

Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ενδεικτική βιβλιογραφική παραπομπή για το παρόν κείμενο:

Κουτσογιάννης, Δ. 2015. Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (προσπελάστηκε στις), <http://www.greek-language.gr/digitalResources/el/index.html>.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.....	3
2. Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η διδασκαλία τους	3
2.1. Το κλασικό πρότυπο και ο αναγνωριστικός γραμματισμός	3
2.2. Ολιστικές αντιλήψεις και αμφισβήτηση της γραμματικής.....	5
2.3. Κειμενικά είδη και γραμματική του κειμένου	7
2.4. Κριτικές αντιλήψεις και γραμματική ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας.....	8
2.4.1. Το τετραμερές μοντέλο των Freebody και Luke.....	10
2.5. Πολυγραμματισμοί: από τις ΓΓ στις γνώσεις για τη σημείωση και στον σχεδιασμό	12
2.5.1. Μεταγλώσσες.....	14
2.5.2. Η γραμματική του «γλωσσικού σχεδίου».....	14
2.6. Κατακλείδα.....	15
3. Γνώσεις για τη Γλώσσα και συγκρότηση εγγράμματων υποκειμένων	16
4. Η διαμόρφωση της Βάσης Δεδομένων	17
5. Επιλογικό.....	22

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γραμματικής, των γνώσεων για τη γλώσσα γενικότερα, κατείχε και εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στον προβληματισμό ως προς τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Σε επίπεδο πρακτικής, συνήθως αντιμετωπίζεται ως κάτι αυτονόητο, ως μια ύλη που κατά διαστήματα προσαρμόζεται με βάση τις εξελίξεις της γλωσσολογικής επιστήμης. Με βάση την προσέγγιση αυτή, οι εξελίξεις αυτές είτε διευρύνουν τα περιεχόμενα της ύλης είτε συνεισφέρουν σε καλύτερες γραμματικές ταξινομήσεις που συνοδεύονται και από ακριβέστερη ορολογία.

Αν όμως το ζήτημα προσεγγιστεί από μια ιστορική οπτική –ιδιαίτερα με βάση τις διεθνείς αναζητήσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας και της διδασκαλίας της γλώσσας, ειδικότερα–, τα πράγματα φαίνεται να είναι πιο σύνθετα. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση αναδεικνύει ότι διαφορετικές σχολές επιστημονικής σκέψης προσεγγίζουν τελειώς διαφορετικά το υπό συζήτηση θέμα, συχνά δε οι διαφορές είναι θεαματικές και αγεφύρωτες. Ο πρώτος στόχος του παρόντος κειμένου είναι να αναδείξει με μια σύντομη αναδρομή τη συνθετότητα αυτή, όπως προκύπτει από τον διεθνή και ελληνικό επιστημονικό προβληματισμό. Αυτό επιχειρείται στη δεύτερη ενότητα που αμέσως ακολουθεί.

Το ζήτημα της απόκτησης γνώσεων για τη γλώσσα έχει επίσης μια άλλη ενδιαφέρουσα και πολύ συχνά υποβαθμισμένη πτυχή, το γεγονός ότι από τη στιγμή που οι όποιες γνώσεις εισάγονται στον χώρο της διδασκαλίας παύουν να είναι αυτό το οποίο ήταν και αποκτούν την αξία τους με βάση το διδακτικό περιβάλλον στο οποίο εισάγονται. Πολύ χρήσιμη για την κατανόηση της πτυχής αυτής είναι η έννοια της *αναπλαισίωσης*, όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Bernstein (1996).

Στην τρίτη ενότητα συζητείται πώς με αφετηρία το ζήτημα αυτό αλλά και άλλες αντιλήψεις που προέρχονται από τον χώρο της ανάλυσης σχολικού λόγου (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) οδηγηθήκαμε στην κατάτμηση του υλικού που αφορά τις Γνώσεις για τη Γλώσσα (ΓΓ) των βιβλίων του Δημοτικού σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Στην ενότητα αυτή αποτυπώνεται, θα μπορούσαμε να πούμε, η βαθύτερη λογική, επομένως και ιδεολογία, της κατάτμησης του υλικού.

Στην τέταρτη, τέλος, ενότητα αναδεικνύουμε τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διαμόρφωση της Βάσης Δεδομένων και για τον σκοπό αυτόν παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα από αυτή τη Β.Δ.

2. Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η διδασκαλία τους

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας βάσης δεδομένων που αποτυπώνει πώς διδάσκονται οι Γνώσεις για τη Γλώσσα (ΓΓ) στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε ένα σύντομο ιστορικό των επιστημονικών αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν διεθνώς. Αφετηρία μας είναι οι παραδοσιακότερες αντιλήψεις, αλλά η έμφασή μας δίνεται στις τελευταίες δεκαετίες (από το 1970 και ύστερα), όπου ο σχετικός επιστημονικός προβληματισμός είναι πολύ έντονος. Αυτό δεν γίνεται, επειδή πιστεύουμε ότι οι συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων θα έπρεπε να ακολουθήσουν τη μία ή την άλλη παράδοση, κάθε άλλο μάλιστα. Γίνεται, επειδή πιστεύουμε ότι οι αναζητήσεις αυτές αποτελούν «διαθέσιμα σχέδια», όπως θα έλεγε η ομάδα του New London Group, τα οποία ενδεχομένως να επηρέασαν τις επιλογές που πραγματοποιήθηκαν. Έχοντας υπόψη τις παραδόσεις αυτές και γνωρίζοντας παράλληλα την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία της γραμματικής στο ελληνικό σχολείο, ο επισκέπτης / ερευνητής της Βάσης Δεδομένων μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τις επιλογές που πραγματοποιήθηκαν και να έχει μια καλύτερη εικόνα του πώς η ελληνική πραγματικότητα αναπλαισιώνει συγκεκριμένες διεθνείς αναζητήσεις.

2.1. Το κλασικό πρότυπο και ο αναγνωριστικός γραμματισμός

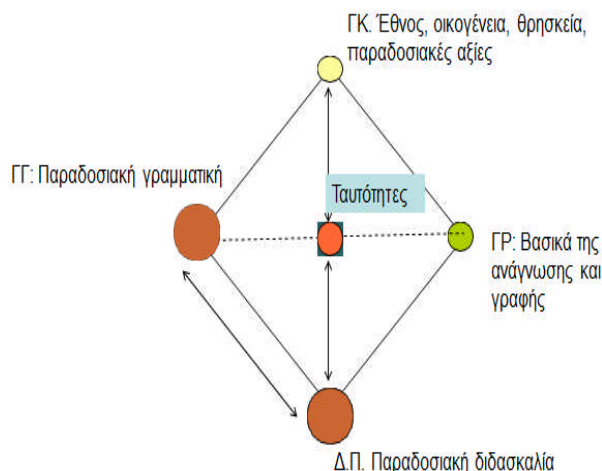
Ο Applebee (1974) υποστηρίζει ότι μια ισχυρή παράδοση στη διδασκαλία των γλωσσών είναι αυτή που αποκαλεί «κλασικό μοντέλο», το οποίο στηριζόταν στην παράδοση της διδασκαλίας των κλασι-

κών γλωσσών με κύρος, της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής. Σύμφωνα με την παράδοση αυτή, η βαρύτητα δινόταν στη διδασκαλία της γραμματικής, κυρίως σε επίπεδο λέξης, στην εκμάθηση κανόνων, στην ορθογραφία, και η παιδαγωγική έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξάσκηση της μνήμης, της λογικής (reason) και στην πειθαρχία. Βασικά χαρακτηριστικά του κλασικού προτύπου ήταν τα εξής:

- Βασικός στόχος ήταν η εξοικείωση με τη μεταγλώσσα και με την εκμάθηση γλωσσικών στοιχείων / δομών. Έτσι, η διδασκαλία της γραμματικής εξυπηρετούσε επιφανειακές πτυχές ζητημάτων του γραμματισμού (κυρίως την ορθογραφία και την ορθότητα της έκφρασης σε επίπεδο λέξης - πρότασης).
- Η γραμματική γινόταν αντιληπτή ως ύλη η οποία δομούνταν στα πρότυπα της παραδοσιακής γραμματικής καταγραφής και θα έπρεπε να διδαχθεί κατά τρόπο αθροιστικό στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό επιδιωκόταν να επιτευχθεί με παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, όπως η απομνημόνευση και η χρήση του γνωστού διδακτικού σχήματος «Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση». Ως μαθησιακό υλικό χρησιμοποιούνταν είτε επιτομές γραμματικών προσαρμοσμένες για εκπαιδευτική χρήση είτε σχολικά βιβλία που δομούνταν συνήθως στο πρότυπο: προσφορά θεωρίας – ασκήσεις (συνήθως κλειστού τύπου) αφομοίωσης της θεωρίας (βλ. Κουτσογιάννης 2010, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).
- Υπήρχε βαθιά πεποίθηση ότι η διδασκαλία της γραμματικής οδηγεί στη βελτίωση της γλωσσικής επίδοσης των παιδιών.

