, η διάκριση μεταξύ γλωσσικού συστήματος και γλωσσικής χρήσης.

Δεύτερον, η διάκριση μεταξύ μορφής και περιεχομένου στη γλώσσα -Το λεξιλόγιο και η γραμματική ως τομείς του γλωσσικού συστήματος.

Τρίτον, Η διάκριση της σημασίας ως συστήματος και χρήσης, δηλαδή το λεξιλόγιο στην παραδειγματική και τη συνταγματική διάσταση της γλώσσας.

Η γλώσσα ως σύστημα και χρήση

Η γλώσσα, ως μέσο επικοινωνίας, είναι απέραντη και τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: Πώς ερμηνεύεται η δυνατότητα της απεριόριστης γλωσσικής παραγωγής αλλά και πώς κατακτούν οι ομιλητές-άνθρωποι με τις πεπερασμένες δυνατότητές τους ένα τέτοιο φαινόμενο; Η επιστημονική απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι ότι πίσω από το αναρίθμητο των χρήσεων υπάρχει ένας μηχανισμός που αποτελείται από γλωσσικά στοιχεία και ταυτόχρονα από σειρά κανόνων οι οποίοι παρέχουν τη δυνατότητα άπειρων συνδυασμών των εν λόγω στοιχείων. Αυτό λοιπόν το οργανωμένο σύνολο αρχών στο οποίο στηρίζεται και βάσει του οποίου λειτουργεί η γλώσσα συνιστά το λεγόμενο γλωσσικό σύστημα (Μήτσης, 2012, 2015-Μπαμπινιώτης, 1998).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η γλώσσα, ως γενικό φαινόμενο, έχει δυο διαστάσεις, μια εσωτερική, δηλαδή το γλωσσικό σύστημα που χαρακτηρίζεται και ως παραδειγματική διάσταση, και μια εξωτερική, δηλαδή τη γλωσσική χρήση που χαρακτηρίζεται και ως συνταγματική διάσταση. Σχετικά τώρα με τη βασική αυτή διάκριση μεταξύ *γλωσσικού συστήματος και γλωσσικής χρήσης πρέπει να επισημά- νουμε τα εξής:*

Πρώτον, η γλώσσα γίνεται αντιληπτή μόνον ως χρήση. Η χρήση δηλαδή αποτελεί την ορατή πλευρά της, σε αντίθεση με το σύστημα το οποίο, ως φαινόμενο ψυχολογικού τύπου, συνιστά την αόρατη πλευρά της γλώσσας.

Δεύτερον, η γλωσσική χρήση προκύπτει αναγκαστικά ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των αρχών του γλωσσικού συστήματος, ενώ η αναγωγή στο σύστημα, επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσω της χρήσης που συνιστά και τη μόνη παρατηρήσιμη πλευρά της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ συστήματος και γλωσσικής χρήσης υπάρχει μια διαλεκτική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας καθένας από τους δυο αυτούς τομείς τροφοδοτεί και ταυτόχρονα τροφοδοτείται από τον άλλον.

Τρίτον, η κατάκτηση της γλώσσας δεν συνιστά παρά μια διαδικασία αναδημιουργίας του αντίστοιχου κώδικα ή συστηματικού μηχανισμού στο εσωτερικό του κάθε φυσικού ομιλητή πράγμα που επιτελείται μέσω της γλωσσικής χρήσης και με την ταυτόχρονη συμβολή των έμφυτων γλωσσικών/νοητικών δομών που προϋπάρχουν στον άνθρωπο.

Το γλωσσικό σύστημα ως συνδυασμός μορφής και περιεχομένου

Επιχειρώντας στη συνέχεια μια αδρομερή περιγραφή του γλωσσικού συστήματος, είναι αναγκαίο να καταφύγουμε στη διάκριση μεταξύ μορφής και περιεχομένου.

Για να αντιληφθούμε τη διάκριση αυτή, πρέπει να επισημάνουμε ότι η γλώσσα ως βασικό μέσο επικοινωνίας, συνιστά πρωτίστως μηχανισμό μεταβίβασης νοημάτων, δηλαδή φορέα σημασιών. Οι σημασίες όμως αποτελούν νοητές οντότητες και για να καταστεί δυνατή η πραγμάτωσή τους πρέπει να προσλάβουν αισθητηριακό περιεχόμενο, να μεταβιβαστούν δηλαδή μέσω ενός ακουστικού ή οπτικού γλωσσικού συμβόλου το οποίο και θα τις αντιπροσωπεύει. Η αναγκαιότητα επομένως της υλοποίησης των σημασιών, που αποτελούν το λεγόμενο περιεχόμενο της γλώσσας, καθιστά αναγκαία την ύπαρξη της μορφής, δηλαδή των υλικών μέσων ή τύπων με τους οποίους δηλώνονται αλλά και μεταβιβάζονται οι σημασίες. Η ταυτόχρονη παρουσία και η στενή αλληλεξάρτηση των στοιχείων αυτών στο σύστημα της γλώσσας, που είναι γνωστή ως σχέση μορφής και περιεχομένου, συνιστά για τους ερευνητές όχι μόνο μια πραγματικότητα αλλά και ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα, αφού πρόκειται για μια διαδικασία ασύμμετρη και πολύπλοκη. Η δυσκολία έγκειται στο ότι μια και η αυτή σημασία δεν αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από ένα και μόνο στοιχείο μορφής/τύπο και, αντιστρόφως, ένα και το αυτό στοιχείο μορφής, δηλαδή ένας συγκεκριμένος τύπος δεν δηλώνει αποκλειστικά μια και μόνο σημασία, όπως φαίνεται και στο επόμενο παράδειγμα:

Σχέση μορφής και περιεχομένου στη γλώσσα

(α) σημασία:

«κινώ κάτι προς τα πάνω/μετακινώ σε υψηλότερο σημείο»

αντίστοιχες μορφές:

/σηκώνω, ανασηκώνω, υψώνω, ανυψώνω, εγείρω, ανεγείρω, ανεβάζω, ορθώνω, ανορθώνω / κ.λπ.

(β) μορφή/τύπος:

/σηκώνω/

αντίστοιχες σημασίες:

- (i) «κινώ κάτι προς τα πάνω» (π.χ., σηκώνω τη βαλίτσα/το βιβλίο)
- (ii) «ξυπνώ» (π.χ., τον σήκωσαν στις έξι το πρωί)
- (iii) «απογειώνω» (σηκώνω το αερόστατο/το αεροπλάνο)
- (iv) «αποπλέω» (σηκώνω άγκυρα),
- (v) «κάνω ανάληψη χρημάτων» (σηκώνω χρήματα από την τράπεζα),
- (vi) «δημιουργώ» (η δήλωσή του σήκωσε κύμα αντιδράσεων)

- (vii) «εξετάζω» (ο δάσκαλος με σήκωσε στο μάθημα)
- (viii) «χτίζω» (ο εργολάβος σήκωσε ακόμη δυο ορόφους)
- (ix) «κλέβω» (οι ληστές του σήκωσαν όλο το εμπόρευμα) κ.λπ.

Το ανωτέρω παράδειγμα μας οδηγεί στο λογικό συμπέρασμα ότι το γλωσσικό σύστημα, ως ενιαίος εσωτερικός μηχανισμός, διαθέτει δυο επιμέρους συστήματα ή υποσυστήματα τα οποία δεν έχουν μεταξύ τους συμμετρική σχέση και από τα οποία το ένα αφορά τη διάσταση της μορφής και αυτό είναι η γραμματική, ενώ το άλλο αφορά τη διάσταση της σημασίας και αυτό είναι το *λεξιλόγιο*.

Ειδικότερα, η γραμματική από τη μια μεριά περιλαμβάνει μια σειρά αρχών ή κανόνων με τους οποίους καθορίζεται η ορθότητα των μορφών, δηλαδή των τυπικών στοιχείων της γλώσσας, τα οποία έχουν ιεραρχικό χαρακτήρα και εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα (π.χ., *φθόγγοι, φωνήματα, μορφήματα, λέξεις, λεκτικά σύνολα, προτάσεις* κ.λπ.). Το λεξιλόγιο από την άλλη σχετίζεται με τα νοήματα της γλώσσας, δηλαδή με τις σημασίες που προσλαμβάνουν στο πλαίσιο του γλωσσικού κώδικα τα στοιχεία μορφής. Πρόκειται λοιπόν για το τμήμα του γλωσσικού συστήματος όπου τα σημαινόμενα, δηλαδή οι σημασίες της γλώσσας, οργανώνονται με συστηματικό τρόπο και ο επιστημονικός κλάδος που το μελετά ονομάζεται *σημασιολογία*.

Επιχειρώντας μια σύντομη αναφορά σε καθέναν από τους δυο τομείς του γλωσσικού συστήματος θα λέγαμε ότι η γλώσσα, ως μορφή αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, έναν γραμματικό μηχανισμό που διαθέτει αυτάρκεια και αυτονομία και έχει ως δομικό συστατικό τη λέξη. Η λέξη λοιπόν, ως στοιχείο της γραμματικής, χαρακτηρίζεται από φορά κεντρομόλο, δηλαδή κινείται προς το εσωτερικό της γλώσσας και λειτουργεί ως στοιχείο μορφής που εντάσσεται σε γραμματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη:

- (α) συνιστά από γραμματική άποψη βασική μονάδα που ανήκει σε ιδιαίτερη μορφολογική κατηγορία (μέρος του λόγου),
- (β) ακολουθεί με συνέπεια τους εσωτερικούς κανόνες του συγκεκριμένου υποσυστήματος (κλιτικές μορφές),
- (γ) υπακούει, στον συνταγματικό άξονα, στις γενικές αρχές του τομέα της σύνταξης (π.χ., Υ-Ρ-Α, Υ-Ρσυνδ.-Κ κ.λπ.). Από την άποψη λοιπόν αυτή:
- (δ) η λέξη αποτελεί μια μορφολογικά ευδιάκριτη, αυθύπαρκτη και εύκολα αναγνωρίσιμη γλωσσική οντότητα, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την καθιέρωσή της ως βασικής μονάδας γραμματικής ανάλυσης και περιγραφής στο παραδοσιακό μοντέλο

Από το άλλο όμως μέρος το γλωσσικό σύστημα, μέσω της μορφής, μεταφέρει το περιεχόμενο της γλώσσας, δηλαδή περιγράφει φαινόμενα ή οντότητες που βρίσκο-

νται εκτός γλώσσας. Από την άποψη λοιπόν της σημασίας, η λέξη αποτελεί μονάδα απόδοσης του περιεχομένου της γλώσσας και αναλαμβάνει τις εξής λειτουργίες:

- (α) συνδέει τις σημασίες/έννοιες με λεξικές μορφές καθιστώντας δυνατή τη μορφοποίηση και μετάδοσή τους,
- (β) αποδίδει φαινόμενα, αντικείμενα ή ομάδες αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου,
- (γ) κινείται από το γλωσσικό σύστημα προς έξω κόσμο συνδέοντας τη γλώσσα με το περιβάλλον και την εξωτερική πραγματικότητα. Ακολουθεί στη συνέχεια μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το λεξιλόγιο στις δυο βασικές διαστάσεις της γλώσσας, δηλαδή την παραδειγματική και τη συνταγματική.

Το λεξιλόγιο στην παραδειγματική και τη συνταγματική διάσταση της γλώσσας

Η σύγχρονη επιστημονική έρευνα έχει καταλήξει στη διαπίστωση ότι οι λέξεις **στην παραδειγματική διάσταση** της γλώσσας δεν αποθηκεύονται, ούτε ταξινομούνται ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά συσχετίζονται και ομαδοποιούνται κατά ποικίλους τρόπους στο εσωτερικό μιας ευρύτερης δομής που είναι γνωστή ως λεξιλογικό σύστημα. Ειδικότερα μάλιστα θα λέγαμε ότι στο πλαίσιο του συστήματος αυτού που καλείται σήμανση, η κάθε εισερχόμενη λέξη εντάσσεται όχι σε μία αλλά σε πολλές ομάδες λέξεων που είναι γνωστές ως λεξικά πεδία και των οποίων ο αριθμός δεν είναι δεδομένος αλλά ποικίλλει ανάλογα με το εύρος και τη λειτουργικότητα του λεξιλογίου που κατέχει το άτομο. Είναι προφανές ότι η ομαδοποίηση των λέξεων και η δημιουργία πολυάριθμων λεξιλογικών πεδίων ή δικτύων ισχυροποιεί τις διαδικασίες του συνειρμού και συμβάλλει στην ταχύτερη ανεύρεση και αποτελεσματικότερη ανάκλησή τους.

Οι εν λόγω συσχετισμοί και οι ομαδοποιήσεις των λέξεων στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας πραγματοποιούνται με τις μορφές της **συνωνυμίας** (λέξεις με ίδια ή παρόμοια σημασία, π.χ., *λευκός-άσπρος*), της **αντωνυμίας** (λέξεις με αντίθετη σημασία, π.χ., *ψηλός-κοντός*), της **υπωνυμίας** (λέξεις των οποίων οι σημασίες καλύπτουν μέρος του πλάτους μιας ευρύτερης λέξης/σημασίας π.χ., *πλάτανος-δέντρο*), της **μορφολογικής ομοιότητας** (λέξεις που κλίνονται με τον ίδιο τρόπο, π.χ., *μαθητής-φοιτητής*), της **ταυτότητας λειτουργιών** (λέξεις που επιτελούν από συντακτική άποψη παρόμοια λειτουργία, π.χ., *επειδή-διότι*) και της **ετυμολογικής συγγένειας** (ετυμολογικές οικογένειες λέξεων, π.χ., *οικία, οίκημα, οικείος, κατοικία, οικοδεσπότης* κ.λπ.). Οι ομαδοποιήσεις αυτές αποτελούν τους κύριους άξονες βάσει των οποίων συστηματοποιείται και εσωτερικεύεται το λεξιλόγιο.

Πέρα, όμως, από τους ανωτέρω βασικούς τρόπους ομαδοποίησης των λέξεων, υπάρχουν και πολλοί άλλοι που χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντες. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι οι ακόλουθοι: (i) *Συσχετισμός λέξεων με βάση τον χρόνο ή τη σειρά: π.χ., προγενέστερος – μεταγενέστερος.* (ii) *Συσχετισμός λέξεων με βάση τον τόπο (διάστημα): π.χ., πάνω – κάτω – αριστερά – δεξιά.* (iii) *Συσχετισμός λέξεων με βάση το σχήμα «αίτιο-αποτέλεσμα»: π.χ., διάβασμα – μόρφωση, κρυολόγημα – πυρετός.* (iv) *Συσχετισμός λέξεων με βάση το σχήμα δημιουργός (ή δράστης) - δημιούργημα (ή ενέργεια): π.χ., συγγραφέας – μυθιστόρημα, ερευνητής – ανακάλυψη.* (v) *Συσχετισμός και ομαδοποίηση λέξεων με βάση έναν ενιαίο θεματικό κύκλο: π.χ.,: ο θεματικός κύκλος «θέατρο» περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και τις ακόλουθες λέξεις: προσκίηνιο - καμαρίνι..., ηθοποιός – σκηνοθέτης, ..., παίζω – ερμηνεύω ..., ταλαντούχος – διάσημος ..., κ.λπ.*

Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το λεξιλόγιο στην παραδειγματική διάσταση της γλώσσας δεν αποτελεί έναν απλό κατάλογο λέξεων (όπως πίστευε η παραδοσιακή αντίληψη) αλλά μια συνολική δομή στο πλαίσιο της οποίας οι λέξεις εντάσσονται, οργανώνονται και συλλειτουργούν ως στοιχεία ενός συστηματικού συνόλου. Εν ολίγοις, το λεξιλόγιο στη διάσταση αυτή συνιστά ολιστικού τύπου φαινόμενο, αφού σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες η κάθε νέα λέξη δεν προστίθεται ως μεμονωμένο στοιχείο στις ήδη γνωστές αλλά ενσωματώνεται με οργανικό τρόπο συμβάλλοντας έτσι σε μερική ή ολική αναδόμηση του λεξιλογικού του οικοδομήματος του κάθε ατόμου, όπως το έχει συγκροτήσει μέχρι τη στιγμή εκείνη. Όμως, η εσωτερική του λεξιλογίου και η ταξινόμησή του στα διάφορα λεξιλογικά πεδία δεν αρκεί για να το καταστήσει ουσιαστικό χαρακτηριστικό της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου. Αυτό συμβαίνει γιατί οι λέξεις, στην παραδειγματική διάσταση της γλώσσας, προσλαμβάνουν μεν ένα πρώτο/γενικό σημασιολογικό περιεχόμενο δεν εξασφαλίζουν όμως και την οριστική τους σημασία. Η τελική σημασία μιας λέξης προκύπτει κάθε φορά σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης, δηλαδή στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας, τόσο ως αποτέλεσμα του συνδυασμού της με άλλες λέξεις όσο επίσης και της επίδρασης των εκάστοτε καταστασιακών δεδομένων στο πλαίσιο των οποίων παράγεται το μήνυμα.

Ας πάρουμε για παράδειγμα το ρήμα χάνω του οποίου η γενική σημασία είναι σύμφωνα με το λεξικό είναι:

παύω να έχω κάτι στην ιδιοκτησία μου οριστικά ή προσωρινά (και προφανώς χωρίς τη θέλησή μου)

Η συγκεκριμένη όμως σημασία που προσλαμβάνει κάθε φορά η εν λόγω λέξη στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας εξαρτάται τόσο από τα συμφραζόμενα, όσο και από την κατάσταση επικοινωνίας. Ας εξετάσουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

- χάνω τα κλειδιά μου (παύω να τα έχω στην κατοχή μου)
- χάνω τις αισθήσεις μου (λιποθυμώ)
- χάνω τη ζωή (πεθαίνω)
- χάνω την τάξη (απορρίπτομαι)
- χάνω κάθε ελπίδα (απελπίζομαι)
- χάνω το έδαφος κάτω από τα πόδια μου (νιώθω ανασφάλεια/πανικοβάλλομαι)
- χάνω βάρος (αδυνατίζω)
- χάνω το λεωφορείο/το τρένο κ.λπ. (δεν το προλαβαίνω)
- τα χάνω/τα έχω χαμένα (σαστίζω)
- χάνω επαφή (δεν επικοινωνώ)
- χάνω το μπουσουλ (μπερδεύομαι/αποπροσανατολίζομαι)
- χάνω την προθεσμία (δεν προλαβαίνω)
- χάνω το ψωμί μου (απολύομαι) κ.λπ.

Είναι προφανές ότι η τελική σημασία που προσλαμβάνει μια λέξη, πέρα από το καταστασιακό περιβάλλον, εξαρτάται πρωτίστως από τις λέξεις με τις οποίες συνδυάζεται κάθε φορά σε επίπεδο χρήσης και δημιουργεί σειρά συνδυασμών που καλούνται λεξικές συνάψεις ή συνεκφορές. Οι συνάψεις αυτές, αν και περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών, διέπονται εν τούτοις και από περιορισμούς, πράγμα που σημαίνει ότι ο ομιλητής δεν μπορεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να τοποθετήσει μια λέξη δίπλα σε κάποια άλλη, κι αυτό χωρίς να παραβιάζει κάποιους συντακτικούς κανόνες. π.χ., στην Ελληνική γλώσσα μπορούμε να πούμε *βαθύς ύπνος*, δεν μπορούμε όμως να πούμε **ρηχός ύπνος* ή **επιφανειακός ύπνος*. Επίσης, ενώ μπορούμε να πούμε *υποστέλλω* ή *κατεβάζω* τη σημαία κ.λπ., είμαστε υποχρεωμένοι να πούμε μόνο *κατεβάζω τις τιμές* (όχι όμως **υποστέλλω τις τιμές*), *υψηλό αίσθημα ευθύνης* (αλλά όχι **χαμηλό αίσθημα ευθύνης*), *πλατύ χαμόγελο* (όχι όμως **στενό/φαρδύ/ευρύ*), *σκληρή/πικρή/γυμνή αλήθεια* (όχι όμως **μαλακή/ξινή/ντυμένη*), *σπάζω τη σιωπή* (όχι όμως **σπάζω την ησυχία/τη γαλήνη* κ.λπ. Επίσης, η συνεκφορά *μαύρη ζωή* δεν έχει ως αντίθετη μια συνεκφορά του τύπου **άσπρη ζωή*, αλλά τη συνεκφορά *καλή/ευτυχισμένη/άνετη ζωή* κ.λπ.,

Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων στη συνταγματική διάσταση της γλώσσας συνιστούν το αποτέλεσμα συμβάσεων (δηλαδή αυθαίρετων/αναιτιολόγητων επιλογών που γίνονται από την κοινότητα) πράγμα που σημαίνει ότι στον τομέα του λεξιλογίου δεν λειτουργεί η αρχή της αναλογίας που διέπει τη γραμματική και επομένως, δεν μπορούν εδώ να διατυπωθούν κανόνες με γενικότερη ισχύ.

Εν ολίγοις, σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης ο συμβατικός τρόπος οργάνωσης των λεξιλογικών σχέσεων καθιστά το λεξιλόγιο σύστημα ανοιχτό, στο πλαίσιο του οποίου οι συνδυασμοί των λέξεων εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- (α) ως αποτέλεσμα αυθαίρετων επιλογών και συμβάσεων, διαθέτουν χαρακτήρα απρόβλεπτο και ελάχιστα τυποποιημένο,
- (β) είναι ποικίλοι και εμφανίζονται σε πολλά επίπεδα και με διάφορες μορφές, όπως είναι: *-οι συνήθειες συνάψεις ή συνεκφορές λέξεων* (π.χ., πλαστό έγγραφο, ήρεμη θάλασσα), *-οι τυπικές ή παγιωμένες συνάψεις* (όπως π.χ., χρόνια πολλά, δόξα τω Θεώ) -τα *πολυλεκτικά σύνθετα ή φραστικά ονόματα* (π.χ., πολιτικός μηχανικός, παιδική χαρά) και *-οι ιδιωτισμοί* (π.χ., βγάζω λαβράκι, κάνω την πάπια, τα κάνω θάλασσα),
- (γ) έχουν προκύψει από διαδικασίες σημασιολογικού (λεξιλογικού) τύπου και όχι ως αποτέλεσμα της εφαρμογής γραμματικών κανόνων,
- (δ) απομνημονεύονται ως σύνολα, δηλαδή ως ενιαία λεξιλογικά στοιχεία.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι αναλύσεις των ειδικών μας οδηγούν σε δυο βασικά συμπεράσματα: **πρώτον**, ότι οι λέξεις δεν είναι μεμονωμένα στοιχεία που δίνονται σε καταλόγους και μαθαίνονται το ένα ξεχωριστά από το άλλο αλλά κατακτώνται μόνο σε συσχετισμό και μέσω της γλωσσικής χρήσης και **δεύτερον** ότι το λεξιλόγιο αποτελεί ένα ολιστικού τύπου φαινόμενο στο πλαίσιο του οποίου η παραδειγματική και η συνταγματική διάσταση αλληλεπιδρούν με διαλεκτικό τρόπο δημιουργώντας έναν πολύπλοκο μηχανισμό, γεγονός που δημιουργεί στη συνέχεια το ερώτημα *τι σημαίνει και πώς προσδιορίζεται η γνώση μιας λέξης*.

Τι είναι και πώς επιτυγχάνεται η γνώση των λέξεων

Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν είναι εύκολη και αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι ειδικοί που ασχολούνται με το θέμα εδώ και μερικές δεκαετίες διατυπώνουν ποικίλες απόψεις για τη φύση της λεξικής γνώσης. Παρά τις διαφορές τους όμως, οι εν λόγω ερευνητές συμφωνούν ωστόσο σε ορισμένα σημεία και αυτά είναι τα ακόλουθα:

- (i) Η λεξική γνώση δεν συνιστά κάτι το ενιαίο ή απόλυτο (που θα σήμαινε απλώς *γνωρίζω ή δεν γνωρίζω μια λέξη*) αλλά θεωρείται ως ένα συνεχές το οποίο εκτείνεται από την άγνοια μέχρι την πλήρη γνώση της και περιλαμβάνει πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις που κατακτώνται ή μαθαίνονται σταδιακά.
- (ii) Στο λεξιλόγιο δεν μπορεί να υπάρξει μια κατηγοριοποίηση των λέξεων αντίστοιχη με εκείνη της γραμματικής (π.χ., μέρη του λόγου) αφού η κάθε

λέξη αποτελεί εν τέλει μια μοναδική περίπτωση. Αυτό όμως σημαίνει ότι η δυσκολία εκμάθησης ποικίλλει από λέξη σε λέξη και αυτό καθιστά πολύπλοκη, άρα και πολύ πιο δύσκολη, τη λεξιλογική γνώση.

- (iii) Η σημασία δεν είναι φαινόμενο που ορίζεται εκ των προτέρων αλλά λειτουργία εξαρτώμενη σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά η συγκεκριμένη λέξη.
- (iv) Τέλος, ο σύνθετος και πολύπλοκος χαρακτήρας της λεξικής γνώσης συνεπάγεται τα ακόλουθα:
 - (α) ότι οι διάφοροι ομιλητές της γλώσσας είναι δυνατόν να κατέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και επιμέρους ιδιότητες της ίδιας λέξης, πράγμα που σημαίνει ότι ο καθένας από αυτούς είναι δυνατόν να γνωρίζει την ίδια λέξη αλλά με διαφορετικό τρόπο και από άλλη οπτική σε σχέση με τους υπόλοιπους, και
 - (β) ότι η πλήρης γνώση μιας και της αυτής λέξης δεν αποκτάται μονομιάς αλλά σταδιακά με την άσκηση, τη συνεχή χρήση και την προσθήκη κάθε φορά νέων χαρακτηριστικών και ιδιαίτερων πλευρών της, πράγματα που απαιτούν συνήθως την απόκτηση και άλλων παράλληλων ή προαπαιτούμενων γνώσεων.

Για να γίνουν τα παραπάνω περισσότερο κατανοητά θα αναφέρουμε μερικά πολύ απλά αλλά χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Παράδειγμα πρώτο, η γνώση της λέξης «τάξη» που είναι πολύ οικεία στους/στις μαθητές/μαθήτριες μας: Προφανώς, ένας ομιλητής της Ελληνικής, για να θεωρήσουμε έχει επαρκή γνώση της λέξης, πρέπει να κατακτήσει ένα σύνολο σημασιών, ξεκινώντας αρχικά τις ακόλουθες:

- «αίθουσα διδασκαλίας» (π.χ., ο δάσκαλος μπήκε στην τάξη)
- «κύκλος σπουδών που διαρκεί ένα έτος» (πηγαίνω στην πρώτη τάξη)
- «σύνολο μαθητών που εντάσσονται στον ανωτέρω κύκλο» (η πρώτη τάξη θα πάει εκδρομή)

Στη συνέχεια, πρέπει να αναχθεί σταδιακά στην κατάκτηση και περαιτέρω σημασιών, όπως:

- «τακτοποίηση πραγμάτων» (βάζω σε τάξη τα βιβλία μου/τις δουλειές μου/τις σκέψεις μου)
- «τήρηση αρχών και νόμων» (δημόσια/έννομη/κοινοβουλευτική/ηθική τάξη)
- «σύνολο ανθρώπων που βρίσκονται στην ίδια κοινωνική και οικονομική κατάσταση» (άρχουσα/ανώτερη/μεσαία/κατώτερη/αστική/εργατική κ.λπ. τάξη)

- «σύνολο ανθρώπων που ανήκουν στο ίδιο επάγγελμα ή έχουν κοινή ιδεολογία» (η τάξη των γιατρών/των δικηγόρων/των επαγγελματιών/των προοδευτικών/των συντηρητικών κ.λπ.)
- διαβάθμιση που αναφέρεται στην αξία ή την ποιότητα ατόμων, πραγμάτων ή δραστηριοτήτων (πρώτης τάξεως νέος/εργασία/γέυμα/ευκαιρία κ.λπ.)
- οικονομικό μέγεθος (ο προϋπολογισμός είναι της τάξης των 100 δισεκατομμυρίων)
- ένταξη στον στρατό και τρόπος παράταξης στρατιωτικών δυνάμεων (κατατάχθηκε στις τάξεις του στρατού/οι δυνάμεις παρατάχτηκαν σε πυκνή τάξη)
- «μονάδα της βιολογίας για την ταξινόμηση φυτών και ζώων» (το λιοντάρι ανήκει στην τάξη των σαρκοφάγων) κ.λπ.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να κατακτήσει σταδιακά και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά εκφράσεων που περιέχουν τη λέξη όπως οι επόμενες: *βάζω σε τάξη, έχω τάξη, δημόσια τάξη, πρώτος τη τάξει (Υπουργός/Σύμβουλος), νέα τάξη (πραγμάτων), λόγοι ηθικής τάξεως, ανακαλώ / επαναφέρω (κάποιον) στην τάξη, άρχουσα / καθεστηκία / κοινωνική κ.λπ. τάξη, πάλη των τάξεων, όργανο της τάξης, τάξη μεγέθους, κοινωνική / κοσμική / φυσική κ.λπ. τάξη.*

Το ανωτέρω παράδειγμα καθιστά προφανές ότι η γνώση των λέξεων δεν συνιστά για τους/τις μαθητές/μαθήτριες μας μια δραστηριότητα απλή που διεξάγεται με αυτόματο ή μηχανικό τρόπο αλλά μια διαδικασία εξελικτική και επίπονη που ολοκληρώνεται με το πέρασμα του χρόνου σε συνδυασμό με την παράλληλη απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών.