Οι αρχικές αυτές αναζητήσεις αποτυπώνονται στο παρακάτω σχήμα (βλ. και Κουτσογιάννης 2012, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Στο σχήμα αυτό βλέπουμε ότι οι ΓΓ δεν αξιοποιούνταν για την ανάγνωση πτυχών του κόσμου (δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις ΓΓ και στις Γνώσεις για τον Κόσμο), συνδέονταν σε επιφανειακό επίπεδο με την κατάκτηση πτυχών του γραμματισμού (γι' αυτό και η σύνδεση ανάμεσα στις ΓΓ και στους Γραμματισμούς είναι με διακεκομμένες γραμμές) και ακολουθούσαν παραδοσιακές αρχές κατά τη διδασκαλία (Διδακτικές Πρακτικές). Επομένως, η βαρύτητα δίνεται στις δύο άκρες: ΓΓ και ΔΠ, οι οποίες είναι μεγαλύτερου μεγέθους και συνδέονται με βέλος. Το μοντέλο αυτό διδασκαλίας άλλοι το αποκαλούν παραδοσιακό, ενώ η Hasan το αποκαλεί *αναγνωριστικό γραμματισμό* (Hasan 2006), αφού έδινε βαρύτητα σε επιφανειακά στοιχεία του, όπως στην ορθογραφική ορθότητα και στη ρυθμιστική χρήση της πρότυπης εθνικής γλώσσας.

Παραδοσιακές αντιλήψεις



(ΓΚ = γνώσεις για τον κόσμο, ΓΡ = γραμματισμοί, ΔΠ = διδακτικές πρακτικές, ΓΓ = γνώσεις για τη γλώσσα)

Η έμφαση στην πειθαρχία, η ακινησία στη σχολική αίθουσα, η έμφαση στο άτομο που απομνημονεύει και αναπαράγει τη σχολική γνώση και ο καθοριστικός ρόλος του δασκάλου ως μεταδότη της

σχολικής γνώσης είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των πρώτων αναζητήσεων που συχνά επιβιώνουν ως τις μέρες μας (Cazden 2001). Είναι χρήσιμο να συγκρατήσουμε εδώ ότι μεγάλο μέρος αυτής της παράδοσης κινούνταν γύρω από τη διδασκαλία της γραμματικής, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά έκτοτε το πώς γίνεται κατανοητή η διδασκαλία της στο σχολείο.

2.2. Ολιστικές αντιλήψεις και αμφισβήτηση της γραμματικής

Ο *παραδοσιακός λόγος*, που κυριαρχούσε απόλυτα κατά το πρώτο τουλάχιστον μισό του 20^{ού} αιώνα, άρχισε να αμφισβητείται σε κάποιες από τις πτυχές του από τη δεκαετία ήδη του 1920 στον αγγλοσαξονικό κόσμο, κάτι που σταδιακά γενικεύτηκε και μετατράπηκε σε ισχυρό ανανεωτικό κίνημα σε αρκετές χώρες από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα. Η αμφισβήτηση ήταν καθολική και αφορούσε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, από τα πρότυπα, κυρίως λογοτεχνικά, κείμενα που αναπλαισιώνονταν (Bernstein 1996) στο γλωσσικό μάθημα, τις υψηλές αξίες και πρότυπα που προβάλλονταν, το ενδιαφέρον μετά από το 1960¹ μεταφέρθηκε στην καθημερινότητα του παιδιού, στο άμεσο περιβάλλον που ζει, στο σχολείο και στη γειτονιά του. Η λογοτεχνία εξακολουθούσε να παίζει σημαντικό ρόλο, κυρίως στο πλαίσιο του *ολιστικού* (whole language) παραδείγματος, όχι όμως ως υψηλό πρότυπο αλλά ως αφήγημα που συναρπάζει τα παιδιά, ως μέσο που μπορεί να γεφυρώσει τον κόσμο του παιδιού με αυτόν του σχολείου (Goodman 2005).

Είναι προφανές ότι, από τη στιγμή που ο παραδοσιακός λόγος αμφισβητήθηκε, παράλληλα, αμφισβητήθηκε έντονα και η έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής. Στις τρεις σημαντικές διεθνείς εκδοχές του νέου παραδείγματος του *προοδευτισμού*, όπως συχνά αποκαλείται (βλ. Core & Kalantzis 1993, Chouliaraki 1995), στην *ολιστική αντίληψη* (whole language), στο *γράψιμο ως διαδικασία* (process writing) και στην *επικοινωνιακή αντίληψη* (communicative approach), η διδασκαλία της γραμματικής, όπως ήταν ως τότε γνωστή, υποβαθμίστηκε σημαντικά. Βαρύτητα δόθηκε στην πρόσληψη και στην παραγωγή λόγου, στη χρήση δηλαδή της γλώσσας, όπου τα λάθη αποτελούν φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και η βελτίωση του λόγου των παιδιών προέρχεται από τη χρήση της γλώσσας και όχι από τη διδασκαλία αποκομμένων γραμματικών κανόνων.

Η υποβάθμιση της γραμματικής μεταγλώσσας σχετίζεται άμεσα και με το πώς το νέο παράδειγμα αντιλαμβάνεται τους γραμματισμούς. Το νέο αυτό παράδειγμα εμπλουτίστηκε σταδιακά με κοινωνιογλωσσολογικές οπτικές, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της *επικοινωνιακής ικανότητας*, αλλά και με γνωσιακές οπτικές, δίνοντας βαρύτητα στο *γράψιμο ως διαδικασία*. Έτσι, τα παιδιά ασκούσαν στο να γράφουν περισσότερο καθημερινά κείμενα, όπου λάμβαναν υπόψη τους το συγκεκριμένο της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα όχι στο τελικό γραπτό προϊόν (όπως γινόταν παραδοσιακά στην έκθεση) αλλά στη διαδικασία παραγωγής του. Υπήρξε δηλαδή μια σημαντική μετακίνηση στο είδος του σχολικού γραμματισμού που καλλιεργούσε το γλωσσικό μάθημα, αφού υπήρξε σαφής μετακίνηση από επίσημες σχολικού τύπου κειμενικές φόρμες σε πιο οικείες μορφές καθημερινής επικοινωνίας. Στο πλαίσιο της μετακίνησης αυτής, η γραμματική, όπως γινόταν αντιληπτή τότε, θεωρήθηκε περιττή και εξοβελίστηκε από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η θεαματική αυτή στροφή στη διδασκαλία συνοδεύεται και από επαναστατική στροφή στον χώρο των διδακτικών πρακτικών: με τις νέες προτάσεις τα παιδιά «γεμίζουν» πια τον σχολικό χώρο και χρόνο, η τάξη μετατρέπεται σε χώρο κίνησης, συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμού, ο δε δάσκαλος εργάζεται στο παρασκήνιο προετοιμάζοντας το υλικό του και οργανώνοντας τις απαραίτητες δραστηριότητες που θα κινητοποιήσουν την τάξη του.

Οι αλλαγές αυτές δεν δείχνουν απλώς μια μετακίνηση στα περιεχόμενα και στον τρόπο διδασκαλίας της γραμματικής και της γλώσσας, δείχνουν μια θεαματική στροφή ως προς το είδος του μαθητικού υποκειμένου που το γλωσσικό μάθημα καλείται να κατασκευάσει: ο συγκεκριμένος λόγος κατασκευάζει μαθητές κινητικούς και δραστήριους, παιδιά των οποίων αναγνωρίζεται η εγ-

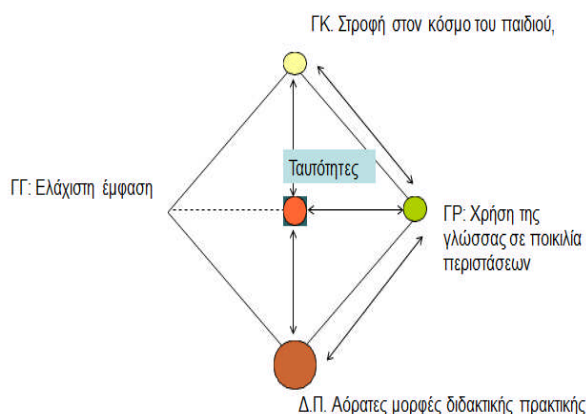
¹ Αρκετές από τις αρχές αυτές εκφράστηκαν από τη *Νέα Παιδαγωγική*, απλώς πήραν αργότερα συγκεκριμένο περιεχόμενο στη διδασκαλία της γλώσσας.