Παράδειγμα δεύτερο, η λειτουργία των συνωνύμων: Ένα άλλο ζήτημα που έχει τεθεί κατά καιρούς είναι η ύπαρξη συνωνύμων, δηλαδή τι ακριβώς εξυπηρετεί στη γλώσσα η συνύπαρξη λέξεων που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία; Η απάντηση είναι ότι η παρουσία τους δεν αποτελεί πλεονασμό ή παραβίαση της αρχής της οικονομίας, γιατί αυτές διαφοροποιούνται από πλευράς λειτουργίας σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή στον συνταγματικό άξονα η αντικατάσταση μιας λέξης με οποιαδήποτε από τις συνώνυμες της. Για να γίνει όμως αυτό περισσότερο κατανοητό, θα αναφέρουμε ένα απλό παράδειγμα που καταδεικνύει τη διαφορά των συνωνύμων, άρα και την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους: Το σημασιολογικό πεδίο που σημαίνει ότι μια οντότητα του εξωτερικού κόσμου δεν εμφανίζεται με τα πραγματικά της χαρακτηριστικά περιλαμβάνει τα ακόλουθα λεξήματα: *ψεύτικος, αφύσικος, τεχνητός, πλαστός, κίβδηλος, κάλπικος, παραχαραγμένος, νοθευμένος, αλλοιωμένος, εικονικός, υποκριτικός, προσποιητός, (οικ.) γιαλαντζί, μαιμού, μούφα, μούσι κ.λπ.* Ξεκινώντας από το λέξημα **ψεύτικος/**

ψευδής, θα λέγαμε ότι πρόκειται για το μέλος που συνιστά τον σημασιολογικό πυρήνα, δηλαδή τη βασική λέξη του πεδίου με την οποία δηλώνεται γενικά ότι η δηλούμενη οντότητα δεν εμφανίζεται όπως είναι ή όπως θα έπρεπε να είναι. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να υποθέσει ότι η γνώση του λεξήματος αυτού και μόνο μπορεί να καλύψει από πλευράς υποκειμένου την ανάγκη για έκφραση της συγκεκριμένης σημασίας. Όμως, η προσπάθεια μιας ακριβέστερης απόδοσης των δεδομένων και η επίτευξη μιας πιο ποιοτικής επικοινωνίας επιβάλλει, κατά περίπτωση, τη χρήση ενός πιο εξειδικευμένου λεξήματος από το πεδίο των συνωνύμων τα οποία ομαδοποιούνται ως εξής:

Αν το περιγραφόμενο:

- παραβιάζει τους φυσικούς νόμους τότε είναι *αφύσικο* (π.χ., αφύσικη διάπλαση)
- συνιστά προϊόν ανθρώπινης παρέμβασης χωρίς να παραβιάζει τους φυσικούς νόμους είναι *τεχνητό* (τεχνητή λίμνη/βροχή/οδοντοστοιχία)
- συνιστά παραποίηση ανθρώπινου προϊόντος με σκοπό την εξαπάτηση είναι *πλαστό* (*πλαστά έγγραφα/διαθήκη*), ειδικά για χαρτονόμισμα και *παραχαραγμένο* (*χαρτονόμισμα πλαστό/παραχαραγμένο*)
- είναι παραποιημένο νόμισμα, τότε χρησιμοποιούνται οι όροι *κάλπικος* (δημ.) και *κίβδηλος* (λόγ.) (κάλπικη λίρα). Μεταφορικά οι όροι χρησιμοποιούνται για την απόδοση χαρακτηρισμών ή την περιγραφή αισθημάτων (*κάλπικος/κίβδηλος χαρακτήρας/αγάπη*)
- είναι προϊόν που περιέχει ουσίες που αλλοιώνουν τη σύστασή του με σκοπό την εξαπάτηση, το προϊόν αυτό χαρακτηρίζεται ως *νοθευμένο* (*νοθευμένο λάδι/ ποτό/βενζίνη/ τρόφιμα*)
- δεν έχει πραγματική υπόσταση και υπάρχει μόνο φαινομενικά, τότε χρησιμοποιείται ο όρος *εικονικός* (*εικονικός γάμος/συμβόλαιο/πραγματικότητα*)
- είναι η προσπάθεια ενός ατόμου να παρουσιάσει προς τα έξω μια ψευδή εικόνα του εαυτού του με σκοπό την εξαπάτηση ή τον εντυπωσιασμό, τότε χρησιμοποιούνται οι όροι *υποκριτικός/θεατρinίστικος/προσποιητός*
- Σημειώνουμε επίσης ότι, για περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιείται οικείο ύφος, η σημασία «ψεύτικος/ψευδής» αποδίδεται και με σειρά λέξεων λαϊκής προέλευσης πολλές από τις οποίες ανήκουν σε ιδιώματα ή στην αργκό, όπως είναι π.χ., οι όροι: *γιαλαντζί/μαϊμού/μούσι/μούφα* κ.λπ.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το σημασιολογικό πεδίο «ψεύτικος/ψευδής» κατανέμεται σε μια ομάδα λέξεων/μελών όχι βάσει γενικών κανόνων ή αρχών αλλά με συμβατικό τρόπο, δηλαδή με κοινή συμφωνία και βάσει κάποιων ιδιαίτερων για την Ελληνική γλώσσα κριτηρίων, γεγονός που σημαίνει ότι η κάθε λεξική σύναψη απο-

τελεί ατομική περίπτωση την οποία οφείλουν να γνωρίζουν οι ομιλητές/ομιλήτριες. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα μη αποδεκτών συνάψεων:

- **τεχνητό διαβατήριο*
- **πλαστή οδοντοστοιχία/λίμνη*
- **προσποιητό νόμισμα/διαθήκη*
- **κάλπικο μετάξι/βενζίνη*
- **νοθευμένο χαρτονόμισμα/συμβόλαιο*
- **κίβδηλη γονιμοποίηση/νεφρό*

Γενικά, οι συνάψεις (ή συνεκφορές των λέξεων) δεν είναι προϊόν κανόνων ή αρχών αλλά συνιστούν το αποτέλεσμα αυθαίρετων (= ανατιολόγητων) επιλογών και συμβάσεων της γλωσσικής κοινότητας.

Παράδειγμα τρίτο, πολυσημία και περιβάλλον: Η πολυσημία, ως γλωσσική λειτουργία, καταδεικνύει τον πολύπλοκο και ταυτόχρονα ολιστικό χαρακτήρα των σημασιολογικών σχέσεων. Υποθέτουμε ότι ένας ομιλητής (και στην περίπτωσή μας ένας μαθητής) διαθέτει κάποιου είδους γνώση της λέξης *βαρύς*, της οποίας αντιλαμβάνεται γενικά τη σημασία ως δέκτης αλλά και τη χρησιμοποιεί ως πομπός. Σε ένα πρώτο στάδιο, η σημασία της λέξης αυτής γίνεται καλύτερα αντιληπτή σε επίπεδο παραδειγματικού άξονα ως αντίθετη της σημασίας *ελαφρός* (ή *ελαφρύς*), με την οποία δημιουργεί αντωνυμική σχέση και παρέχει στο υποκείμενο τη δυνατότητα δημιουργίας συνωνύμων όπως *ασήκωτος* ή *αυτός που μετακινείται* ή *μεταφέρεται δύσκολα* κ.λπ. και ένταξης, κατά συνέπεια, της συγκεκριμένης λέξης σε ένα στοιχειώδες σημασιολογικό πεδίο. Με τα δεδομένα αυτά, το υποκείμενο είναι σε θέση, σε ένα πρώτο στάδιο, να χρησιμοποιεί τη λέξη αυτή στον συνταγματικό άξονα κάθε φορά που πρέπει να αποδώσει τη γενική σημασία «βαρύς» ή «όχι ελαφρός», π.χ., *βαρύς: σάκος / βαλίτσα / φορτίο / τσάντα* κ.λπ.

Προχωρώντας όμως η διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης, είτε μέσω της φυσιολογικής χρήσης της γλώσσας, είτε μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, ο αριθμός των σημασιών διευρύνεται διαδοχικά, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζεται κάθε φορά, με την προσθήκη της νέας σημασίας, και μια νέα σειρά συνωνύμων και αντώνυμων λέξεων που εντάσσονται στο σημασιολογικό πεδίο της λέξης *βαρύς* και προσδίδουν σ' αυτήν μια πιο εξειδικευμένη λειτουργία ή ειδικότερη χρήση. Πιο συγκεκριμένα, σε μεταγενέστερα στάδια, για να καταστεί ο/η μαθητής/μαθήτρια επαρκής ομιλητής/ομιλήτρια πρέπει να ενσωματώσει σταδιακά και τις ακόλουθες σημασίες της λέξης *βαρύς*:

- (α) *Αυτός που δημιουργεί την αίσθηση της έντασης, του βάρους, της δυσκολίας ή της επίπονης προσπάθειας: π.χ., βαρύς: βήμα / περπάτημα / ζεϊμπέκικο*

- / βλέφαρα / ύπνος / στομάχι / χτυπήματα στην πόρτα κ.λπ. Στην περίπτωση αυτή, στο σημασιολογικό πεδίο της λέξης βαρύς προστίθενται ως συνώνυμα οι λέξεις: δυνατός / έντονος / εντατικός / δύσκολος κ.λπ. και ως αντώνυμα οι λέξεις: κανονικός / ελαφρός / φυσιολογικός κ.λπ.
- (β) Αυτός που προκαλεί σωματική, ψυχολογική ή οποιουδήποτε άλλου είδους πίεση και είναι δύσκολο να τον υποφέρουμε ή να τον αποδεχτούμε: π.χ., βαρύς: αρρώστια / αναπηρία / τραυματισμός / κεφάλι / κατηγορία / φορολογία / καθήκον / ποινή / πρόστιμο κ.λπ. Στην περίπτωση αυτή προστίθενται ως συνώνυμα λέξεις όπως: δυσβάσταχτος / ανυπόφορος / σοβαρός / επικίνδυνος / κρίσιμος / δυσθεράπευτος / επαχθής / υψηλός / αβάσταχτος κ.λπ. και ως αντώνυμα οι λέξεις: ελαφρός / ασήμαντος / ακίνδυνος / υποφερτός / αντιμετωπίσιμος κ.λπ.
- (γ) Που σχετίζεται με έντονα καιρικά φαινόμενα: π.χ., βαρύς: χειμώνας / ψύχος / κακοκαιρία / συννεφιά κ.λπ. Συνώνυμα: δριμύς / τσουχτερός / έντονος / διαπεραστικός / πολιτικός / δυνατός / φονικός και αντώνυμα: ήπιος / ελαφρός / μαλακός / ανεπαίσθητος / αραιός κ.λπ.
- (δ) Που αναφέρεται σε ύφασμα, ρούχο κ.λπ. και σημαίνει 'πυκνό στην πλέξη': π.χ., βαρύς: ρούχο / ένδυμα / ύφασμα / κουβέρτα. Συνώνυμα: ζεστός / χοντρός και αντώνυμα: δροσερός / ελαφρός / λεπτός.
- (ε) Που αναφέρεται σε υλικά και σημαίνει πυκνός ή περιεκτικός ως προς τα συστατικά τους: π.χ., βαρύς: καφές / τσάι / μρωδιά / τσιγάρο. Συνώνυμα: δυνατός / έντονος / αποπνικτικός / σέρτικος / πνιγηρός / δυσάρεστος και αντώνυμα: αραιός, ελαφρός κ.λπ.
- (στ) Που αναφέρεται σε προσβλητικά λόγια: π.χ., βαρύς: κουβέντες / λόγια / χαρακτηρισμοί / εκφράσεις / προσβολή. Συνώνυμα: προσβλητικός / οξύς / δηκτικός / απρεπής / χυδαίος και αντώνυμα: ευγενικός / μετριοπαθής / φρόνιμος / μετρημένος / συνετός.
- (ζ) Που αναφέρεται σε φαγητά: π.χ., βαρύς: φαγητό / γεύμα / κουζίνα / τροφή. Συνώνυμα: δύσπεπτος / δυσκολοχώνευτος και αντώνυμα: εύπεπτος / ευκολοχώνευτος / χωνευτικός / ελαφρύς.
- (η) Που αναφέρεται στην ανθρώπινη φωνή: π.χ., βαρύς: φωνή / προφορά / ήχος. Συνώνυμα: βαθύς / μπάσος / χοντρός και αντώνυμα: οξύς / λεπτός / ψιλός κ.λπ.
- (θ) Που αναφέρεται σε χαρακτήρες ανθρώπων: π.χ., βαρύς: άνθρωπος / χαρακτήρας / άτομο. Συνώνυμα: σκυθρωπός / αγέλαστος / λιγομίλητος / ψυχρός / δύσθυμος / ακατάδεχτος / απλησίαστος / απρόσιτος / συνοφρυωμένος / κα-

τσούφης και αντώνυμα: ομιλητικός/ πρόσχαρος / ευδιάθετος / καταδεκτικός / φιλικός / προσηνής / ευπροσήγορος / μειλίχιος κ.λπ.

Στη συνέχεια, για να ολοκληρώσει ο εν λόγω μαθητής τη σχετική γνώση, πρέπει να εσωτερικεύσει και μια σειρά συνεκφορών (ή λεξικών συνάψεων) που περιέχουν τη λέξη βαρύς και των οποίων η κατοχή θεωρείται προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Ορισμένες από αυτές είναι και οι ακόλουθες: *βαριά βιομηχανία / βαρύ χαρτί / βαριά ατμόσφαιρα / βαρύ πυροβολικό / βαρύ πεπόνι / βαρύ ύδωρ / βαρύ υδρογόνο / (με) βαριά καρδιά / βαρέα επαγγέλματα / βαρύς ο πέλεκυς / βαριά η καλογερική / (αθλητής) βαρέων βαρών / βαριά κληρονομιά / βαρύς κι ασήκωτος / κάνει το βαρύ / το πήρε βαριά / το παίζει βαρύς κ.λπ.*

Ποια βέβαια σημασία ή σημασιολογική απόχρωση θα προσλάβει κάθε φορά η λέξη βαρύς εξαρτάται από τα δεδομένα του περιβάλλοντος στο οποίο θα εντάσσεται κάθε φορά το εκφώνημα που την περιέχει. Με λίγα λόγια, η τελική σημασία μιας λέξης αναδύεται κάθε φορά ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης χρήσης ή εφαρμογής της, παρά το γεγονός ότι διαθέτει ήδη μια γενική σημασία σε επίπεδο σήμανσης. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σημασία δεν είναι φαινόμενο που ορίζεται εκ των προτέρων αλλά λειτουργία εξαρτώμενη σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά η συγκεκριμένη λέξη. Με βάση τα παραπάνω, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου συνιστά μια διαδικασία όχι απλώς πολύπλοκη αλλά αέναη και χαοτική, της οποίας ο διδάσκων δεν μπορεί να καθορίσει, ούτε να ελέγξει και να σταθμίσει επακριβώς όλες τις διαστάσεις, γιατί ακριβώς ο συγκεκριμένος τομέας διαθέτει ολιστικό χαρακτήρα και αυτό σημαίνει ότι κάθε νέα γνώση διαχέεται κατά άτομο με διαφορετικό τρόπο στα πολλαπλά επίπεδα και τις διαστάσεις του λεξιλογικού τομέα. Με βάση την οπτική αυτή θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να διατυπώσουμε ορισμένες βασικές διδακτικές αρχές που ελπίζουμε ότι θα συμβάλουν σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία του λεξιλογίου, άρα και σε επαρκέστερη και ταχύτερη κατάκτηση της Ελληνικής και οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- (i) Η ολιστική οργάνωση του λεξιλογίου συνεπάγεται και αντίστοιχο τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησής του. Αυτό σημαίνει ότι η νέα λέξη δεν προστίθεται με μηχανικό τρόπο στις ήδη γνωστές αλλά ότι ενσωματώνεται κατά τρόπο που συμβάλλει σε αναδιοργάνωση της προηγούμενης εμπειρίας του υποκειμένου και σε αναδόμηση του όλου ή ενός μέρους του λεξιλογικού οικοδομήματος, που έχει συγκροτήσει το άτομο.
- (ii) Μια επίσης βασική αρχή της διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι ότι δεν διδάσκεται κάθε φορά το σύνολο των λέξεων που περιέχονται στη διδακτική ενότητα αλλά ορισμένες από αυτές οι οποίες και επιλέγονται προσεκτικά

από τον διδάσκοντα. Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν ότι ο αριθμός των νέων λέξεων που μπορούν να διδαχθούν σε μια διδακτική ώρα πρέπει να κυμαίνεται, ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας των λέξεων αλλά και τη δυναμική της τάξης από 8 -12 λέξεις.

- (iii) Λαμβάνοντας υπόψη τον πολύπλοκο χαρακτήρα της λεξικής γνώσης, οι ειδικοί ερευνητές θεωρούν ότι η επαρκής γνώση μιας λέξης δεν επιτυγχάνεται δια μιας αλλά ύστερα από πολλαπλή επαφή μαζί της. Επομένως, οι διδασκόμενες λέξεις, ανάλογα με τη δυσκολία και τη βαρύτητά τους, πρέπει να επανέρχονται κατά διαστήματα στη διδασκαλία με ποικίλες ευκαιρίες (π.χ., σε κείμενα, σε ασκήσεις, στη συνομιλία κ.λπ.) και σε διαφορετικά κάθε φορά συμφραζόμενα και συνθήκες επικοινωνίας, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτόν μπορεί να εξασφαλιστεί η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τις ποικίλες σημασίες που προσλαμβάνουν οι λέξεις αυτές σε επίπεδο χρήσης. Τα αποτελέσματα μάλιστα ορισμένων πρόσφατων ερευνών έδειξαν ότι η επαρκής γνώση μιας λέξης επιτυγχάνεται υπό την προϋπόθεση ότι το υποκείμενο θα τη συναντήσει κατά μέσο όρο 10 φορές και για ορισμένες, μάλιστα, λέξεις, η σχετική κλίμακα κινήθηκε, σύμφωνα με τους, μεταξύ 5-17 συναντήσεων, άνοιγμα που σχετίζεται επίσης τόσο με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των λέξεων, όσο και με τις δυνατότητες των υποκειμένων.
- (iv) Επειδή οι λέξεις, όπως διαπιστώσαμε, δεν αποθηκεύονται ούτε ταξινομούνται στην παραδειγματική διάσταση της γλώσσας ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά συσχετίζονται και ομαδοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε πολλές διαστάσεις, ο διδάσκων οφείλει να εντάσσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τις νέες λέξεις σε όσο το δυνατόν περισσότερα ομοειδή σύνολα, ενισχύοντας έτσι τις μεταξύ τους συνδέσεις και ισχυροποιώντας τις διαδικασίες του συνειρμού που συμβάλλουν σε καλύτερη συγκράτηση αλλά και σε ευκολότερη ανάκλησή τους. Επομένως, η διδασκαλία μιας νέας λέξης πρέπει να συμπληρώνεται με αναφορά σε συνώνυμες, αντώνυμες και υπερώνυμες λέξεις, σε λέξεις που ανήκουν στην ίδια ετυμολογική οικογένεια, σε λέξεις που ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία, που εντάσσονται στον ίδιο θεματικό κύκλο ή που σχετίζονται με έναν οποιονδήποτε τρόπο με τη διδασκόμενη λέξη.
- (v) Στη συνταγματική διάσταση, λόγω της σπουδαιότητας των λεξικών συνάψεων, η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει κάθε φορά στις κυριότερες συνεκφορές των διδασκόμενων λέξεων τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες οφείλουν να τις επισημαίνουν, να τις μαθαίνουν και να ασκούνται ώστε να τις χρησι-

μπορούν κατάλληλα.

- (vi) Επειδή ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην τάξη είναι συνήθως περιορισμένος, οι διδάσκοντες, πέρα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, πρέπει να ασκούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες στη χρήση και ειδικών στρατηγικών που θα τους βοηθούν, ώστε από μόνοι τους πλέον να συνεχίζουν την εκμάθηση νέων λέξεων και να βελτιώνουν το λεξιλόγιο που ήδη κατέχουν και πέρα από τη σχολική αίθουσα. Μεταξύ των στρατηγικών αυτών συγκαταλέγονται και οι ακόλουθες: Κατανόηση της σημασίας άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα ή και από την περίσταση επικοινωνίας. εκμετάλλευση της ετυμολογίας των λέξεων. μάθηση νέων λέξεων με το διάβασμα ή με τη συμμετοχή σε συζητήσεις. σωστή χρήση των λεξικών. αίτημα διευκρίνισης ή υποβολή ερώτησης στον ομιλητή κ.λπ. (Μήτσης 2012, 2015 · Nation, 2001, Schmitt κ.ά.,1997).
- (vii) Το λάθος πρέπει να αποτελεί αντικείμενο δημιουργικής εκμετάλλευσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Lewis 1993, 1997· Μήτσης 1996, 2004).
- (viii) Η σταθεροποίηση των λέξεων και των συνεκφορών στη μνήμη επιτυγχάνεται καλύτερα όταν αυτές διδάσκονται με επικοινωνιακό τρόπο, δηλαδή με την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε φυσιολογική γλωσσική δραστηριότητα.
- (ix) Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν συνεχώς υπόψη, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της λεξιλογικής διδασκαλίας, το γεγονός ότι ο/η μαθητής/μαθήτρια αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευκολία το λεξιλόγιο, όταν αυτό σχετίζεται με την ηλικία, τις εμπειρίες, το άμεσο περιβάλλον όπου ζει, με την καθημερινή επικαιρότητα, καθώς επίσης με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις επιδιώξεις του. Είναι προφανές ότι οι στοιχειώδεις και πολύ βασικές διδακτικές αρχές που παρατέθηκαν σημαίνουν, από άποψη διδασκαλίας, την αλλαγή της παραδοσιακής νοοτροπίας και την υιοθέτηση μιας νέας αντίληψης, γεγονός που καθιστά περισσότερο εμφανή την ανάγκη για την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας και ειδικότερα διδασκαλίας του λεξιλογίου, η καλή γνώση του οποίου αποτελεί για έναν ομιλητή βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική επικοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aitchison, Jean (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Ακαδημία Αθηνών (2014). Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιστ. Συντονιστής: Χ. Χαραλαμπίκης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΑΠΘ - ΙΝΣ. 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ - ΙΝΣ (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη).
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives*. New York: Routledge.
- Chomsky, N. (1984). Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες/Εισαγωγή-μετάφραση- σχόλια Μάριου Μαρκίδη. Αθήνα: Έρασμος (β' έκδοση).
- Gairns R. & Redman S. (1995). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe W. - Stoller F. 1997. *Reading and vocabulary development*. In Coady J., Huckin Th. (eds.) 1997, *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-122.
- Harmer, J. (1987). "Teaching and learning grammar". London/New York: Longman.
- Jackson H. & E. Zé Amvela, (2000). "Words, meaning and vocabulary". London: Continuum.
- Κανάκης, Κ. (2007). "Εισαγωγή στην πραγματολογία - Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης". Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Leech, G. 1983. "Principles of Pragmatics". Longman: London.
- Löbner, S. 2002. "Understanding semantics". New York: Hodder Arnold.
- Lewis M. 1993. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis M. 1997. *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis M. (ed) 2000. *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*. Heinle: Thomson.
- McCarthy (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford: University Press.
- Malpas J. (2002). "The weave of meaning: holism and contextuality". *Language & Communication*, volume 22, Issue 4, October 2002, 403-419.
- Mey, L.J. 1993. "Pragmatics: An introduction". Oxford: Blackwell Publishers.
- Μήτσης, Ν. (1996). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη (Αθήνα: Gutenberg).

- Μήτσης, Ν. (2004). Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. 2009. Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική. Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009*. Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα. Ηλ.διαθ.: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/mitsis.pdf>
- Μήτσης, Ναπολέων (2012). Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ν. (2015). Γραμματική και επικοινωνία - Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2016. “*Η σημασία ως σήμανση και χρήση: Διερευνώντας τα δεδομένα αλλά και τα αποτελέσματα μιας αναγκαίας μετεξέλιξης που οδήγησε από τους τύπους στις σημασίες και από τις γραμματικές προτάσεις στα εκφωνήματα*”. Στον τόμο: Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσ(σολογικές) και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg 269-288.
- Μήτσης Ν. (2020). *Το γραμματικό σύστημα ως τυπική γνώση και ως μέσο δημιουργικής χρήσης της γλώσσας: Επιχειρώντας τη διάκριση μεταξύ γλωσσικού και επικοινωνιακού λάθους*. Στον τόμο: Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και την επικοινωνία. Επιμ. Ν. **Τσιτσανούδη-Μαλλίδη**. Αθήνα: Gutenberg 239-279.
- Μιχάλης Α. (2007). Νέα εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο: Κριτική προσέγγιση. Στο Πρακτικά Συνεδρίου «*Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας – Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007*». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής, 528-536.
- Μότσιου Β. (1994). *Στοιχεία λεξικολογίας: Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικατερίνη (2005). «*Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*», Παρουσία, 65.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2011). Λεξικό συνωνύμων και αντωνύμων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Mwihaki, Alice (2004). "Meaning as use: A functional view of semantics and pragmatics", *Swahili Forum* 11, 127-139.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παραδιά Μ. - Μήτσης Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Perry D. - Macdonald P. 2001. *Word knowledge and vocabulary instruction. International Conference on Engineering Education, Session 8B3, August 6-10. Oslo, Norway.*
- Schmitt N. and McCarthy, M. 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (2007). "Grammar, meaning and pragmatics: Sorting out the muddle". *TESL-EJ*, 11, 2, 1-9.
- Τομπαΐδης Δ. 1998. *Λεξιλογικά της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Woolard, G. (2000). *Collocation – Encouraging learner independence*. Στον τόμο: *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*, 28-46. Editor, M. Lewis, Boston: Thomson-Heinle.
- Χαραλαμπόπουλος, Αγαθ. & Χατζησαββίδης Σωφρ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Yule G. (1996). "*Pragmatics*". Oxford: Oxford University Press.

ΑΝΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Μαρία Μπτσιάκη

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
mmitsiaki@helit.duth.gr

Δέσπω Κυπριανού

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού Α΄
kyprianou.de@unic.ac.cy

Νάνσια Κυριάκου

Πανεπιστήμιο Frederick, Λέκτορας*
dledu.kn@frederick.ac.cy

Βαλεντίνα Γιάννακα

ΥΠΑΝ, Δασκάλια
chgiannaka@gmail.com

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Προϊστάμενη Τομέα Επιμόρφωσης
hadjitheodoulou.p@cyearn.pi.ac.cy

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο η διαγνωστική γλωσσική αξιολόγηση επιδρά στο συνολικό εκπαιδευτικό έργο είναι ένα υποερευνημένο πεδίο, ιδιαίτερα μάλιστα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) σε μικρά παιδιά. Η εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου ως προς (α) το Εργαλείο Διαγνωστικής Αξιολόγησης (ΕΔΑ) που εφάρμοσαν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και (β) την αναδραστική επίδραση (washback) που θεωρούν ότι είχε η διαγνωστική αξιολόγηση στο συνολικό εκπαιδευτικό τους έργο. Για την πραγματοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία (ποσοτική και ποιοτική έρευνα). Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ύπαρξη θετικής και αρκετά ισχυρής αναδραστικής επίδρασης του εργαλείου στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως Γ2. Ωστόσο, την ίδια στιγμή φέρνουν στην επιφάνεια αρκετές παρερμηνείες των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την έλλειψη γραμματισμού αξιολόγησης. Καταδεικνύουν, επίσης, κενά που οφείλονται σε θεσμικούς περιορισμούς. Τέλος, αποδεικνύουν ότι η διαγνωστική αξιολόγηση που ευθυγραμμίζεται με ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) ευαίσθητο στο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο μπορεί να οδηγήσει σε θετική αναδραστική επίδραση.

Λέξεις κλειδιά: διαγνωστική αξιολόγηση, ελληνική ως Γ2, αναδραστική επίδραση της αξιολόγησης,

μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, κυπριακό δημοτικό σχολείο, γραμματισμός αξιολόγησης.

Abstract

The way diagnostic assessment affects the what and the how in classroom teaching (washback) is an under-researched field, especially in the context of teaching Greek as a second language (L2) to young migrant learners. This paper examines the perceptions of Greek as a L2 teachers in primary schools of Cyprus, regarding (a) the Greek Diagnostic Language Assessment (GDLA) tool which they implemented in their classes during the school year 2020-2021 and (b) the washback effect of the GDLA tool on their overall educational performance. The study draws on quantitative and qualitative data. The results indicate a positive and quite strong washback of the GDLA tool in teaching and assessing Greek as a L2. However, at the same time, they bring into the surface several misconceptions on the implementation of diagnostic assessment, underscoring the lack of assessment literacy. They also bring into play several gaps that arise due to various administration constraints. Finally, the results demonstrate that a diagnostic assessment aligned with a socio-culturally sensitive curriculum can lead to a positive washback effect.

Keywords: assessment, teaching Greek as second/foreign language, washback effect in assessment, students with migrant/refugee background, Cypriot primary school, assessment literacy.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα γλωσσικά τεστ καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη γλωσσική αξιολόγηση, καθώς διαθέτουν θεσμική αλλά και μετασχηματιστική ισχύ στο πλαίσιο εξετάσεων επάρκειας (Cheng & Curtis, 2004· Shohamy, 2017). Στην αξιολόγηση των γλωσσικών τεστ επέδρασε σημαντικά η ευθυγράμμισή τους με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (CEFR, 2001, 2020) και τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας, αλλά και η άμεση υιοθέτηση των επιπέδων από τα επίσημα εξεταστικά κέντρα γλωσσών στην Ευρώπη (Little, 2007: 648). Έτσι, τα τεστ επάρκειας συχνά θεωρούνται *τεστ υψηλής βαρύτητας* (high-stakes tests), καθώς καθορίζουν τη σχολική, ακαδημαϊκή ή/και επαγγελματική πορεία των μαθητών/μαθητριών. Βέβαια, οι περισσότερες έρευνες και παρεμβάσεις για την αξιολόγηση μέσω τεστ αφορούν την ξένη γλώσσα, κυρίως την αγγλική αλλά και άλλες γλώσσες ισχύος που διδάσκονται εντός και εκτός Ευρώπης.

Ωστόσο, εδώ και αρκετές δεκαετίες έχουν εντοπιστεί και επισημανθεί οι περιορισμοί της αξιολόγησης που βασίζεται εξολοκλήρου σε γλωσσικά τεστ και έχει ανακύψει ως αναγκαιότητα η *δυναμική αξιολόγηση* (dynamic assessment, Poehner κ.ά., 2017) που *βασίζεται στην αξιολογική διαδικασία* (process-based) και στη μελλοντική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Στο πλαίσιο της δυναμικής αξιολόγησης η διαμεσολαβητήρια/ο διαμεσολαβητής εκπαιδευτικός (α) εμπλέκεται συνεργατικά και παρεμβαίνει για να ενθαρρύνει τους μαθητές/τις μαθήτριες να ενεργήσουν

πέρα από τις τρέχουσες δεξιότητες τους και (β) κατανοεί τη διαλεκτική σχέση διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Στο παραπάνω πλαίσιο, αρχίζει να επαναπροσδιορίζεται η σημασία της διαγνωστικής αξιολόγησης (Lee, 2015). Πρόκειται για έναν τύπο αξιολόγησης που δίνει έμφαση στη διαδικασία, εφόσον τα ευρήματά της καθοδηγούν τη διδακτική μεθοδολογία, το υλικό και την ίδια την πορεία της αξιολόγησης. Συχνά, η διαγνωστική αξιολόγηση θεωρείται ότι έχει χαμηλή βαρύτητα σε σύγκριση με τις εξετάσεις επάρκειας ή και τις τελικές ενδοσχολικές εξετάσεις, καθώς μοιάζει να «καθορίζει» σε μικρότερο βαθμό την πορεία των μαθητών/μαθητριών, τουλάχιστον με απτές ποσοτικές μετρήσεις. Ωστόσο, η μάθηση που βασίζεται σε διάγνωση δεν μπορεί παρά να είναι υψηλής βαρύτητας τόσο για τις/τους εκπαιδευόμενες/ους όσο και για το ίδιο το σχολικό/εκπαιδευτικό σύστημα (Bailey, 2017). Για παράδειγμα, η έλλειψη διάγνωσης ή μια ανακριβής διάγνωση αποδεικνύεται κοστοβόρα σε επίπεδο χρόνου, προσπάθειας και πόρων, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε σχολική διαρροή ή/και αποτυχία. Τα κόστη αποδεικνύονται ακόμη πιο σημαντικά στην περίπτωση μικρών μαθητών/μαθητριών και συνεπώς αυξάνουν τη βαρύτητα της διαγνωστικής αξιολόγησης, εφόσον η χαμηλής βαρύτητας σχολική διαγνωστική αξιολόγηση τροφοδοτεί αποφάσεις υψηλής βαρύτητας (Rea-Dickins & Gardner, 2000). Δεν είναι, λοιπόν, τυχαία η αναφορά της Butler (2016: 369) ότι όλοι οι τύποι αξιολόγησης για τις μικρές μαθήτριες και τους μικρούς μαθητές είναι δυνάμει υψηλής βαρύτητας.