γράμματα υποκειμενικότητα και κατά συνέπεια η επιλογή της διαφορετικής μαθησιακής πορείας. Παιδιά που θέλουν να διερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, να τον διαβάσουν με τη δική τους οπτική και τα δικά τους βιώματα, παιδιά που χαίρονται και αγαπούν το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, προτείνονται δάσκαλοι που αγαπούν τα παιδιά, που δεν ποινικοποιούν τα λάθη τους, που σχεδιάζουν και δημιουργούν το μαθησιακό τους υλικό, έτσι ώστε τα παιδιά και οι πρωτοβουλίες τους να γεμίζουν τον σχολικό χωροχρόνο. Όλες αυτές οι αλλαγές οδηγούσαν στον εξοβελισμό της διδασκαλίας της γραμματικής (παραδοσιακό μοντέλο), η οποία ταυτιζόταν με την απομνημόνευση, τη στατικότητα και τον αυταρχισμό.

Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και ύστερα² έχουμε μια σημαντική στροφή στον διεθνή επιστημονικό προβληματισμό σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας και των ΓΓ, μια στροφή που δεν είναι άσχετη με τις ευρύτερες εξελίξεις της εποχής. Στην προκειμένη περίπτωση, η ισχύουσα με τον παραδοσιακό λόγο λογική δεν αρκούσε από τη στιγμή που οι ΗΠΑ και ο υπόλοιπος δυτικός κόσμος εισέρχονταν σταδιακά, και κυρίως μετά από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στο μεταβιομηχανικό στάδιο παραγωγής και οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι καλλιεργούμενες δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής και οι συνοδευτικές διδακτικές πρακτικές δεν αρκούσαν για το είδος των πολιτών που η νέα οικονομία και κοινωνία απαιτούσε. Η νέου τύπου οικονομία, που αρχίζει από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και ύστερα να απαιτεί περισσότερο σκεπτόμενους ανθρώπους και λιγότερο απλούς εκτελεστές εντολών, είναι προφανές πως είχε ανάγκη και από νέες θεωρίες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, επίσης, ότι κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες κάνει εντονότερη την εμφάνισή της η κουλτούρα της κατανάλωσης, η οποία έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στον σεβασμό των επιλογών, των ατομικών διαφορών, στην ανακάλυψη και στο παιχνίδι. Αυτή η έμφαση στη γλωσσική ποικιλότητα, στη δημιουργικότητα και την αναζήτηση δεν μπορούσε να εξυπηρετηθεί, μεταξύ άλλων, από τις ως τότε λογικές διδασκαλίας της γραμματικής.

Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι τα ολιστικά παραδείγματα πέταξαν μαζί με τα απόνερα (τα προβλήματα) και το παιδί (τη διδασκαλία της γραμματικής), αφού ταύτισαν τη διδασκαλία της γραμματικής με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνονται επιγραμματικά οι νέες αυτές αναζητήσεις, αφού αποτυπώνεται πού δίνει βαρύτητα το ολιστικό παράδειγμα: θα λέγαμε ότι ενεργοποιείται το τρίγωνο Γνώσεις για τον Κόσμο (βαρύτητα στον κόσμο του παιδιού), Γραμματισμοί (χρήση της γλώσσας σε ποικιλία περιστάσεων) και Διδακτικές Πρακτικές αόρατης μορφής, ενώ ελάχιστη βαρύτητα δίνεται στις ΓΓ.

Ολιστικές/επικοινωνιακές αντιλήψεις



² Ως σημαντικός σταθμός στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία θεωρείται το πρώτο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε το 1966 στις ΗΠΑ (Dartmouth) και η καταγραφή των απόψεων που εκφράστηκαν εκεί από τον John Dixon (1967).

2.3. Κειμενικά είδη και γραμματική του κειμένου

Από τις δεκαετίες ήδη του 1960 και 1970 έχουμε σημαντικές αλλαγές στον χώρο της γλωσσολογίας, οι οποίες μεταφέρουν το ενδιαφέρον στον λόγο, στην *περίσταση επικοινωνίας* και στο *κείμενο*, γεγονός που οδήγησε και στην ανάδυση νέων τάσεων στη γλωσσική διδασκαλία. Κοινή θα λέγαμε ότι είναι σήμερα η αναγνώριση της σημασίας που έχει η *κειμενική ποικιλότητα* στη γλωσσική διδασκαλία, κάτι το οποίο άρχισε να αναγνωρίζεται διεθνώς από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Το ζήτημα της αναγνώρισης του κειμένου και του κειμενικού είδους ως μονάδας με ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική διδασκαλία έχει εκφραστεί σε ποικίλες τάσεις. Εδώ θα ασχοληθούμε κυρίως με την πιο επεξεργασμένη και δοκιμασμένη τάση στην εκπαίδευση.

Η πιο επεξεργασμένη αντίληψη για τη *διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη* προέρχεται από την Αυστραλία και επιχειρεί να επεκτείνει απόψεις της χαλιντεϊανής γλωσσολογικής παράδοσης στη διδασκαλία. Έχοντας ως αφετηρία τον Halliday, ο οποίος επισήμανε την ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου και τον ρόλο του στην επιτυχή σχολική πορεία των παιδιών, μια ομάδα επιστημόνων και εκπαιδευτικών στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας επιχείρησε να αποτυπώσει τις ιδιαιτερότητες του σχολικού λόγου (σε όλο το εύρος των διδακτικών αντικειμένων) με άξονα το κειμενικό είδος (*genre*). Η προσπάθεια αυτή οδήγησε σε μια πολύ ενδιαφέρουσα καταγραφή των κειμενικών ειδών που αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας του κάθε διδακτικού αντικειμένου και σε μια αναλυτική περιγραφή της λεξικογραμματικής τους, ακολουθώντας και σε αυτή την προσπάθεια τη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday.

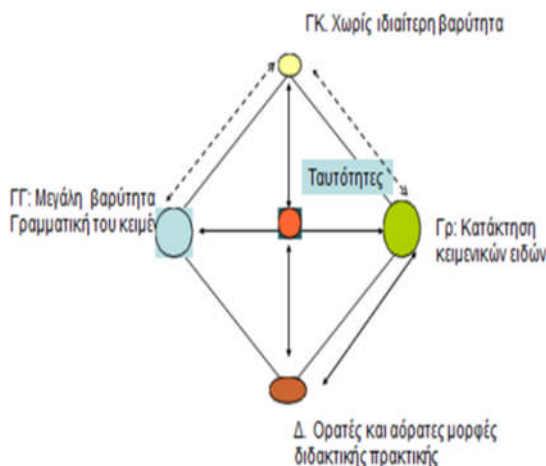
Τα ποικίλα κειμενικά είδη με την ιδιαίτερη λεξικογραμματική τους, τα οποία δομούν τα σχολικά προγράμματα σπουδών, θεωρήθηκαν ως οι σημαντικοί πόροι-αφετηρία για τη δόμηση μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής του σχολικού λόγου. Άξονας της παιδαγωγικής αυτής ήταν η διδασκαλία της ιδιαίτερης γλώσσας του κάθε διδακτικού αντικειμένου, η οποία αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένα είδη κειμένων. Επινοήθηκε προς τούτο σειρά μεθοδολογιών, η πρώτη από τις οποίες ήταν πολύ κοντά σε παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας. Η πρώτη αυτή εκδοχή, γνωστή ως «μοντέλο του τροχού», προέβλεπε σειρά διδακτικών ενεργειών γραμμικού χαρακτήρα, που κινούνταν συνειδητά προς τελείως διαφορετική κατεύθυνση από τις αρχές του ολιστικού παραδείγματος. Για τη διδασκαλία των διαφόρων κειμενικών ειδών χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα κειμενικά πρότυπα τα οποία αποδομούσαν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να βρουν τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, δάσκαλος και μαθητές επιχειρούσαν να συντάξουν από κοινού ένα παράδειγμα του υπό διδασκαλία κειμενικού είδους. Τέλος, τα παιδιά καλούνταν να γράψουν το δικό τους κειμενικό είδος, το οποίο βελτίωναν με τη συνεργασία του δασκάλου και της τάξης.

Η έντονη σύγκρουση που προκλήθηκε ανάμεσα στις δύο αντιλήψεις (*επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική*) οδήγησε τελικά σε σταδιακή αλλαγή και τις δύο οπτικές. Οι *επικοινωνιακές αντιλήψεις* υιοθετούν σταδιακά ως εξαιρετικά χρήσιμη τη διάσταση της κειμενικότητας και την ενσωματώνουν στις προτάσεις τους. Από την άλλη πλευρά, η *διδασκαλία με άξονα τα κειμενικά είδη*, στις πιο πρόσφατες εκδοχές της, έχει εγκαταλείψει σε σημαντικό βαθμό την ανελαστικότητα των πρώτων προσπαθειών και αναγνωρίζει έναν πιο ενεργό ρόλο σε δασκάλους και μαθητές – λογική που πλησιάζει τις επικοινωνιακές αντιλήψεις.

Αυτή η τάση εκφράζεται και στα ελληνικά Π.Σ., επομένως και στα τελευταία σχολικά εγχειρίδια, τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου. Η διαφορά, βέβαια, σε σχέση με την ελληνική προσέγγιση, είναι ότι η Σχολή του Σίδνεϊ ακολούθησε μια ευρύτερη λογική της γλωσσικής εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας όλο το εύρος του Προγράμματος Σπουδών, κάτι που δεν είναι εύκολο να γίνει τόσο στην ελληνική εκπαίδευση όσο και σε άλλες περιπτώσεις. Παράλληλα, στην περίπτωση της Αυστραλίας ακολουθήθηκε η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday, κάτι που επίσης δεν είναι εύκολο να γίνει σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις αξιοποιείται η έμφαση στο κείμενο και στο κειμενικό είδος ως μονάδα με ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία, αλλά αυτό γίνεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και της λογικής της ισχύουσας γραμματικής. Αξιοποιούνται προς τούτο περισσότερο οπτικές από τον χώρο της κλασικής κειμενογλωσσολογίας.

Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι τα κειμενοκεντρικά παραδείγματα ξαναέδωσαν σημαντική βαρύτητα στις Γνώσεις για τη Γλώσσα, αλλά με μια τελείως διαφορετική λογική: οι ΓΓ συνδέονται στενά με τα κείμενα και τις ιδιαιτερότητές τους, διδάσκονται μαζί και δεν αποτελούν ανεξάρτητα στοιχεία της ύλης.

Κειμενοκεντρικές αντιλήψεις (1980 και εξής)



Στο παραπάνω σχήμα αποτυπώνονται επιγραμματικά οι αλλαγές αυτές. Στο σχήμα αυτό είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον δίνεται στη σύνδεση των γνώσεων για τη γλώσσα με την κατάκτηση των κειμενικών ειδών. Αντίθετα, η σύνδεση των ΓΓ και των γραμματισμών (στην προκειμένη περίπτωση των κειμενικών ειδών) με τις Γνώσεις για τον Κόσμο είναι ασθενής, δεν δίνεται δηλαδή ιδιαίτερη βαρύτητα, για αυτό και αποτυπώνεται με διακεκομμένες γραμμές. Αντίθετα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς οι Γραμματισμοί (τα κειμενικά είδη) θα διδαχθούν και ακολουθήθηκαν αρχές τις ορατής (πιο δασκαλοκεντρικές πρακτικές, όπως ήταν το γνωστό ως «μοντέλο του τροχού») και της αόρατης παιδαγωγικής παράδοσης (πιο κοντά στα ολιστικά παραδείγματα, κυρίως οι μεταγενέστερες και όχι οι αρχικές αναζητήσεις).

2.4. Κριτικές αντιλήψεις και γραμματική ως μέσο κατασκευής της πραγματικότητας

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται με συστηματικότητα στη γλωσσική εκπαίδευση από τις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1990. Είναι τέτοιας έκτασης η επιρροή και η διάδοση του ρεύματος αυτού, ώστε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ύστερα τα περισσότερα διδακτικά ρεύματα να υποστηρίζουν ότι κινούνται και προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού. Το ενδιαφέρον όμως είναι ότι η κάθε σχολή σκέψης δίνει διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο. Η ολιστική οπτική, η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη και οι πολυγραμματισμοί (για τον όρο αυτόν βλ. στην ενότητα 2.5) είναι ρεύματα που υποστηρίζουν ότι καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό στα παιδιά. Είναι προφανές ότι η ευρεία και διαφορετική αυτή χρήση του όρου δημιουργεί μεγάλη σύγχυση ως προς το περιεχόμενό του, γι' αυτό είναι απαραίτητο να εστιάσουμε σε μια σύντομη σχετική συζήτηση, συνδέοντας τον προβληματισμό αυτόν με τη διδασκαλία των ΓΓ.

Παρότι η ταξινόμηση δεν είναι εύκολη, δεν είναι δύσκολο να διακρίνουμε δύο κύριες σχολές σκέψης με διαφορετική θεωρητική και γεωγραφική αφετηρία, οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς: τη *φιλελεύθερη – ανθρωπιστική* παράδοση και την *κριτική* θεωρητική παράδοση στον κριτικό γραμματισμό. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκδοχές κινούνται οι περισσότερες προσεγγίσεις που απαντώνται σήμερα.

Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαίδευση στον γραμματισμό θεωρείται ως μια δραστηριότητα κα-

τάκτησης του κόσμου των ιδεών και του πολιτισμού, όπως κωδικοποιούνται μέσω της γραφής και των κειμένων. Υποστηρίζεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις η αλήθεια του κόσμου αυτού διαστρεβλώνεται, αποσιωπάται ή φενακίζεται και αυτό είναι απαραίτητο να αναδειχθεί κατά τη διδασκαλία. Κύριος στόχος, επομένως, στην οπτική αυτή είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, προκειμένου να αποκατασταθεί η αλήθεια, για αυτό και ο όρος που συχνά χρησιμοποιείται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι *critical reading / thinking*. Σε κάποιες εκδοχές της λογικής αυτής ακόμη και η εμφάθυνση στα κείμενα, στην συνδυαστική άντληση και αξιοποίηση πληροφοριών αποτελεί βασικό συστατικό της κριτικής ανάγνωσης. Πρόκειται για οπτική που έχει ιδιαίτερη παράδοση στη Β. Αμερική, αλλά αποτελεί και τη συνηθέστερη εκδοχή στα Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, αν και όπου προτείνεται κάποια συνειδητή κριτική εκδοχή. Η χρονική αφετηρία της παράδοσης αυτής ανιχνεύεται στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, παρότι οι φιλοσοφικές της ρίζες είναι πολύ παλιότερες, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η συγκεκριμένη παράδοση δεν αναπτύσσει συστηματικό προβληματισμό σε σχέση με το τι ακριβώς κάνουμε με τις ΓΓ και δεν αναπτύσσει κάποιο ιδιαίτερο σύστημα ανάγνωσης των κειμένων και του κόσμου αξιοποιώντας και τις ΓΓ. Έτσι, δεν μπορούμε να ανιχνεύσουμε κάποια συστηματικού τύπου σχετική προσέγγιση.

Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση, το σχολείο, η γλωσσική διδασκαλία και τα κείμενα δεν εκλαμβάνονται ως ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας αλλά κατανοούνται σε στενή συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Υποστηρίζεται ότι μέσω της γλώσσας δεν αποτυπώνεται κάποια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά η ιδεολογική συνθετότητα του καθημερινού μας κόσμου και οι ποικίλες δομές ανισότητας που τον διακρίνουν. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και τον γραμματισμό, που δεν ενδιαφέρεται απλώς να διδάξει τη γλώσσα στα παιδιά αλλά να αναδείξει τη στενή σχέση της γλώσσας με το σύνθετο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στην οπτική αυτή, σε αντίθεση με την προηγούμενη, ενυπάρχει μια πιο ρητή πολιτική στόχευση, που αποβλέπει είτε σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές είτε στην καλλιέργεια μιας δημιουργικής ικανότητας για κριτική ανάγνωση του κόσμου μας, στον οποίο τα κείμενα και οι λόγοι παίζουν καθοριστικό ρόλο. Πρόκειται για οπτική που έχει την εκπαιδευτική της αφετηρία στον Freire και διαφορετικές εκδοχές της μπορούμε να διακρίνουμε σε διαφορετικές χώρες.

Η δεύτερη αυτή περίπτωση δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις ΓΓ, αφού θεωρεί ότι μεγάλο μέρος της ιδεολογίας που διαπερνά την περιρρέουσα κειμενική πραγματικότητα συγκροτείται μέσω των γλωσσικών επιλογών όχι μόνο σε επίπεδο λέξης και πρότασης αλλά και σε επίπεδο λόγου. Η επιρροή στην προκειμένη περίπτωση από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, η οποία επιχειρεί να αναδείξει μέσω της γλωσσικής ανάλυσης τη μη ουδετερότητα των κειμένων, είναι προφανής.