Σήμερα, η ανάγκη για διάγνωση κρίνεται επιτακτική λόγω των γεωπολιτικών και οικονομικών αλλαγών που συντελούνται με τη μετακίνηση πληθυσμών, οι οποίες επιφέρουν ακόμη πιο μεγάλες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συγκείμενα. Οι αλλαγές αυτές έχουν αναδείξει την ύπαρξη μαθητών/μαθητριών με *πολυγλωσσικές δεξιότητες* (plurilingual competences, Coste κ.ά., 2009) και με ποικίλο γλωσσικό ρεπερτόριο σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και σε διαφοροποιούμενα επίπεδα γλωσσομάθειας. Μάλιστα, η πρόκληση γίνεται ακόμη πιο απαιτητική στην περίπτωση μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (ΜΜΠ στο εξής), που εισέρχονται στα σχολεία της χώρας υποδοχής και διδάσκονται την ίδια τη γλώσσα-στόχο της πλειονότητας αλλά και γνωστικά αντικείμενα στη γλώσσα αυτή (Leung & Lewkowicz, 2017). Για τα παιδιά αυτά, η σχολική επιτυχία προϋποθέτει τη γλωσσική επάρκεια, δηλαδή η εννοιοδότηση της επιτυχίας συνδέεται άρρηκτα με μια γλώσσα διαφορετική από την πρώτη ή μητρική τους γλώσσα αλλά και με τη γλώσσα αυτή ως «όχημα» για την εμπλοκή στο γνωσιακό περιεχόμενο άλλων μαθημάτων (Ζάγκα, 2004· Menken, 2013· Μητσιάκη & Λεύκος, 2019· Μητσιάκη, 2020· Χατζηδάκη, 2014). Σε ένα τέτοιο τοπίο, η αξιολόγηση των γλωσσικών

δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα με έναν απροκατάληπτο και πολιτισμικά δίκαιο τρόπο, αμέσως μόλις φτάνουν στο σχολείο αλλά και καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, αποτελεί μια καίρια αλλά υποερευνημένη περιοχή.

Η εργασία επιχειρεί να συγκεράσει τις προηγούμενες πτυχές της γλωσσικής αξιολόγησης. Εξετάζει, δηλαδή, την αναδραστική επίδραση (washback effect) του Εργαλείου Διαγνωστικής Αξιολόγησης (ΕΔΑ, 2020) των ΜΜΠ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου, όπως προκύπτει από τις αντιλήψεις και πρακτικές των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Το εργαλείο διαμορφώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) Κύπρου, ενώ η έρευνα πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την εφαρμογή του ενιαίου σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΑΠΣ-Γ2).

Στόχοι της εργασίας είναι: (1) να διερευνήσει πόσο σημαντική θεωρούν τη διαγνωστική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί, (2) να εξετάσει σε ποιον βαθμό το ΕΔΑ επιδρά στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και αξιολογούν, (3) να εντοπίσει τυχόν συσχετίσεις της αναδραστικής επίδρασης με το εκπαιδευτικό/ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και τα κίνητρά τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, (4) να προσφέρει ανατροφοδότηση σε σχέση με την αξιοπιστία του εργαλείου (face validity) και (5) να διερευνήσει την αξιοποίηση του ΕΔΑ ως μοχλού πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών που εισάγει το νέο ΑΠΣ.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Αναδραστική επίδραση της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Alderson & Wall (1993: 117), αναδραστική επίδραση (washback effect) είναι ο «βαθμός στον οποίο ένα τεστ επιδρά στο τι και στο πώς της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας» και εμφανίζεται όταν «οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες κάνουν, εξαιτίας του τεστ, πράγματα που υπό διαφορετικές συνθήκες δεν θα έκαναν».

Μεγάλη σημασία στη βιβλιογραφία έχουν οι όψεις της αναδραστικής επίδρασης (Cheng & Watanabe, 2004· Green, 2013· Tsagari, 2007). Ο Watanabe (1997) διακρίνει τις εξής 6 όψεις: (1) την εξειδίκευση του washback (γενικό ή εξειδικευμένο με βάση κάποια πτυχή του τεστ), (2) το εύρος ή την ένταση (ισχυρό ή ασθενές), (3) την κατεύθυνση (ευεργετικό ή επιβλαβές), (4) τη διάρκεια (μακροπρόθεσμο ή βραχυπρόθεσμο), (5) τη σκοπιμότητα (εκούσιο ή ακούσιο) και (6) την αξία του (θετικό ή αρνητικό).

Σε κάθε περίπτωση, πολλοί/ες ερευνητές/ερευνήτριες επισημαίνουν την πολυδιάστατη και τη σύνθετη φύση της αναδραστικής επίδρασης, υπογραμμίζοντας ότι

η εξέτασή της θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη συγκεκριμενικές μεταβλητές, όπως οι στόχοι και οι αξίες της εκάστοτε κοινότητας ή κοινωνίας, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και η εκπαίδευση/επιμόρφωση των εμπλεκόμενων, οι προσωπικές τους απόψεις και στάσεις, το status του μαθησιακού αντικειμένου, η σχολική διοίκηση και η θεσμική πλαισίωση της διδασκαλίας, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η βαρύτητα του τεστ (μ.ά. Cheng & Curtis, 2004· Tsagari, 2009· Watanabe, 1996).

Αξίζει να σημειωθεί ότι από την πρώτη εμφάνισή της η αναδραστική επίδραση είναι στενά συνυφασμένη με εξετάσεις υψηλής βαρύτητας (Hamp-Lyons, 1997). Επικρατούσε, δηλαδή, η αντίληψη ότι μόνο ή κυρίως τα τεστ που έχουν υψηλή βαρύτητα επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Μια τέτοια σύνδεση προέκρινε την έμφαση στις εξετάσεις επάρκειας της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, ενώ η διαγνωστική αξιολόγηση αφέθηκε στο περιθώριο για αρκετό διάστημα (Jang, 2013). Μόλις πρόσφατα άρχισαν να εντείνονται οι φωνές που εισηγούνται ότι η ισχυρή αναδραστική επίδραση των επίσημων εξετάσεων μεγάλης κλίμακας «είναι γενική, συστημική, σύνθετη και δύσκολη στο να ανιχνευτεί» (Lee, 2015: 8), ενώ η επίδραση της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι προσωποποιημένη και άμεσα αξιοποιήσιμη στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και στη βελτίωση της μάθησης εντός της σχολικής τάξης (Fan, κ.ά., 2021).

Ακριβώς επειδή η αναδραστική επίδραση έχει ερευνηθεί κυρίως στο πλαίσιο εξετάσεων υψηλής βαρύτητας και είναι συνήθως επιβλαβής, η πρακτική *διδάσκω σύμφωνα με το τεστ* φέρει αρνητικές συνδηλώσεις, εφόσον παρατηρείται η τάση των εκπαιδευτικών να «στενεύουν» το ΑΠΣ και να αξιολογούν κυρίως ή μόνο ό,τι αξιολογείται στο τεστ (Menken, 2006· Shohamy, 2001). Ωστόσο, στην περίπτωση της διαγνωστικής αξιολόγησης, που πραγματοποιείται εντός της σχολικής τάξης, η πρακτική *διδάσκω σύμφωνα με το τεστ* ενδέχεται να ανασηματοδοτείται και να συνδέεται δυνάμει με μια θετική επίδραση του τεστ στη διδασκαλία και τη δυναμική αξιολόγηση, εφόσον, βέβαια, το διαγνωστικό εργαλείο έχει καταρτιστεί με βάση τις αρχές και τους στόχους του ΑΠΣ. Σε μια τέτοια περίπτωση ενδεχομένως να βρίσκει εφαρμογή ο ισχυρισμός του Andrews (2004: 39) ότι η σύμφωνη με το τεστ διδασκαλία μπορεί να ιδωθεί ως μια στρατηγική προώθησης των καινοτομιών που εισάγει ένα ΑΠΣ, μετατρέποντας την ισχυρή επίδραση του τεστ σε πλεονέκτημα.

Η διερεύνηση της αναδραστικής επίδρασης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και προκλητική στην περίπτωση που στην αξιολόγηση εμπλέκονται μικρά παιδιά, καθώς είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη αναπτυξιακές/ηλικιακές παράμετροι (Bailey κ.ά., 2014·Inbar κ.ά., 2005). Ακόμη μεγαλύτερη είναι η πρόκληση, όταν εμπλέκονται ΜΜΠ, και μάλιστα όταν η πρώτη επαφή με τη Γ2 ή η έκθεσή τους σε αυτή κατά τη διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης ποικίλλει. Στην περίπτωση αυτή,

η πρόκληση είναι εξίσου μεγάλη και για το ίδιο το διδακτικό προσωπικό, το οποίο εμφανίζει διαβάθμιση στην εξοικείωση με τους στόχους της αξιολόγησης, ιδιαίτερα μάλιστα εφόσον σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα η αξιολόγηση της πλειονοτικής γλώσσας ως δεύτερης βασίζεται ακόμη σε πρακτικές, περιεχόμενο και κριτήρια κατάλληλα για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (Bailey, 2017).

Ακριβώς αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα, εφόσον δεν υπάρχει ερευνητική δραστηριοποίηση σχετικά με την αναδραστική επίδραση της διαγνωστικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε ΜΜΠ. Μία συναφής έρευνα είναι εκείνη της Antonopoulou (2004), η οποία, όμως, εξετάζει τη θετική αναδραστική επίδραση των εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, που διεξάγονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε εφήβους και ενήλικες. Η μόνη έρευνα για τη διαγνωστική αξιολόγηση των μικρών μαθητών/μαθητριών της Κύπρου διεξήχθη από τις Πετρίδου & Καραγιώργη (2017) και εξετάζει τη στάθμιση του διαγνωστικού τεστ που σχεδιάστηκε για τα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα μέσω της εφαρμογής του στο κυπριακό σχολικό συγκείμενο.

Γραμματισμός αξιολόγησης

Η αναδραστική επίδραση της αξιολόγησης συνδέεται αναπόφευκτα με μια σχετικά πρόσφατη έννοια, αυτή του γραμματισμού αξιολόγησης (assessment literacy). Ο γραμματισμός αξιολόγησης ορίζεται συνοπτικά ως «η επαγγελματική γνώση που απαιτείται να κατέχουν οι εμπλεκόμενοι/ες στην αξιολόγηση» (Fulcher, 2012· Inbar-Lourie, 2017). Η πολυδιάστατη φύση του γραμματισμού αξιολόγησης (Inbar-Lourie, 2013: 304) γίνεται εμφανής, εάν τον αντιληφθούμε ως έναν συνδυασμό: (α) γενικών αλλά και ειδικών ανά γνωστικό αντικείμενο παιδαγωγικών γνώσεων και (β) γενικών γνώσεων στην αξιολόγηση αλλά και ειδικών στη γλωσσική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι ένας/μία εγγράμματος/η ως προς την αξιολόγηση εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει, να επιλέξει, να εφαρμόσει και να εκτιμήσει μια διαδικασία αξιολόγησης, να βαθμολογήσει ή να αναστοχαστεί, να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα με έναν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δίκαιο τρόπο, να επικοινωνήσει τα αποτελέσματα στις μαθήτριες/τους μαθητές, να τα ενσωματώσει στη διδασκαλία και να βελτιώσει τη μάθηση, ακόμη και να εντοπίσει πιθανά προβλήματα (Inbar-Lourie, 2013: 305–6· Levi & Inbar-Lourie, 2020: 2).

Ο γραμματισμός αξιολόγησης παραμένει μια νεφελώδης έννοια, με εμφανή την επίδραση της κυρίαρχης μορφής αξιολόγησης στον χώρο της γλωσσικής μάθησης, δηλαδή των γλωσσικών τεστ. Σύμφωνα με τον Davies (2008) προϋποθέτει: (α) γνώσεις και δεξιότητες (περιεχόμενο) στην κατασκευή τεστ, τη μέτρηση και την

ανάλυσή τους και (β) αρχές για την κατάλληλη και ορθή εφαρμογή της αξιολόγησης αλλά και για τη δίκαιη και ηθική διάστασή της. Με την ανάδυση περισσότερο μαθητοκεντρικών αξιολογικών διαδικασιών, όπως η δυναμική αξιολόγηση, παρατηρήθηκε μια μετακίνηση από το περιεχόμενο στις αρχές της αξιολόγησης, με ιδιαίτερη την ώθηση που δόθηκε από το ΚΕΠΑ προς εναλλακτικές μορφές, όπως το portfolio, η αυτο- και η ετεροαξιολόγηση (Inbar-Lourie, 2017). Οι έρευνες που ακολούθησαν επιβεβαίωσαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε αυτές τις νέες μορφές αξιολόγησης (Hasselgreen κ.ά., 2004· Vogt & Tsagari, 2014). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην Κύπρο μια τέτοια μετακίνηση βρίσκεται ακόμη στην αρχή της, καθώς η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης εισήχθη πολύ πρόσφατα ως αναγκαιότητα μέσω του νέου ΑΠΣ-Γ2.

Βέβαια, και σε διεθνές επίπεδο η εδραίωση γραμματισμού αξιολόγησης αποτελεί κυρίως ευχή και επιθυμητό αποτέλεσμα παρά πραγματικότητα, όπως τεκμηριώνεται από πολυάριθμες έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει κουλτούρα γραμματισμού αξιολόγησης (μ.ά. Liu & Li, 2020· Vogt & Tsagari, 2014). Η ευθύνη, όμως, δεν εντοπίζεται μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα, μάλιστα, εφόσον αρκετά συναφή τμήματα και πανεπιστημιακές σχολές δεν προσφέρουν μαθήματα αξιολόγησης στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Lam, 2015). Για να ενισχυθεί ο γραμματισμός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ενδυναμωθεί η επαγγελματική κατάρτισή τους (Tsagari & Vogt, 2017), ενώ την ίδια στιγμή θα πρέπει να αυξηθούν οι εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν το φαινόμενο εξειδικευμένα σε «τοπικό» επίπεδο (Inbar-Lourie, 2017: 263). Ακριβώς αυτό το σημείο είναι που κάνει εμφανή τη σύνδεση του γραμματισμού αξιολόγησης με την αναδραστική της επίδραση: οι γνωσιακές βάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση ενδέχεται να καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται την ύπαρξη αναδραστικής επίδρασης μιας συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης. Μάλιστα, όσο περισσότερο εγγράμματος/η είναι ένας/μία εκπαιδευτικός, τόσο πιο εύκολα θα αντιληφθεί την επίδραση του τύπου αξιολόγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση (Parakammenou, 2020).

Η παραπάνω εστίαση δεν αφορά μόνο την εμπειρική έρευνα αλλά και τις επιμορφωτικές δράσεις. Η Malone (2013) στην έρευνά της καταγράφει τις αντιτιθέμενες αντιλήψεις ειδικών και εκπαιδευτικών σε σχέση με την εστίαση που θα πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την απόκτηση γραμματισμού αξιολόγησης. Οι μεν ειδικοί δίνουν έμφαση στη θεωρία, ενώ οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πράξη με την εμπλοκή τους σε συγκεκριμένες δράσεις αξιολόγησης. Η Scardino (2013) αναφέρει ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές διαδικασίες, στις οποίες θα αναλαμβάνουν τον ρόλο τόσο της δασκάλας/του

δασκάλου όσο και της αξιολογήτριας/του αξιολογητή, μπορεί να ενδυναμώσει την αυτογνωσία τους ως προς τον γραμματισμό αξιολόγησης που κατέχουν και να οδηγήσει σε μελλοντική ενίσχυση του γραμματισμού τους. Στην ίδια γραμμή, η Inbar-Lourie (2017) θεωρεί ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα πρέπει να αναπτύσσουν τον «ακτιβισμό» των εκπαιδευτικών και όχι την παθητική πρόσληψη πληροφοριών, ενώ ο Fulcher (2020) προτείνει ένα *Μοντέλο Μαθητείας* (Apprenticeship Model): οι εκπαιδευτικοί σταδιακά προχωρούν από την θεωρία στην πράξη, καθώς σχεδιάζουν και εφαρμόζουν οι ίδιοι/ες τεστ.