Επισημάναμε παραπάνω ότι το περιεχόμενο που συχνά δίνεται στη συγκεκριμένη γλωσσοδιδασκτική πρόταση είναι πολύ διαφορετικό και στο πώς εκδηλώνονται οι παραδόσεις αυτές ανά εκπαιδευτικό σύστημα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η τοπικότητα, οι ιστορικές συγκυρίες, οι διάφορες επισημονικές παραδόσεις στις οποίες στηρίζονται, κυρίως όμως παίζει σημαντικό ρόλο το πώς αντιμετωπίζεται η ίδια η γλώσσα. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, η κριτική οπτική είχε πολύ μεγαλύτερα περιθώρια ανάπτυξης λόγω της έλλειψης ενός κεντρικού Προγράμματος Σπουδών και της δυνατότητας, επομένως, μέχρι πολύ πρόσφατα να ακολουθούνται διαφορετικές κατά τόπους επιλογές. Υπήρχε επίσης πλούσια παράδοση από τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην αξιοποίηση της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση, γεγονός που διευκόλυνε την επέκταση της προσέγγισης αυτής και στον χώρο του κριτικού γραμματισμού. Στη Μ. Βρετανία, αντίθετα, η δυνατότητα αυτή είναι από το 1989 και ύστερα περιορισμένη λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος που επικρατεί από τη διακυβέρνηση της Thatcher και μετά. Στην ίδια χώρα, η κριτική οπτική παίρνει ένα πιο ειδικό περιεχόμενο, λόγω των συζητήσεων σε θέματα γλωσσικής επίγνωσης (*language awareness*) που διεξήχθησαν εκεί κατά τη δεκαετία του 1990, ενώ στην Αυστραλία η ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών ή η ρητορική παράδοση στη Β. Αμερική αναπλαισίωσαν με διαφορετικό τρόπο τον κριτικό γραμματισμό. Έτσι, αντί να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό είναι προτιμότερο να μιλάμε για κριτικούς γραμματισμούς, οι οποίοι συχνά διαφέρουν θεαματικά μεταξύ τους.

Προκειμένου να δώσουμε μια εικόνα του πώς ακριβώς προτείνεται να πραγματοποιηθεί στην πράξη η οπτική του κριτικού γραμματισμού, παρουσιάζουμε ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα που έχει αξιοποιηθεί ευρύτατα στην Αυστραλία και σποραδικά στις ΗΠΑ, το τετραμερές μοντέλο των Freebody και Luke (1999). Μέσα από την περιγραφή του συγκεκριμένου μοντέλου γίνεται σαφές ότι οι ΓΓ αξιοποιούνται με ποικιλία εκδοχών που συνδυάζουν παραδοσιακές και πιο σύγχρονες αναζητήσεις.

2.4.1. Το τετραμερές μοντέλο των Freebody και Luke

Οι Freebody και Luke θεωρούν ότι είναι απαραίτητες τέσσερις πρακτικές για τον κριτικό γραμματισμό, για αυτό και αποκαλούν την πρότασή τους *μοντέλο των τεσσάρων πόρων* (four resources model). Μέσω του μοντέλου αυτού επιχείρησαν να αξιοποιήσουν και να συσχετίσουν ποικίλες θεωρίες για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών. Το μοντέλο στηρίζεται στην αντίληψη ότι τα κείμενα έχουν κεντρικό ρόλο στην παρούσα κοινωνία της γνώσης και ότι οι πρακτικές γραμματισμού σχετίζονται άμεσα τόσο με τον χώρο της εργασίας όσο και με την ταυτότητα των μαθητών. Σε κάθε μέρος του μοντέλου αντιστοιχεί και μια σειρά κειμενικών πρακτικών, οι οποίες είναι απαραίτητες σε έναν εγγράμματο πολίτη του σήμερα (Luke 2000, Freebody & Luke 1999).

1. Πρακτικές που σχετίζονται με τον κώδικα (coding practices)

Στις διδακτικές αυτές πρακτικές δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα βασικά της ανάγνωσης και της γραφής και των συμβάσεών τους, όπως: κατάκτηση του γραφηματικού συστήματος, αντιστοίχιση φωνημάτων – γραφημάτων, ανάγνωση, στίξη, δομές των προτάσεων κ.λπ. Έμφαση δίνεται, επίσης, σε οπτικές διαστάσεις του κειμένου, όπως η σελιδοποίηση και η συνύπαρξη με άλλα σημειωτικά συστήματα. Είναι εμφανής η επιρροή των αποκαλούμενων «skills-based and phonics approaches», όπως και η επιρροή της θεωρίας των πολυγραμματισμών στις μεταγενέστερες εκδοχές του μοντέλου (Luke 2000, Freebody & Luke 1999). Κατά την πρακτική αυτή δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην αναγνώριση του είδους του γραμματισμού στο πλαίσιο του οποίου έχουν κοινωνικοποιηθεί τα παιδιά και στην ανάγκη που υπάρχει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως η Αυστραλία, να διδαχθεί επί τούτου ο κώδικας της επικοινωνίας. Επισημαίνεται επίσης ότι αυτή η διδασκαλία δεν πρέπει να γίνεται αποπλαισιωμένα, ως αυτοσκοπός, και εκτός του πλαισίου της κριτικής οπτικής (Luke 2000). Οι ΓΓ εδώ παρέχονται σε ένα πρώτο επίπεδο το οποίο διευκολύνει τα ζητήματα που τίθενται ως προτεραιότητα, όπως η κατανόηση των κειμένων, η ορθογραφία, η προτασιακή δομή και η στίξη.

2. Πρακτικές που σχετίζονται με αποτελεσματική κειμενική χρήση (text meaning practices)

Συμπεριλαμβάνεται η κατανόηση και σύνθεση κειμένων, διαδικασία που εμπεριέχει μεταξύ άλλων: την κατανόηση και σύνθεση προφορικών, γραπτών και οπτικών κειμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδέεται το σημασιακό κειμενικό σύστημα με τη σχετική πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών. Εμπειρία που συχνά μπορεί να σχετίζεται με λόγους και κείμενα άλλων πολιτισμών, κάτι που είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται η εμπειρία των παιδιών με βάση την πρωτογενή τους κοινωνικοποίηση και το πώς αυτή επηρεάζει την κατανόηση των κειμένων, αναγνωρίζεται και ενισχύεται επίσης η έμφαση στην «τοποθετημένη [situated] σημασία» των λέξεων και νοημάτων. Εδώ είναι εμφανής η επιρροή από επικοινωνιακές αντιλήψεις, η έμφαση στη χρήση της γλώσσας και επομένως η περιορισμένη εστίαση στις ΓΓ.

3. Πραγματολογικές πρακτικές (pragmatic practices)

Δίνεται έμφαση στην σύνδεση του κειμένου (κειμενικό είδος, λεξικογραμματική, επίπεδο ύφους) με το συγκεκριμένο. Επομένως, στη σύνδεση με το πώς οι λεξικογραμματικές επιλογές επηρεάζονται από μεταβλητές του συγκεκριμένου. Εδώ η γραμματική συνδέεται με την κειμενική ιδιαιτερότητα και οι επιρροές από τις κειμενοκεντρικές αντιλήψεις είναι εμφανείς. Οι Freebody και Luke υιοθετούν ως

θεωρητικό πλαίσιο την παράδοση της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Halliday, μια παράδοση που χρησιμοποιείται ευρύτατα, όπως είδαμε, στην Αυστραλία.

4. Κριτικές πρακτικές (*critical practices*)

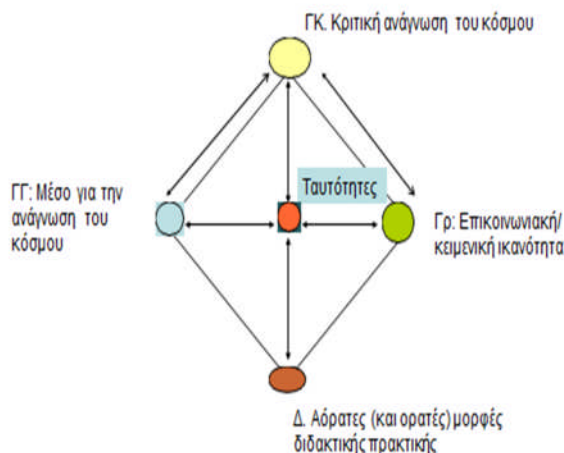
Αυτό το επίπεδο οδηγεί συνειδητά τους μαθητές στο να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτεροι μεταφορείς της πραγματικότητας. Αναπαριστούν συγκεκριμένες οπτικές, ενώ μπορεί να αποσιωπούν άλλες. Προϋποθέτουν, και εν μέρει «κατασκευάζουν», «ιδεατούς» αναγνώστες, από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες που μπορεί να προτιμούν τα κείμενα αυτά ή βρίσκουν ότι τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες τους αναπαριστώνται σε αυτά τα κείμενα (Luke 2000, Freebody & Luke 2003). Εδώ οι ΓΓ χρησιμοποιούνται ευρύτατα ως μέσα για να διαβάσουν τη σύνθετη κειμενική πραγματικότητα, για να αποκαλύψουν τα κρυφά νοήματα, για να κατανοήσουν και να κρίνουν τους κόσμους που οι λεξικογραμματικές επιλογές συνεισφέρουν να κατασκευαστούν.

Το μοντέλο αυτό, όπως προκύπτει από την παραπάνω περιγραφή, αξιοποιεί όλη την εμπειρία ως προς το πώς μπορεί να αξιοποιηθούν οι ΓΓ διδακτικά: από τις πιο παραδοσιακές μέχρι τις πιο σύγχρονες, εντάσσοντάς τις όμως σε ένα συνεκτικό όλο. Δεν πρέπει να υποτιμάται, βέβαια, το γεγονός ότι η αυστραλιανή εκπαιδευτική κοινότητα έχει μια ιδιαίτερη εξοικείωση με όλες τις παραδόσεις που συμπεριλαμβάνει η πρόταση των Luke & Freebody, αφού αυτές είχαν ιδιαίτερη διάδοση στην Αυστραλία. Έτσι, η δική τους πρόταση επιχειρεί να ενσωματώσει τις «καλύτερες πρακτικές» που είχαν εμφανιστεί στην ιστορία της διδασκαλίας της γλώσσας στο σχολείο και να συμβιβάσει επιφανειακά ασυμβίβαστες αντιλήψεις που είχαν προκαλέσει και προκαλούν ακόμη έντονες συγκρούσεις. Έτσι:

- Υιοθετήθηκε η χαλιντεϊανή παράδοση στη γραμματική περιγραφή και ο τρόπος με τον οποίο αυτή αξιοποιήθηκε στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ενώ παράλληλα δεν αγνοήθηκαν οι επικοινωνιακές διαστάσεις που έθεσαν τα επικοινωνιακά παραδείγματα. Η οπτική αυτή συμβίβασε δημιουργικά δύο αντιτιθέμενες απόψεις, αυτές που είναι υπέρ της διδασκαλίας της γραμματικής και αυτές που είναι κατά (*whole language*). Έτσι και οι συντηρητικοί γονείς και εκπαιδευτικοί έμεναν ικανοποιημένοι, αφού τα παιδιά διδάσκονταν γραμματική, έστω και με διαφορετικό τρόπο και λογική.
- Παράλληλα, έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στο να ενσωματώσουν τα στοιχεία του κριτικού γραμματισμού στις προηγούμενες αντιλήψεις. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα οι κειμενοκεντρικές οπτικές να συνδεθούν με τις αντιλήψεις της κριτικής γλωσσολογικής παράδοσης και τη μεταφορά του ενδιαφέροντος σε επίπεδο λόγου. Σύμφωνα με την παράδοση αυτή, η γλώσσα δεν αντανakλά παθητικά την πραγματικότητα αλλά τη δημιουργεί και είναι οι γλωσσικές επιλογές που συνεισφέρουν στη δημιουργία αυτής της πραγματικότητας. Η γραμματική δεν νοείται, κατά συνέπεια, παρά σε άμεση συνάρτηση με τη σημασία, τα κείμενα, την κοινωνία και γενικότερα τη σύνθετη και δομημένη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό γλωσσική εκπαίδευση, αξιοποίηση των ΓΓ και ανάγνωση / κατανόηση του κόσμου είναι αλληλένδετα.

Γενικά, στην περίπτωση του *κριτικού γραμματισμού* η γραμματική, οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα, αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και, κατά προέκταση, και τον κοινωνικό μας περίγυρο. Η επικοινωνία, με άλλα λόγια, και τα κείμενα δεν θεωρούνται ουδέτερα αλλά μέρος της σύνθετης ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, στόχος του σχολείου δεν είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας στα παιδιά αλλά και της κριτικής ικανότητας, της ικανότητας, δηλαδή, να αξιοποιούν τη λεξικογραμματική για ανάγνωση της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας. Αντίθετα, πολύ λίγο απασχόλησε τη συγκεκριμένη παράδοση το ζήτημα των Διδακτικών Πρακτικών, πιθανότατα επειδή στον αγγλοσαξονικό κόσμο οι περισσότερες από τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής θεωρούνται αυτονόητες (π.χ. εργασία σε ομάδες, ρόλοι στα παιδιά).

Κριτικές αντιλήψεις (1990 και εξής)



Στο παραπάνω σχήμα αποτυπώνονται οι επιλογές αυτές. Στο σχήμα αυτό βλέπουμε η έμφαση να μεταφέρεται στο πώς οι ΓΓ και η επικοινωνιακή και κειμενική πραγματικότητα θα συνδυαστούν με την κριτική ανάγνωση του κόσμου.

Στοιχεία του πνεύματος της ευρύτερης αυτής παράδοσης αξιοποιεί και η πρόταση των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies) (New London Group 2000), όπως θα δούμε στη συνέχεια.

2.5. Πολυγραμματισμοί: από τις ΓΓ στις γνώσεις για τη σημείωση και στον σχεδιασμό

Η πρόταση των πολυγραμματισμών αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες προτάσεις με μεγάλη διεθνή διάδοση. Πρόκειται για την πρώτη συλλογική προσπάθεια σε υπερεθνικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της επεξεργασίας μιας πρότασης για τη διδασκαλία του γραμματισμού. Η όλη προσπάθεια ξεκίνησε το 1994, όταν δέκα κορυφαίοι επιστήμονες από διάφορες αγγλόφωνες χώρες συναντήθηκαν στο New London του New Hampshire (ΗΠΑ), προκειμένου να συζητήσουν το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης και, με την ευρύτερη έννοια, της εκπαίδευσης στον γραμματισμό. Το βασικό ερώτημα που απασχόλησε τη συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα ήταν το εξής: σε τι θα μπορούσε να συνίσταται μια πρόταση για τη διδασκαλία του γραμματισμού σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από τάσεις για παγκόσμια διασύνδεση αλλά και έντονες τοπικές διαφορές (Cope & Kalantzis 2000);

Πέρα από τις άλλες πολύ ενδιαφέρουσες πτυχές των πολυγραμματισμών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει για το θέμα μας η μεταφορά του ενδιαφέροντος στην πολυτροπικότητα. Είναι γεγονός ότι τα Προγράμματα Σπουδών και οι ισχύουσες μέχρι πριν από λίγα χρόνια διδακτικές πρακτικές έδιναν έμφαση στην αποκλειστική διδασκαλία της γλώσσας ως του μόνου σημειωτικού τρόπου (mode) αναπαράστασης των νοημάτων και πολύ συχνά με μια ρυθμιστική λογική. Η συγκεκριμένη πρόταση, αντίθετα, επιδιώκει να αναδείξει την πολλαπλότητα εκφοράς των νοημάτων στις μέρες μας, δίνοντας βαρύτητα στην ανάδειξη της πολυτροπικής έκφρασής τους.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία και αντλώντας από το νέο για τις δυτικές εγγράμματες κοινωνίες φαινόμενο της ευρείας μείξης των σημειωτικών τρόπων, εστιάζει το ενδιαφέρον της στο πώς θα αξιοποιηθεί η πραγματικότητα αυτή και στην εκπαίδευση. Η αντίθεση όμως με τις παλιότερες αντιλήψεις δεν είναι μόνο στο θέμα της σημειωτικής αναπαράστασης των νοημάτων, αλλά και στο θέμα της παιδαγωγικής οπτικής που υιοθετείται. Οι πολυγραμματισμοί, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, δεν προσεγγίζουν τη γλώσσα και τους άλλους τρόπους αναπαράστασης του νοήματος ως κάτι στατικό που πρέπει να διδαχθεί ως ύλη αλλά ως δυναμικούς σημειωτικούς πόρους που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλότροπα και δημιουργικά από τους χρήστες τους. Θα μπορούσαμε να πούμε, δηλα-