Το κυπριακό σχολικό συγκείμενο, όπου φοιτούν ΜΜΠ, συνιστά ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, προκειμένου να καταγραφεί η αναδραστική επίδραση της διαγνωστικής αξιολόγησης μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και να ανιχνευτούν εκείνες οι παράμετροι που σχετίζονται με τον γραμματισμό αξιολόγησης.

Το κυπριακό σχολικό συγκείμενο

Η διαχρονικά δεδομένη ποικιλομορφία του πληθυσμού της Κύπρου έχει αυξηθεί ιδιαιτέρως τις τελευταίες πέντε δεκαετίες ως αποτέλεσμα ιστορικών γεγονότων και γεωπολιτικών αλλαγών (Κυριακού, 2014). Σήμερα, οι ΜΜΠ που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου ξεπερνούν το 15% (ΔΔΕ, 2022).

Οι μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (ΜΜΠ) φοιτούν στη μικτή τάξη και παράλληλα λαμβάνουν υποστήριξη σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας εντός του ωρολογίου προγράμματος. Τα νεοαφιχθέντα παιδιά παρακολουθούν εβδομαδιαία μαθήματα για δύο χρόνια, με βάση το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, παρότι συχνά η γνωσιακή και ηλικιακή τους ωρίμανση δεν επιτρέπει να προσεγγίσουν υψηλότερα επίπεδα ελληνομάθειας. Η κατάταξή τους σε επίπεδα ελληνομάθειας, με βάση το ΚΕΠΑ και ο αριθμός των τμημάτων καθορίζεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς (European Commission, 2019: 9).

Το σύστημα μεταθέσεων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να τοποθετούνται σε σχολεία με κριτήριο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τις μονάδες μετάθεσής τους. Αυτό έχει επιπτώσεις και στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, που αναλαμβάνουν να διδάξουν την ελληνική ως Γ2, αφού τοποθετούνται με βάση τα πιο πάνω κριτήρια και όχι με βάση την εξειδίκευσή τους στην ελληνική ως Γ2 (European Commission, 2019: 26-28). Μάλιστα, ως αποτέλεσμα της παραπάνω πολιτικής, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι καταρτισμένοι/ες εκπαιδευτικοί να μετατίθενται αμέσως μόλις έχουν εμπλακεί σε επιμορφώσεις ή/και αποκτήσει

εμπειρία στη διδασκαλία της Γ2. Η εικόνα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο, καθώς οι ώρες που αφιερώνονταν, πριν την αλλαγή της πολιτικής από τη σχολική χρονιά 2021-2022, στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 ανά σχολείο ήταν περιορισμένες, εφόσον κατανέμονταν με βάση τον συνολικό αριθμό των ΜΜΠ και όχι με βάση τον αριθμό τους ανά επίπεδο ελληνομάθειας.

Κατά την προηγούμενη εικοσαετία, το ΠΙ Κύπρου έχει αναπτύξει ποικίλες πρωτοβουλίες, προκειμένου να ενισχύσει τη συμπερίληψη των ΜΜΠ και να διασφαλίσει τη σχολική τους επιτυχία. Αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών είναι το ενιαίο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΑΠΣ-Γ2), το οποίο δημοσιεύτηκε το 2020, με κύριο σκοπό την παροχή ενός καθοδηγητικού πλαισίου σύμφωνου με το ΚΕΠΑ και την ίδια στιγμή τροποποιημένου, ώστε να καλύπτει τις διαφοροποιούμενες ανάγκες στη δεύτερη –και όχι στην ξένη– γλώσσα. Το προγραμματικό κείμενο του ΑΠΣ-Γ2 προωθεί μια πολιτική σύμφωνη με τις αρχές της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και λαμβάνει υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των ΜΜΠ στην Κύπρο. Την ίδια στιγμή, αξιοδοτεί κάθε γλωσσική ποικιλία που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες στο ρεπερτόριό τους και αξιώνει την ενίσχυση της επίσημης γλώσσας του σχολείου, τόσο ως ξεχωριστό αντικείμενο όσο και ως μέσο ή όχημα για τη μάθηση άλλων γνωστικών αντικειμένων. Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, καλύπτει σύγχρονες και εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, από τη διαδεδομένη επικοινωνιακή προσέγγιση ως τη διδασκαλία με βάση στρατηγικές και κειμενικά είδη, την εστίαση στη (γραμματική) μορφή και τους πολυγραμματισμούς (βλ. και Μητσιάκη κ.ά., 2020). Σε επίπεδο προγραμματισμού, επιδιώκει να προσφέρει πρακτικές και για τις τρεις διαστάσεις συνέχειας στη γλωσσική μάθηση, τη βιογραφική, τη θεματική και την πολυγλωσσική συνέχεια (European Commission, 2018). Το προγραμματικό κείμενο συνοδεύεται από λεπτομερείς δείκτες επιτυχίας και επάρκειας για τα δύο πρώτα επίπεδα ελληνομάθειας (A1 & A2), οι οποίοι εφαρμόζονται στην ξεχωριστή τάξη, και από δείκτες που καλύπτουν και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών στο επίπεδο B1, οι οποίοι εφαρμόζονται στη μικτή τάξη. Σημειώνεται ότι η καινοτόμα φύση των δεικτών προκύπτει από την προσπάθεια να γειωθούν οι αντίστοιχοι πρόσφατοι συμπληρωματικοί περιγραφητές του ΚΕΠΑ (Goodier & Szabo, 2018) στις πραγματικές ανάγκες των ΜΜΠ. Το εγχείρημα αυτό υπήρξε ιδιαίτερα απαιτητικό λόγω της ποικιλομορφίας της ομάδας-στόχου στην Κύπρο, εφόσον επιχειρήθηκε να συγκεραστούν διαφορετικές ανάγκες, λ.χ. για τα παιδιά οικονομικών μεταναστών με χαμηλό εισόδημα, για τα παιδιά μεταναστών με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό status, για τα παιδιά προσφύγων με τραυματικά βιώματα κ.ά. Τέλος, το προγραμματικό κείμενο παρέχει οδηγίες και κατευθύνσεις

για τη εφαρμογή δυναμικής και δίκαιης αξιολόγησης βασισμένης σε portfolio, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Για να ενισχυθεί η επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, το ΠΙ Κύπρου οργάνωσε δίκτυα επιμορφώσεων και on-line κοινότητες. Παράλληλα, σχεδιάστηκαν, δημοσιεύτηκαν και εφαρμόστηκαν εργαλεία διαγνωστικά, διαμορφωτικά και τελικά τεστ στο πλαίσιο μιας ολιστικής θέασης της αξιολόγησης.

Το Εργαλείο Διαγνωστικής Αξιολόγησης

Μία από τις κύριες προκλήσεις στην εφαρμογή του νέου ΑΠΣ-Γ2 είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαγνωστικής αξιολόγησης. Ωστόσο, αυτό δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί για λόγους άμεσα σχετιζόμενους με το θεσμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν πρόσθετα προσόντα στη διδασκαλία της Γ2, ούτε διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 από προσωπική επιλογή, η διαδικασία αξιολόγησης χάνει τη σημασία και τη βαρύτητά της. Ως εκ τούτου, υπάρχουν λίγα κίνητρα για να πραγματοποιηθεί με συστηματικό, έγκυρο και τρόπο.

Για να αντιμετωπίσει αυτήν την πρόκληση και να παράσχει υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς, το ΠΙ Κύπρου προχώρησε στην ανάπτυξη του Εργαλείου Διαγνωστικής Αξιολόγησης (ΕΔΑ). Το ΕΔΑ είναι ένα συλλογικό προϊόν από ειδικούς που γνωρίζουν καλά την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Κύπρου. Επιδιώκει να αποκαλύψει τα δυνατά σημεία και τα ενδιαφέροντα των ΜΜΠ που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου αλλά και τις περιοχές που χρήζουν μελλοντικής ανάπτυξης. Την ίδια στιγμή μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένας δείκτης για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας.

Αποτελείται από δύο τεστ: ένα για τους/τις ΜΜΠ της Α' τάξης και ένα για τα παιδιά που εγγράφονται από τη Β' έως τη ΣΤ' τάξη. Κάθε τεστ είναι δομημένο με βάση τις γλωσσικές μακροδεξιότητες και λαμβάνει υπόψη τους τις αρχές του εισαγωγικού γραμματισμού αλλά και των πολυγραμματισμών, είναι συμβατό με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας του ΑΠΣ-Γ2 και συνοδεύεται από πολιτισμικά ευαίσθητη και κατάλληλη για την ηλικία εικονογράφηση.

Το τεστ για την Α' Δημοτικού περιλαμβάνει δέκα δραστηριότητες και εφαρμόζεται μέσω συζήτησης με το κάθε παιδί. Αξιολογεί την κατανόηση προφορικού λόγου καθώς και το βασικό λεξιλόγιο. Το τεστ για τη Β'-ΣΤ' τάξη αξιολογεί τις δεξιότητες των ΜΜΠ και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Και τα δύο τεστ είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας με βάση τη θεματική συνάφεια και το αναπτυξιακό στάδιο

των ΜΜΠ, αξιοποιούν τις προτεινόμενες στο ΑΠΣ-Γ2 διδακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες και είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΠΙ Κύπρου.

Το ΕΔΑ συνοδεύεται από λεπτομερείς οδηγίες βαθμολόγησης και αναστοχασμού, στις οποίες η διάγνωση αποτυπώνεται ως μια δυναμική διαδικασία διαφορετική από την απλή κατάταξη. Η διάγνωση πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020. Τα τεστ μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή, καθώς οι ψηφιακές δεξιότητες των ΜΜΠ, και μάλιστα σε μικρή ηλικία, δεν ήταν δεδομένες. Η διάρκεια της αξιολόγησης για την Α΄ Δημοτικού ήταν περίπου μία ώρα, ενώ για τη Β΄-ΣΤ΄ τάξη 2 ώρες για όλες τις δεξιότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι/οι να καταναίμουν τον χρόνο εμπλοκής στη διάγνωση σε μικρότερες συνεδρίες, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στον σκοπό της αξιολόγησης και να ελαχιστοποιείται η κόπωση των ΜΜΠ.

Η έρευνα

Η έρευνα βασίστηκε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ):

ΕΕ1: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαγνωστική αξιολόγηση ΜΜΠ;

ΕΕ2: Σε ποιον βαθμό οι δάσκαλοι/δασκάλες θεωρούν το ΕΔΑ συναφές, κατάλληλο και αξιόπιστο για τις ανάγκες των ΜΜΠ (face validity);

ΕΕ3: Πώς επιδρούν τα συγκεκριμένα εργαλεία στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και αξιολογούν αλλά και στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας (washback);

ΕΕ4: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην (όποια) αναδραστική επίδραση και σε συγκεκριμένες μεταβλητές: (α) στο εκπαιδευτικό και ακαδημαϊκό υπόβαθρο, (β) στην κινητροδότηση των δασκάλων;

ΕΕ5: Υπάρχουν ενδείξεις ότι η διαγνωστική αξιολόγηση μέσω του ΕΔΑ λειτουργεί ως μοχλός αλλαγής στη διδακτική διαδικασία ως αποτέλεσμα της καινοτομίας που εισάγει το νέο ΑΠΣ-Γ2;

Σχεδιασμός της έρευνας

Καθώς η εργασία συνιστά συντομευμένη και επικαιροποιημένη εκδοχή της εργασίας των συγγραφέων (Mitsiaki κ.ά., 2021) στο περιοδικό Languages, στην παρούσα εκδοχή της, ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνονται πιο συνοπτικά.

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε μικτή, ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου

με 26 ερωτήσεις που χορηγήθηκε ηλεκτρονικά σε 234 εκπαιδευτικούς της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο που δίδασκαν την ελληνική ως Γ2 κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα υψηλό ποσοστό του πληθυσμού-στόχου (πάνω από 80%) συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, δηλαδή εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 234 από τα 274 σχολεία, που πρόσφεραν μαθήματα στη Γ2 για τουλάχιστον μία ώρα την εβδομάδα. Καμία/κανένας από αυτές/αυτούς δεν συμμετείχε στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου.

Ελλείψει αντίστοιχου ερωτηματολογίου στη διεθνή ερευνητική κοινότητα, που να ερευνά τη διαγνωστική αξιολόγηση ΜΜΠ, κατασκευάσαμε ένα νέο εργαλείο, υιοθετώντας (α) τις γενικές αρχές που εντοπίζονται στη θεωρία και τις εμπειρικές έρευνες και (β) αντίστοιχα ερωτηματολόγια για την αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα (ερωτήσεις 1-6) περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία και βασικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό/ακαδημαϊκό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο και κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 20 ερωτήματα τα οποία βαθμολογούνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και αφορούν τη διαγνωστική αξιολόγηση, το συγκεκριμένο εργαλείο και τους τρόπους που αντιλαμβάνονται την εφαρμογή του. Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 20 εκπαιδευτικούς, η οποία οδήγησε σε αναθεώρηση της διατύπωσης.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις μέσω κλήσεων του Microsoft Teams με βάση καθοδηγητικές ερωτήσεις. Η ποιοτική έρευνα είχε ως στόχο να ρίξει περισσότερο φως σε οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του ΕΔΑ και της διδασκαλίας ή της αξιολόγησης της Γ2, και έτσι να τριγωνοποιήσει τα ευρήματα που προέκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου. Έξι εκπαιδευτικοί της Γ2 παραχώρησαν συνέντευξη για 30-60 λεπτά η καθεμιά/ο καθένας. Λόγω των περιορισμών του COVID-19, χρησιμοποιήσαμε ένα βολικό δείγμα εκπαιδευτικών που είχαν δείξει προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, μεταγράφηκαν με το σύστημα μεταγραφής Jefferson και στάλθηκαν στις/στους πληροφοριοδότη(ρι)ες για να δώσουν την έγκρισή τους. Οι τελικές μεταγεγραμμένες συνεντεύξεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου.

Τόσο η ποσοτική έρευνα όσο και οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον Φεβρουάριο του 2021, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να έχουν ενσωματωθεί στη διδακτική διαδικασία (βλ. επίσης Green, 2013). Η έρευνα έλαβε άδεια από το ΠΙ Κύπρου (ΠΙ. 7.1.10.3.4./22-2-2021). Για το πλήρες ερωτηματολόγιο και τον οδηγό της συνέντευξης, βλ. Mitsiaki κ.ά., (2021).

Αποτελέσματα Έρευνας

Βιογραφικά στοιχεία

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος, το 44,9% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στη Γενική Εκπαίδευση και μόνο το 6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Οι περισσότεροι/ες (65,8%) διδάσκουν την ελληνική ως Γ2 για ένα ή δύο χρόνια, το 22,6% για έως και τέσσερα χρόνια και το 11,6% για πέντε χρόνια ή περισσότερο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχουν μεγάλη εμπειρία. Επιπλέον, φαίνεται ότι σε σημαντικό ποσοστό (65,4%) οι πληροφοριοδότες/πληροφοριοδότες διδάσκουν στην τάξη της Γ2 έως έξι ώρες την εβδομάδα. Η πλειονότητα (57,2%) δήλωσε επίσης ότι διδάσκει την ελληνική ως Γ2 σε ένα ή δύο τμήματα, παρά την ανάγκη να υπάρχουν περισσότερα τμήματα δίγλωσσων σε διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας. Τέλος, λιγότεροι από τους μισούς/τις μισές εκπαιδευτικούς (47,9%) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στα δίκτυα επιμόρφωσης που οργάνωσε το ΠΙ Κύπρου τα τελευταία δύο χρόνια.