δή, ότι η συγκεκριμένη θεωρία με την προβολή της έννοιας της πολυτροπικότητας μεταφέρει το κέντρο βάρους από τη γλωσσική εκπαίδευση στην επικοινωνία (η οποία δεν είναι μόνο γλωσσική) και από την εστίαση σε ένα μέσο (έντυπο) σε κάθε μέσο επικοινωνίας και ιδιαίτερα στην ιδιαιτερότητα των ψηφιακών μέσων ως μέσων επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή, πρόκειται για την πρώτη συνειδητή προσπάθεια για ένταξη του κόσμου των νέων τεχνολογιών στον πυρήνα του περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης και ευρύτερα της εκπαίδευσης στον γραμματισμό. Η έμφαση αυτή στην πολυτροπικότητα και στις νέες τεχνολογίες είναι παράμετρος που επηρεάζει και το πώς η συγκεκριμένη ομάδα αντιμετωπίζει τις ΓΓ: είναι η πρώτη φορά που οι γνώσεις αυτές δεν έχουν να κάνουν απλά με τη γλώσσα αλλά με τη σημείωση, ευρύτερα.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, η ομάδα του New London Group έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη μιας μεταγλώσσας η οποία θα καθιστά εφικτή τη συζήτηση σε επίπεδο σημείωσης. Δηλώνουν στην έκδοση του 2000 ότι στόχος τους είναι να αναπτύξουν μια τέτοια μεταγλώσσα για την εκπαίδευση με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να υποστηρίζει την κριτική ανάλυση της γλώσσας αλλά και των άλλων σημειωτικών συστημάτων, χωρίς να θέτει αξεπέραστα εμπόδια σε δάσκαλους και μαθητές.
- Να μην οδηγεί στον φορμαλισμό και επομένως στην αντιπάθεια των παιδιών για τη διδασκαλία.
- Η μεταγλώσσα να είναι ευέλικτη και ανοιχτή, να είναι ένα είδος εργαλείου που μπορεί να αξιοποιείται κατά βούληση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να εμπλουτίζεται. Η ευελιξία θεωρείται απαραίτητη σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται και η μεταγλώσσα θα μπορεί έτσι να ενσωματώνει τις συνεχείς αλλαγές.
- Βασικός στόχος της μεταγλώσσας αυτής θα πρέπει να είναι ο εντοπισμός και ερμηνεία των διαφορών μεταξύ κειμένων και η δυνατότητα συσχετισμού των κειμένων με το εκάστοτε «καταστασιακό περιβάλλον» (context of situation) και «πολιτισμικό περιβάλλον» (context of culture) στο οποίο ανήκουν. Η συγκεκριμένη μεταγλώσσα θα πρέπει να αποτελεί εργαλείο για εργασία και όχι μέσο για τυποποίηση. Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να έχει ως στόχο να θέσει ρυθμιστικούς κανόνες και πρότυπα ή να προωθεί συγκεκριμένους λόγους, προκειμένου να «ενδυναμώσει» τους μαθητές. Εδώ είναι εμφανής η έμμεση αναφορά και η διαφοροποίηση από την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, όπως εκφράστηκε από τη Σχολή του Σίδνεϊ.

Ως βασικοί όροι αυτής της μεταγλώσσας θεωρούνται οι λόγοι και τα κειμενικά είδη και βασικά ερωτήματα είναι: τι «παίζεται» σε μια δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση και ποια είναι η οπτική από την οποία προσεγγίζονται τα πράγματα.

Το τι «παίζεται» παραπέμπει στην αντίληψη του Wittgenstein για την επικοινωνία ως γλωσσικό παιχνίδι και μας κατευθύνει προς τον επικοινωνιακό στόχο και επομένως στην έννοια του κειμενικού είδους. Το κειμενικό είδος από αυτή την οπτική γωνία δεν είναι τίποτα άλλο από την άλλη όψη του κοινωνικού συμβάντος, αυτού δηλαδή που «παίζεται» σε μια δεδομένη στιγμή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής που ανήκει σε έναν συγκεκριμένο θεσμό.

Σε κάποιες περιπτώσεις, το είδος του κειμένου που απαιτεί το συγκεκριμένο κοινωνικό συμβάν είναι σαφές και απολύτως οριοθετημένο, όπως είναι η πρωινή προσευχή στο σχολείο, η «αναφορά» στον στρατό ή η λειτουργία στην εκκλησία. Σε άλλες πάλι (π.χ. διαφήμιση), τα όρια είναι περισσότερο ρευστά, η δε μείξη κειμενικών ειδών και τύπων είναι αναμενόμενη. Το New London Group επισημαίνει εύστοχα ότι το κειμενικό είδος αποτελεί μία από τις διακειμενικές διαστάσεις του κειμένου, με την έννοια ότι το κειμενικό είδος διαλέγεται συνεχώς με άλλα κείμενα, αφού διαφοροποιείται λίγο ή πολύ από άλλα κειμενικά είδη, κάτι που προσδιορίζει και τα όρια της διαφοράς που πατηρείται μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών συμβάντων.

Το κειμενικό είδος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται επίσης στο πλαίσιο του λόγου ή των λόγων (discourses) από τους οποίους αντλεί. Η έννοια του λόγου στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται με τη διπλή διάσταση με την οποία τη χρησιμοποιεί ο Fairclough (2003), ο οποίος ήταν μέλος της συγκεκριμένης ομάδας. Ως αφηρημένο όνομα: σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας ως μέρος της κοινωνικής πρακτικής, διαμορφώνεται και διαμορφώνει τις «τάξεις λόγων» κάποιου πολιτισμού (βλ.

Fairclough 2003, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015), όπως και τα γλωσσικά συστήματα (τις γραμματικές). Πρόκειται για προσέγγιση που ταυτίζεται με τις αναζητήσεις της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας. Εδώ θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τον λόγο της Ιστορίας, της πολιτικής, της εκπαίδευσης κ.λπ. Ως αριθμητό και πάντα στον πληθυντικό (= οι λόγοι) ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει την ποικιλότητα των αναπαραστάσεων και κατασκευών της πραγματικότητας και της εμπειρίας και σχετίζεται με διαφορετικές φωνές, θέσεις και υποκειμενικότητες. Εδώ κάποιοι λόγοι αναγνωρίζονται εύκολα (π.χ. φεμινιστικός λόγος, ο λόγος της αριστεράς της μεταπολίτευσης κ.λπ.) και άλλοι πιο δύσκολα (υπάρχει καθημερινός λόγος, ποιος είναι αυτός και πώς προσδιορίζεται;).

Η έμφαση στο κείμενο, επομένως, δίνεται εδώ από τελείως διαφορετική σκοπιά σε σχέση με το πώς προσεγγιζόταν από τις κλασικές κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τις προτάσεις αυτές του New London Group η μεταγλωσσική εστίαση μεταβάλλεται σημαντικά: δίνεται βαρύτητα στη σημείωση αλλά και στον λόγο, από μια μεταδομιστική γλωσσολογική οπτική.

2.5.1. Μεταγλώσσες

Το New London Group υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητες έξι τουλάχιστον λειτουργικές γραμματικές (μεταγλώσσες), προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα ανάγνωσης των σημασιών που υπάρχουν στους διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης του νοήματος. Οι διαφορετικές αυτές γραμματικές θα πρέπει να αφορούν το γλωσσικό σχέδιο, το οπτικό, το ακουστικό, εκείνο των χειρονομιών (*gestural*), το χωρικό και το πολυτροπικό. Επισημαίνεται με έμφαση, προκειμένου να αποφευχθούν συνειρμοί με γνωστές αντιλήψεις για τη γνωστή ως τώρα σχολική γραμματική, ότι ο όρος *γραμματική* χρησιμοποιείται εδώ με μια θετική διάσταση, ως μια ειδική γλώσσα που περιγράφει μήτρες αναπαράστασης. Τα στοιχεία που παρέχονται αφορούν μόνο τη γραμματική του «γλωσσικού σχεδίου» και, παρότι δίνεται η υπόσχεση ότι θα αναπτυχθούν άλλες επιμέρους γραμματικές, αυτό δεν έχει πραγματοποιηθεί ως τώρα. Αλλά και η γραμματική που δίνεται για τη γλώσσα, παρότι στηρίζεται σε αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, όπως έχει αξιοποιηθεί κυρίως στην Κριτική Ανάλυση Λόγου, είναι εξαιρετικά αποσπασματική. Δίνονται στη συνέχεια τα κυριότερα στοιχεία της γραμματικής αυτής, όπως προτείνεται στην έκδοση του 2000.

2.5.2. Η γραμματική του «γλωσσικού σχεδίου»

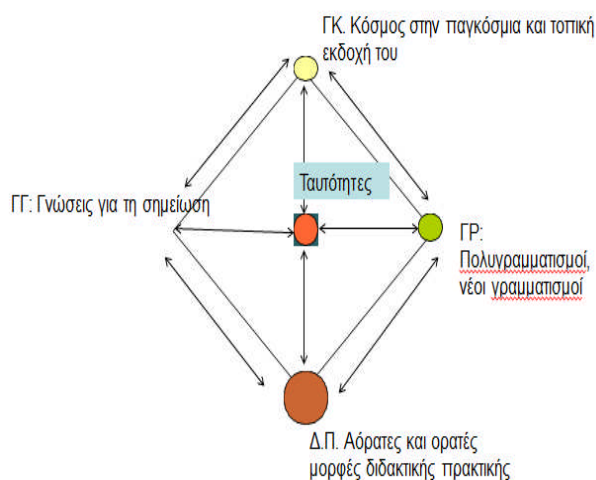
Η μεταγλώσσα που προτείνεται για την περιγραφή του Γλωσσικού Σχεδίου έχει ως στόχο να στρέψει το ενδιαφέρον μας στους γλωσσικούς πόρους αναπαράστασης του νοήματος. Δεν πρόκειται για τη γνωστή λογική των σχολικών γραμματικών (όπου δίνεται έμφαση στις μηχανικές δεξιότητες, χωρίς κριτική διάσταση): η έννοια του Σχεδίου δίνει έμφαση στην παραγωγική και ανανεωτική δυνατότητα της γλώσσας ως συστήματος κατασκευής του νοήματος. Πρόκειται, υποστηρίζουν, για κάτι απαραίτητο, αν επιθυμεί κανείς μια διαφορετική κατεύθυνση και προσέγγιση της σημερινής κοινωνίας (πολιτική οπτική).