Ερωτηματολόγιο

Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του εργαλείου, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με περιστροφή Varimax στο SPSS (v.27). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν επάρκεια των δεδομένων ($p < 0.001$, ΚΜΟ=0.88). Περισσότερες λεπτομέρειες για τη στατιστική επεξεργασία παρατίθενται στο Mitsiaki κ.ά., (2021). Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε 5 παράγοντες (βλ. Πίνακα 1) που εξηγούν το 75.74% της συνολικής διακύμανσης.

Παράγοντες (Π)	Ερωτήματα
Π1: Αναδραστική επίδραση του ΕΔΑ στη(ν)/στις:	διαχείριση του χρόνου στην τάξη
	επιλογή διδακτικού υλικού
	διαφοροποιημένη διδασκαλία
Π2: Χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ	δεξιότητες στις οποίες δίνεται έμφαση
	αξιολόγηση και την κατασκευή τεστ
	ανάλυση αναγκών
	κατάταξη σε επίπεδα ελληνομάθειας
Π3: Χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ	χρήσιμες οδηγίες εφαρμογής
	έγκυρη και αξιόπιστη βαθμολόγηση
Π4: Χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ	εύκολη βαθμολόγηση

Π3: Σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης (εν γένει)	ανατροφοδότηση για τον προφορικό λόγο ανατροφοδότηση για τον γραπτό λόγο σημασία της διαγνωστικής αξιολόγησης εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης
Π4: Ευθυγράμμιση με το ΑΠΣ-Γ2	με τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας με το προγραμματικό κείμενο του ΑΠΣ-Γ2
Π5: Κινητροδότηση στη διδασκαλία της Γ2	δημιουργικότητα ικανοποίηση

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων

Αποτελέσματα ανά παράγοντα

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για όλες τις εξεταζόμενες παραμέτρους, καθώς και οι 5 παράγοντες εμφανίζουν μέσους όρους (ΜΟ) υψηλότερους από 3.50 στην πενταβάθμια κλίμακα Likert (βλ. Πίνακα 2).

Παράγοντες	ΜΟ	ΤΑ
Π1 Αναδραστική επίδραση του ΕΔΑ στη διδασκαλία και την αξιολόγηση	3.56	0.75
Π2 Χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ	3.78	0.85
Π3 Σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης (εν γένει)	4.34	0.62
Π4 Ευθυγράμμιση με το ΑΠΣ-Γ2	3.73	0.77
Π5 Κινητροδότηση στη διδασκαλία της Γ2	3.56	0.98

Πίνακας 2. ΑΜΟ και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) ανά παράγοντα

Η εξέταση του κάθε παράγοντα ξεχωριστά παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα της διαγνωστικής αξιολόγησης των μικρών ΜΜΠ εν γένει (Π3, ΜΟ=4.34) και μάλιστα με μικρή τυπική απόκλιση, αλλά είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς τη χρησιμότητα και την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου (Π2, ΜΟ=3.78), όπου εμφανίζουν και μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις τους. Παράλληλα, εντοπίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαλεκτική σχέση του ΕΔΑ με το ΑΠΣ-Γ2 (Π4, ΜΟ=3.73).

Ως προς το κύριο ερώτημα της έρευνας, τα αποτελέσματα μάς επιτρέπουν να μιλήσουμε για μια αρκετά ισχυρή και θετική αναδραστική επίδραση του ΕΔΑ στη διδασκαλία και τη μάθηση (Π1, ΜΟ=3.56). Ωστόσο, αν εξετάσουμε κάθε ερώτημα που ομαδοποιείται κάτω από τον Π1, παρατηρούμε πιο έντονη επίδραση του ΕΔΑ

στη διδασκαλία με βάση τις 4 μακροδεξιότητες, την κατάταξη σε τμήματα ελληνομάθειας και την ανάλυση αναγκών των ΜΜΠ.

Ελαφρώς λιγότερο θετική επίδραση παρατηρείται στην επιλογή ή τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού, στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη γλωσσικών τεστ και εργαλείων αξιολόγησης. Ακόμη λιγότερο θετική επίδραση του εργαλείου παρατηρήθηκε στον τρόπο κατανομής του χρόνου στη διδασκαλία. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι όλα τα ερωτήματα που φορτώνουν στον ΠΙ παρουσιάζουν υψηλή τυπική απόκλιση κοντά στο 1.

Τέλος, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Π5), όπως αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους για τη δημιουργικότητα και την ικανοποίηση που νιώθουν διδάσκοντας την ελληνική ως Γ2, φαίνεται να προβληματίζουν. Παρόλο που ο μέσος όρος είναι αρκετά υψηλός ($MO=3.56$), η υψηλή τυπική απόκλιση αποκαλύπτει εκπαιδευτικούς με υψηλή αλλά και χαμηλή κινητροδότηση.

Συγκρίσεις μεταξύ ομάδων

Στο πλαίσιο των στατιστικών αναλύσεων, επιχειρήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ ομάδων, έτσι ώστε να εντοπιστούν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που οφείλονται στα βιογραφικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τον έλεγχο της κατανομής κανονικότητας των μεταβλητών, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικές αναλύσεις. Παρατηρήθηκε πιο έντονη θετική επίδραση του ΕΔΑ στη διδασκαλία και την αξιολόγηση στους/στις εκπαιδευτικούς με περισσότερες ώρες διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες ώρες διδασκαλίας εμφανίζονται πιο θετικοί και ως προς τη χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ αλλά και ως προς τη σύνδεση του ΕΔΑ με το ΑΠΣ-Γ2. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η κινητροδότηση αυξάνεται στις/στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει στα δίκτυα επιμόρφωσης.

Συνεντεύξεις

Βιογραφικά στοιχεία

Η διδακτική εμπειρία των συνεντευξιζομένων κυμαινόταν από 1 έως 8 χρόνια σε τάξεις της ελληνικής ως Γ2. Όλοι/ες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΠΙ Κύπρου. Οι περισσότεροι/ες είχαν διετή ή μεγαλύτερη προϋπηρεσία και απασχολούνταν σε περισσότερα από δύο τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 για τουλάχιστον 7 ώρες την εβδομάδα.

Ανάλυση περιεχομένου

Οι συνεντεύξεις συνέβαλαν σημαντικά στην τριγωνοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και φώτισαν περισσότερο τις ασαφείς πτυχές της ποσοτικής

έρευνας. Για λόγους συντομίας, απλώς παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα, ταξινομημένα με βάση τις θεματικές περιοχές που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου, ενώ η ανάλυση και η ερμηνεία τους ακολουθεί στην επόμενη ενότητα.

Κινητροδότηση

Σ2: Αυτό είναι (.) είναι η αγάπη που παίρνεις από τα παιδιά που δεν το παίρνεις από άλλα μαθήματα, είναι τα άμεσα αποτελέσματα που βλέπεις (.) είναι αυτό που τα παιδιά το εκφράζουνε... «Το έμαθα από σένα...».

Σ3: Εντάξει, η αλήθεια ήταν επίπονη η διαδικασία, ήταν αγχωτική, σου λέω την αλήθεια για μένα, για την προσωπικότητά μου. Φυσικά έπαιρνες και πολύ ηθική ικανοποίηση από τα παιδιά, από την πρόοδό τους. Έτσι έχω δύο πράγματα στη ζυγαριά, από τη μία, ας πούμε, την ικανοποίηση και από την άλλη, τον **κόπο** και τον **χρόνο** που χρειάστηκα για να το κάνω. Και πιστεύω μια δεύτερη χρονιά, αν επαναλαμβανόταν, αυτή η ικανοποίηση θα ήταν πιο μεγάλη και θα συνδυαζόταν και με το δημιουργικό κομμάτι.

Σ6: Νιώθω **πάρα πολύ** δημιουργική. Πάρα πολύ δημιουργική. Δηλαδή δεν ξέρω αν κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο σου δίνει τόση δυνατότητα για τόση δημιουργικότητα (.) Να μην μένεις αυστηρά στο βιβλίο.

Σ2: †Η ομάδα (.) εδώ είχαμε ένα **πολύ μεγάλο** πρόβλημα. Λοιπόν, οι ώρες που είχαμε διαθέσιμες ήτανε πάρα πολύ λίγες (.) Δώσαμε βαρύτητα στην ομάδα των αρχάριων, δηλαδή που ξεκινούσαν, που ήξεραν ελάχιστα πράγματα. Τι να μείνει για τα μωρά που ήταν Α2 από μεγαλύτερες τάξεις (.) Όταν έχεις τέτοια άγχη, η δημιουργικότητα μειώνεται.

Σπουδαιότητα διαγνωστικής αξιολόγησης – Χρησιμότητα και αξιοπιστία του ΕΔΑ

Σ2: Η διαγνωστική αξιολόγηση έχει **τεράστια** σημασία για τους μικρούς μαθητές με μεταναστευτική: Σου δείχνει τον δρόμο. Παίρνεις πολύτιμο feedback=ειδικά στον προφορικό λόγο.

Σ3: †Νομίζω είχα μεγάλη βοήθεια από τα εργαλεία (.) Δηλαδή και η **επαφή** που είχα στην παραγωγή προφορικού λόγου, βοήθησε πάρα πολύ να καταλάβω και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

Σ6: Ήταν μια δίκαιη διαδικασία με **<προσεκτικά** σχεδιασμένη βαθμολόγηση>. †Όμως, ο γραπτός λόγος των μαθητών με δυσκόλεψε::: δεν ήξερα πώς να τον βαθμολογήσω (.) χρειάζομαι περισσότερες οδηγίες, περισσότερη επιμόρφωση σ' αυτό.

Ανάλυση αναγκών και κατάταξη

Σ1: Εγώ έχω ένα excel file στο οποίο χωρίζω τις δεξιότητες τις τέσσερις, άρα αναγκαστικά, άρα απευθείας βλέπω και κοκκινίζω αν υπάρχουν ελλείψεις (.) άρα θα πρέπει να σταθώ **παραπάνω** και στην ενότητα τη συγκεκριμένη, αλλά και στο να βελτιώσω και την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου, αναλόγως του πού δεν πήγε τόσο καλά.

Σ3: Τα τεστ μας έδωσαν πληροφορίες για τον διαμοιρασμό των ομάδων. Μας βοήθησαν να μην μοιράζουμε πλέον τις ομάδες **εμπειρικά, διασθητικά** (.) είχαμε διάφορα τεστ τα προηγούμενα χρόνια ή φτιάχναμε δικά μας ή ακολουθούσαμε τον δρόμο να τα παίρνουμε από τάξη σε τάξη, δηλαδή τα παιδιά της Β' πάνω-κάτω τα ομαδοποιούσαμε γιατί βόλευε με το πρόγραμμα, ειδικά αν δεν έχεις πολλές ώρες και δεν μπορείς να συνεννοηθείς και με τους δασκάλους της τάξης, γιατί θέλουν να κάνουν και αυτοί κάποια πράγματα.

Επικοινωνιακές δεξιότητες & Επιλογή υλικού

Σ6: Τα εργαλεία με βοήθησαν ΠΟΛΥ:: Μέχρι τώρα έκανα το μάθημα με βάση τη θεματική (.) Οι δεξιότητες δεν είχαν πολλή σημασία. Έκανα μαθήματα στη σειρά για το λεξιλόγιο και τη γραμματική (.) <π.χ. φαγητό και πώς να φτιάξουν προτάσεις για το φαγητό>. Και για το listening (.) νόμιζα ότι το κάνω αφού ρωτώ και απαντούν στην τάξη (.) Βλέπω αλλάζω σιγά σιγά (.) τώρα ψάχνω για υλικό κατάλληλο για την ηλικία τους για να τοβάλω για listening (.) αληθινά, αυθεντικά κείμενα::

Σ3: Ναι, τα εργαλεία με καθοδηγούν να σχεδιάζω τα μαθήματά μου (.) Μέχρι τώρα είχα μεγάλα κείμενα με αφήγηση και παραδοσιακές ασκήσεις (.) Ή αλλά το περιεχόμενο μετράει. Τα εργαλεία έχουν διαλόγους, πόστερ, προσκλήσεις και άλλα είδη κειμένων.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και σχεδιασμός αξιολόγησης και τεστ

Σ3: Ναι... Πιστεύω ότι είναι αρκετά καλά όσο αφορά τη δόμηση τους, είναι ιεραρχικά δομημένα, από το εύκολο στο δύσκολο να το πούμε πιο απλά.

Σ5: Βέβαια! Γιατί υπάρχουν διαβαθμισμένες... ακόμη και στο διαγνωστικό ήταν διαβαθμισμένου είδους, διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες.

Σ6: Ναι, πιστεύω πώς ήταν πολύ βοηθητικά και να μου ξαναδοθεί η

ευκαιρία, γιατί φέτος είχα πάρα πολλές ομάδες και πολλά παιδιά, και δεν το έκανα πάντα...θα μπορούσα ας πούμε με βάση αυτό το δοκίμιο να εφαρμόσω εγώ δοκίμια διαγνωστικά σε κάθε ενότητα.

Ευθυγράμμιση με το ΑΠΣ-Γ2

Σ3: Εγώ πάντως έχοντας αυτό το υλικό ένιωθα ασφάλεια. Υπήρχε βιβλίο, οδηγός, το αναλυτικό πρόγραμμα που μπορούσε να βασιστεί ο εκπαιδευτικός.

Σ1: Ανατρέχω μετά στους δείκτες, δηλαδή (.). Επειδή ξέρω την ενότητα, βλέπω τα κενά τους και μετά πάω να δω στους δείκτες, τι αντιστοιχεί, τι θα κάνω και τι χρειάζεται να αλλάξω, να προσθέσω ή να εμπλουτίσω (.). Ε πάει κάπως με τούτο τον τρόπο.

Παρερμηνείες

Σ2: Προβλήματα είχαμε όσον αφορά τις ενότητες που δεν είχαν διδαχτεί τα παιδιά. Δηλαδή, ας πούμε, το δελτίο καιρού. (.) Αυτό τα **δυσκόλεψε**.

Σ4: Απλώς ο ενδιαυσμός μου είναι ότι τα παιδάκια που είναι σε μικρότερες τάξεις ή είναι η δεύτερη τους χρονιά στην τάξη βλέποντας τα απογοητευτήκαν και αποκαρδιωθήκαν γιατί δεν ήξεραν να απαντήσουν ούτε τα μισά. Δεν ξέρω αν παίζουν κάποιες άλλες ασκήσεις που είναι πιο απλές για να μπορέσουν να λύσουν περισσότερες;

Σ6: Για τα παιδιά που ήταν φέτος η δεύτερή τους χρονιά για το μάθημα ελληνικών ο χρόνος δεν τα έφτασε, (.) γιατί κάποια παιδιά <διάβαζαν πολύ αργά>, κάποια συλλάβιζαν (.) οπότε μέχρι να διαβάσουν τι λέει η άσκηση ή στην κατανόηση κειμένου να διαβάσουν όλα αυτά ο χρόνος δεν έφτασε.

Σ1: Υπάρχει σύνδεση με τους δείκτες και το ΑΠΣ, απλά δεν είμαι σίγουρη για όλα τα παιδιά. Δηλαδή λέει στο Α1 στην πρώτη ενότητα να κάνουν όλα αυτά τα πράγματα. Κάποια παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν δεν τους φτάνει ο χρόνος, θέλουν περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν. Εκεί είναι που έχω τον ενδιαυσμό.

Συμπεράσματα

Η μικτή έρευνα που πραγματοποιήθηκε δεν επιχειρεί μόνο να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αλλά αποκαλύπτει και ενδιαφέροντα στοιχεία για το προφίλ των εκπαιδευτικών, που στελεχώνουν τις τάξεις διδασκαλίας της

ελληνικής ως Γ2. Το γεγονός ότι ελάχιστες/οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σπουδές στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, ενώ μόνο οι μισές/οί επιμορφώθηκαν, προβληματίζει ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνεπώς ως προς τον γραμματισμό αξιολόγησης που διαθέτουν. Κι ακόμη, η μικρή προϋπηρεσία θέτει ερωτήματα σε σχέση με τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών που έχουν ήδη αποκτήσει εμπειρία σε τάξεις της Γ2. Τέλος, ο μικρός αριθμός τμημάτων γεννά προβληματισμό για τη θεσμική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να καλύπτουν το πλήρες ωράριό τους σε τάξεις της Γ2. Τα στοιχεία αυτά δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν και να κατευθύνουν την αναδραστική επίδραση οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο.

Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας μάς παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής ως Γ2 τη διαγνωστική γλωσσική αξιολόγηση. Όσον αφορά το ΕΕ1, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα σε αυτό το είδος αξιολόγησης, κυρίως επειδή ανοίγει τον δρόμο για μια στοχευμένη και συχνά εξατομικευμένη παρέμβαση και στις δύο τροπικότητες (προφορική και γραπτή). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι/ες την αντιλαμβάνονται ως ένα «στιγμιότυπο» στην αρχή της χρονιάς και όχι ως μέρος μιας δυναμικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το ΕΔΑ δημιουργεί μια κουλτούρα διάγνωσης των αναγκών των ΜΜΠ καθόλη τη διάρκεια του έτους.

Ως προς το ΕΕ2, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις επίσης θετικές απόψεις τους σε σχέση με τη χρησιμότητα και αξιοπιστία του συγκεκριμένου διαγνωστικού εργαλείου. Μάλιστα, στις συνεντεύξεις επεσήμαναν ότι το ΕΔΑ (α) τους προσφέρει ανατροφοδότηση σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν, (β) είναι καλά δομημένο, (γ) καλύπτει ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών θεμάτων, (δ) ανοίγει ένα παράθυρο στην προσωπικότητα και τις κουλτούρες των ΜΜΠ, (ε) είναι εύκολο στη βαθμολόγηση και έγκυρο και (στ) συνοδεύεται από λεπτομερείς οδηγίες. Επιπλέον, σχολίασαν τη χρησιμότητα του εργαλείου στην κατάταξη των ΜΜΠ.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, παρότι δίνουν μεγάλη αξία στη διαγνωστική αξιολόγηση εν γένει, οι απαντήσεις τους εμφανίζουν μικρότερο ΜΟ σε ό,τι αφορά το ίδιο το ΕΔΑ, τη χρησιμότητα και την αξιοπιστία του. Η απόκλιση αυτή θα μπορούσε βέβαια να αποδοθεί σε εγγενείς αβλεψίες των τεστ, ωστόσο, μέσα από τις συνεντεύξεις αναδύονται διάφορες παρερμηνείες για τον σκοπό και το αντικείμενο της διαγνωστικής αξιολόγησης, οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογιστούν κατά την ερμηνεία του ευρήματος. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι/ες από τους συνεντευξαζόμενους/ες έθεσαν ερωτήματα σχετικά με το εάν είναι

δίκαιο να αξιολογούνται οι ΜΜΠ στην αρχή της σχολικής χρονιάς, υπονοώντας ή δηλώνοντας ευθέως ότι αντιλαμβάνονται την όλη διαδικασία ως αθροιστική αξιολόγηση, ενδιάμεση ή τελική. Ως αποτέλεσμα, συχνά αντιμετώπιζαν το ΕΔΑ διεκπεραιωτικά, με έμφαση στα αριθμητικά αποτελέσματα της διάγνωσης, αντί να εστιάζουν στο τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και ταυτόχρονα να συλλέγουν πληροφορίες για τις δεξιότητες που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει. Αν και ανησυχητικό, αυτό το εύρημα δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς η διαγνωστική αξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου μέχρι πρόσφατα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν στις διαισθητικές κρίσεις τους ή σε προηγούμενες αναφορές συναδέλφων τους. Ορισμένοι/ες εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για τις θεματικές που περιλαμβάνονται στο εργαλείο και που δεν είχαν διδαχθεί προηγουμένως, ενώ άλλοι/ες για τον χρόνο που διατέθηκε για την εφαρμογή του, σαφώς επηρεασμένοι/ες από την εμπειρία τους στη διδασκαλία της Γ1, αφού κύριο μέλημά τους ήταν να ανεβάσουν τις βαθμολογίες των παιδιών ή να αποτυπώσουν την πρόοδό τους. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δεν διαθέτουν γραμματισμό αξιολόγησης, εφόσον δεν γνωρίζουν πώς να βαθμολογήσουν τα τεστ και πώς να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματά τους. Ιδιαίτερη δυσκολία φαίνεται να αντιμετωπίζουν στην αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των ΜΜΠ και δηλώνουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί ότι για να αυξηθεί ο γραμματισμός της γλωσσικής αξιολόγησης, μιας πολυδιάστατης έννοιας, όπως σημειώνει η Inbar-Lourie (2013), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στη διδασκαλία της Γ2 συνολικά και να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τις κατάλληλες στρατηγικές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν θετική και αρκετά ισχυρή επίδραση του εργαλείου στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (ΕΕ3). Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, η επίδραση αυτή θα μπορούσε να ήταν υψηλότερη, εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο γραμματισμό σε θέματα αξιολόγησης και διδασκαλίας της Γ2. Πιο συγκεκριμένα, οι διαστάσεις που επηρεάζονται περισσότερο είναι η ανάλυση αναγκών, ο χωρισμός των παιδιών σε τάξεις με βάση το επίπεδο ελληνομάθειας και η διδασκαλία βάσει γλωσσικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η αναδραστική επίδραση ήταν λιγότερο θετική όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και εργαλείων αξιολόγησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο εργαλείο τη βασική του λειτουργία (ανάλυση αναγκών, κατάταξη). Ως προς τη μεθοδολογία τους, τους καθοδηγεί να καλύπτουν στη διδασκαλία και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Όμως, το γεγονός ότι δεν βλέπουν ιδιαίτερα αισθητή επίδραση της δομής του ΕΔΑ στην κατανομή του χρόνου κατά τη διδασκαλία τους δημιουργεί

ερωτηματικά σχετικά με το αν πράγματι ο χρόνος κατανέμεται ισόποσα σε όλες τις δεξιότητες. Φαίνεται, επίσης, να μην επηρεάζονται ακόμη σε μεγάλο βαθμό, ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με τον διαβαθμισμένο τρόπο που εισηγείται το εργαλείο, ούτε και να σχεδιάσουν το υλικό ή τη δική τους αξιολόγηση με τον ίδιο τρόπο. Έχει, όμως, ιδιαίτερα μεγάλη σημασία ότι όσο αυξάνονται οι ώρες και οι τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 τόσο αυξάνεται και η αναδραστική επίδραση που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, εύρημα που εισηγείται την πιο συστηματική και εκτεταμένη αξιοποίησή τους σε διοικητικό/θεσμικό επίπεδο.

Όσον αφορά το ΕΕ4, αναδύθηκε μια ενδιαφέρουσα παράμετρος η οποία έμμεσα σχετίζεται και με την αναδραστική επίδραση του ΕΔΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η κινητροδότηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δράσεις, αφού όσες/όσοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και δημιουργικότητα αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο στις τάξεις της Γ2.

Ως προς το ΕΕ5, τα ευρήματά μας συνηγορούν στο ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαγνωστική αξιολόγηση τους προτρέπει να αναζητήσουν καθοδήγηση στο νέο ΑΠΣ-Γ2, προκειμένου να καταγράψουν και να αναλύσουν τις ανάγκες των ΜΜΠ, να αναστοχαστούν και να σχεδιάσουν τις παρεμβάσεις τους. Προκύπτει, έτσι, μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και εξοικείωση με τους στόχους της διδασκαλίας της Γ2, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο ΑΠΣ-Γ2. Με τον τρόπο αυτό, η διαγνωστική αξιολόγηση μέσω του ΕΔΑ μπορεί σταδιακά να αποτελέσει μοχλό αλλαγής στη διδακτική διαδικασία, ως αποτέλεσμα της καινοτομίας που εισάγει το νέο ΑΠΣ-Γ2.

Συνοψίζοντας, αυτό το φαινομενικά «χαμηλής βαρύτητας» πλαίσιο αξιολόγησης αποκαλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής αξιολόγησης και ιδιαίτερα στο πώς ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή, αποτυπώνει τις ελλείψεις όχι μόνο ως προς τον γραμματισμό αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς τη γενικότερη θεωρητική τους θωράκιση σε θέματα διδασκαλίας της Γ2. Για τον λόγο αυτό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου τα τελευταία δύο χρόνια οργανώνει πλήθος σεμιναρίων για τον σχεδιασμό, την ανάλυση και την ερμηνεία διαφορετικών τύπων αξιολόγησης, τα οποία διαθέτουν θεωρητικό μέρος και βιωματικό εργαστήριο. Επιπρόσθετα, σε επίπεδο χάραξης πολιτικής, αναδεικνύεται η ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης των γνώσεων/της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, και της άρσης, στον βαθμό του δυνατού, των θεσμικών περιορισμών, όπως η μη κατάλληλη κατανομή ωρών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών που αποκτούν τεχνογνωσία και εμπειρία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανατροφοδότηση που προέκυψε από την εμπειρική

έρευνα αξιοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, προκειμένου να βελτιωθεί και να σταθμιστεί το ΕΔΑ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderson, C. J., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Andrews, S. (2004). *Washback and Curriculum Innovation*. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (pp. 37–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Antonopoulou, N. (2004). The Washback Effect of Testing on Teaching Greek as a Second/Foreign Language. *Language Testing Update*, 36, 100–104.
- Bailey, A. L., Heritage, M., & Butler, F. A. (2014). Developmental considerations and curricular contexts in the assessment of young language learners. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 421–439). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Bailey, A. L. (2017). Assessing the language of young learners. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of Language Testing and Assessment* (pp. 323–342). Switzerland: Springer.
- Butler, Y. G. (2016). Assessing young learners. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 359–376). Berlin and Boston: De Gruyter Mouton.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (pp. 3–17). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cheng, L., & Watanabe, Y. (2004). *Washback in Language Testing Research Contexts and Methods*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3): 327–347.
- ΔΔΕ. (2022). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Στατιστικά Στοιχεία*. Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/statistika_dimotiki.html (προσπελάστηκε στις 15/6/2022)
- European Commission. (2019). *Peer Counselling on Integration of Students with a Migrant Background into Schools*. Brussels: European Commission. Διαθέσιμο: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_final_report.pdf (προσπελάστηκε στις 10/6/2022).
- European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Διαθέσιμο: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/EN/pdf> (προσπελάστηκε στις 10/6/2022)
- Fan, T., Song, J., & Guan, Z. (2021). Integrating Diagnostic Assessment into Curriculum: A Theoretical Framework and Teaching Practices. *Language Testing in Asia*, 11(2), 1–23.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- Fulcher, G. (2020). Operationalizing Assessment Literacy. In D. Tsagari (Ed.), *Assessment Literacy: From Theory to Practice* (pp. 8–22). Cambridge Scholars.
- Ζάγκα, Ε. Γ. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.
- Goodier, T. & Szabo, T. (2018). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators*. Volume 1: Ages 7–10. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2): 39–51.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. *Language Testing*, 14(3), 295–303.

- Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). *European Survey of Language Testing and Assessment Needs. Report: Part One—General Findings*. Διαθέσιμο: <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/6/2022)
- Inbar, O., Shohamy, E., & Gordon, C. (2005). Considerations involved in the language assessment of young learners. *ILTA Online Newsletter*, 2(3).
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301–307.
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. In E. Shohamy, I. G. Or, & M. Stephen (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 257–288). Switzerland: Springer.
- Jang, E. E. (2013). Diagnostic assessment in language classrooms. In G. Fulcher & F. Davidson (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing* (pp. 134–148). Abingdon: Routledge.
- Kyriakou, N. (2014). Investigating Teaching and Learning Greek as an Additional Language in Public Primary Schools In Cyprus. Διαθέσιμο: https://www.ocerints.org/intcess14_epublication/papers/220.pdf (προσπελάστηκε στις 13/6/2022)
- Lam, R. (2015). Language Assessment Training in Hong Kong: Implications for Language Assessment Literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197.
- Lee, Y-W. (2015). Diagnosing Diagnostic Language Assessment. *Language Testing*, 32(3), 299–316.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2017). Assessing Second/Additional Language of Diverse Populations. In E. Shohamy, I. G. Or, & M. Stephen (Eds.), *Encyclopedia of Language Testing and Assessment* (pp. 343–358). Switzerland: Springer.
- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168–182.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.
- Liu, J., & Li, X. (2020). Assessing Young English Learners: Language Assessment Literacy of Chinese Primary School English Teachers. *International Journal of TESOL Studies*, 2(4), 36–49.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329–344.

- Menken, K. (2006). Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 521–546.
- Menken, K. (2013). Emergent Bilingual Students in Secondary School: Along the Academic Language and Literacy Continuum. *Language Teaching*, 46(4), 438–476.
- Mitsiaki, M., Kyriakou, N., Kyprianou, D., Giannaka, C., & Hadjitheodoulou, P. (2021). Washback Effects of Diagnostic Assessment in Greek as an SL: Primary School Teachers' Perceptions in Cyprus. *Languages*, 6(4), 195.
- Μητσιακή, Μ. (2020). *Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο κυπριακό σχολείο*. ΠΙ Κύπρου. Διαθέσιμο: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/aps_isbn.pdf (προσπελάστηκε στις 6/6/2022)
- Μητσιακή, Μ., Γιάννακα, Β. & Κυπριανού, Δ. (2020). *Διαγνωστικά δοκίμια για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στη Δημοτική Εκπαίδευση*. ΥΠΙΑΝ, Λευκωσία, ΠΙ Κύπρου. Διαθέσιμο: https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=en (προσπελάστηκε στις 7/6/2022)
- Μητσιακή, Μ., Χατζηθεοδούλου, Π., Ηρακλέους, Μ., Κυπριανού, Δ., Πιτζιολή, Μ. (2020). Ενιαίο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Αρχές, καινοτομίες και προοπτικές. *Δελτίο ΠΙ Κύπρου*, 22, 4-21. Διαθέσιμο: https://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio22_dec2020.pdf (προσπελάστηκε στις 7/6/2022)
- Papakammenou, I. (2020). The Importance of Washback Effect in Teachers' Assessment Literacy. The Stepping Stone for more Learner-centred Exam-classes. In D. Tsagari (Ed.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* (pp. 286–303). Cambridge Scholars Publishing.
- Πετρίδου, Α., & Καραγιώργη, Γ. (2017). Τα Δοκίμια Ελληνομάθειας «Μιλιάς Ελληνικά Ι»: Αποτελέσματα από την Έρευνα Εγκυροποίησης στο Κυπριακό Συγκείμενο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 80-99.
- Poehner, M. E., Davin, K. J., and Lantolf, J. P. (2017). Dynamic Assessment. In E. Shohamy, I. G. Or, & M. Stephen (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 243–256). Switzerland: Springer.
- Rea-Dickins, P., & Gardner, S. (2000). Snares and Silver Bullets: Disentangling the Construct of Formative Assessment. *Language Testing*, 17(2), 215–243.

- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Pearson Education.
- Shohamy, E. G. (2017). Critical Language Testing. In E. Shohamy, I. G. Or, & M. Stephen (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 441–454). Switzerland: Springer.
- Tsagari, D. (2007). Review of Washback in Language Testing: What Has Been Done? What More Needs Doing? Διαθέσιμο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497709.pdf> (προσπελάστηκε στις 6/6/2022)
- Tsagari, D. (2009). *The Complexity of Test Washback: An Empirical Study* (Volume 15). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–63.
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402.
- Watanabe, Y. (1996). Investigating Washback in Japanese EFL Classrooms: Problems of Methodology. *Australian Review of Applied Linguistics, Supplement Series*, 13(1), 208–39.
- Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1 (προσπελάστηκε στις 7/6/2022)