Προτείνουν μια συγκεκριμένη λίστα στοιχείων μεταγλώσσας την οποία θεωρούν χρήσιμη στο πλαίσιο του Γλωσσικού Σχεδίου. Στοιχεία τα οποία παραθέτουν είναι:

- *Η εκφορά του λόγου*: χαρακτηριστικά επιτονισμού, έμφαση, ρυθμός, προφορά κ.λπ.
- *Η τροπικότητα*: η στάση του ομιλητή ως προς τον βαθμό βεβαιότητας ή υποχρέωσης που εκφράζει το μήνυμά του.
- *Μεταβιβαστικότητα*: το είδος των διαδικασιών (ρημάτων) που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της πρότασης. Για παράδειγμα, υλική διαδικασία (ρήματα που δηλώνουν πράξη), νοητική διαδικασία (π.χ. πιστεύω, ξεχνώ, βλέπω κ.λπ.), προσδιοριστική διαδικασία (συνδετικά κυρίως ρήματα) κ.λπ.
- *Λεξιλόγιο και μεταφορά*: η επιλογή των λέξεων, η θέση τους και οι σημασίες τους.
- *Ονοματοποίηση*: η μετατροπή διαδικασιών (ρημάτων) σε ονόματα.

- *Δομή της πληροφορίας* (Information structure): πώς παρουσιάζεται η πληροφορία σε σύνολα (clauses) και προτάσεις.
- *Τοπική συνοχή*: συνεκτικότητα μεταξύ προτάσεων, λογικές σχέσεις μεταξύ προτάσεων (υποταγμένες ή όχι).
- *Ευρύτερη συνοχή*: γενικότερη οργάνωση των κειμένων (π.χ. κειμενικά είδη).

Πολυγραμματισμοί (1995 και εξής)



Στο παραπάνω σχήμα του ρόμβου επιχειρείται να αποτυπωθούν οι διαφορές στην εστίαση σε σχέση με τις ΓΓ που δίνει το New London Group. Βλέπουμε ότι στη θέση των ΓΓ διευρύνεται τώρα η εστίαση και γίνεται λόγος για γνώσεις για τη σημείωση. Στον χώρο των Γραμματισμών, βλέπουμε πια να γίνεται λόγος για πολυγραμματισμούς, όπου αναγνωρίζεται κάθε κειμενική οντότητα, γλωσσική και μη γλωσσική ή πολυτροπική. Δίνεται, επίσης, βαρύτητα στους νέους γραμματισμούς των ψηφιακών μέσων. Καταβάλλεται, επίσης, προσπάθεια να συνδεθεί το σχολείο και ο σχολικός γραμματισμός με τις ευρύτερες αλλαγές σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (ΓΚ). Διαπιστώνουμε, τέλος, ότι η συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα επιχειρεί να τα συνδέσει όλα αυτά μεταξύ τους.

2.6. Κατακλείδα

Στην παρούσα υποενότητα συζητήθηκαν συνοπτικά οι κυριότερες επιστημονικές αναζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών σε σχέση με το υπό συζήτηση θέμα μας: πώς προσεγγίζονται οι ΓΓ από μια παιδαγωγική σκοπιά. Από την ανασκόπηση που επιχειρήθηκε προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Η εστίαση στο τι είναι ΓΓ έχει αλλάξει θεαματικά στον οικείο επιστημονικό προβληματισμό. Έτσι, από την παραδοσιακή αντίληψη που έδινε βαρύτητα στη λέξη και την πρόταση, το ενδιαφέρον μεταφέρεται σταδιακά στο κείμενο και στη γραμματική του, στον λόγο και στη σχετική μεταγλώσσα, αλλά και στην ανάπτυξη μεταγλώσσας για όλα τα σημειωτικά συστήματα.
- Υπάρχει έντονος προβληματισμός ως προς το αν θα πρέπει να διδαχθούν αλλά και πώς οι ΓΓ. Οι τάσεις είναι εμφανείς: αδυνατίζουν σημαντικά οι φωνές που υποστηρίζουν ότι δεν χρειάζεται να διδάσκονται στο σχολείο οι ΓΓ, αλλά όλες οι νέες προτάσεις αποσυνδέουν τις ΓΓ από τη λογική της ύλης και τις προσεγγίζουν ως μέρος των κειμένων και του λόγου.
- Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το πώς θα αξιοποιούνται οι ΓΓ: κάποιες απόψεις προτείνουν να αξιοποιούνται για την καλύτερη αποτύπωση της κειμενικής ποικιλότητας, κάποιες για την καλύτερη σύνδεση της κειμενικής ποικιλότητας με τη δομημένη κοινωνική

πραγματικότητα και κάποιες για τη σύνδεση όλων των σημειωτικών συστημάτων με τον σύνθετο κόσμο της επικοινωνίας.

Όλες αυτές οι εξελίξεις αλλά και οι διαφορές στις προσεγγίσεις αναδεικνύουν ότι το ζήτημα της διδασκαλίας των ΓΓ στο σχολείο είναι τελικά ένα βαθιά πολιτικό ζήτημα, αφού η καθημέρα εκδοχή οδηγεί σε μεγάλες διαφορές ως προς το περιεχόμενο που δίνεται στις ΓΓ, στο πώς αυτές θα διδασχθούν, στο πώς θα συνδυαστούν και με ποιους γραμματισμούς και στο αν και σε ποια έκταση θα συνδυαστούν με τον κόσμο. Οι διαφορετικές αυτές επιλογές συνεισφέρουν στο να δημιουργείται κάθε φορά μια τελείως διαφορετική σχολική πραγματικότητα, με σημαντικές επιπτώσεις στο είδος των εγγράμματων μαθητικών υποκειμενικοτήτων που το σχολείο συνεισφέρει να δημιουργηθούν. Έτσι, οι ταυτότητες των παιδιών που τοποθετήθηκαν στο κέντρο του ρόμβου (στα σχήματα που δόθηκαν) διαμορφώνονται τελείως διαφορετικά, ανάλογα με την πρόταση και επομένως ανάλογα με τους ρόλους και το είδος των ενεργειών που αποδίδονται στους παιδαγωγικούς πρωταγωνιστές (παιδιά, δάσκαλοι).

Έχοντας ως αφετηρία τη βαθύτερη αυτή πολιτική διάσταση της διδασκαλίας και ως έναν από τους βασικούς μας στόχους να την αναδείξουμε, επιχειρήσαμε με βάση αυτή την αφετηρία να διαμορφώσουμε το πλαίσιο για τη συγκεκριμένη Βάση Δεδομένων. Στις αμέσως παρακάτω ενότητες εστιάζουμε ακριβώς σε αυτό: στο πώς και γιατί σχεδιάστηκε η Βάση Δεδομένων για τη διδασκαλία των ΓΓ στο δημοτικό σχολείο.

3. Γνώσεις για τη Γλώσσα και συγκρότηση εγγράμματων υποκειμένων

Γνωρίζουμε από τον χώρο της εθνογλωσσολογικής έρευνας ότι ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα στην καθημερινή αλληλεπίδραση μπορεί να διαφέρει από κοινότητα σε κοινότητα, γεγονός που συνεισφέρει στη συγκρότηση παιδιών που μπορούν να κινηθούν με μεγαλύτερη επάρκεια σε συγκεκριμένα σχήματα αλληλεπίδρασης και μικρότερη σε κάποια άλλα. Οι έρευνες της Heath (1983) είναι κλασικές προς αυτή την κατεύθυνση. Η έρευνα αυτή έδειξε πολύ καλά ότι οι σχολικές δομές αλληλεπίδρασης είναι πολύ πιο οικείες για κάποιες κοινωνικές ομάδες και λιγότερο οικείες για κάποιες άλλες. Με μια περαιτέρω αναγωγή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι αναζητήσεις αυτές δείχνουν ότι το πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας έχει τεράστια επίπτωση στα όρια του τι τα παιδιά μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν με τη γλώσσα. Ή με μια άλλη διατύπωση, ο τρόπος γλωσσικής κοινωνικοποίησης δεν είναι ποτέ ουδέτερος. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η γλώσσα στο σχολείο είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το πώς στην προκειμένη περίπτωση οι ΓΓ προτείνεται να διδασχθούν, σε τι είδους σχήματα / δράσεις αλληλεπίδρασης εντάσσονται, στο πώς με άλλα λόγια παιδαγωγικοποιούνται.

Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και άλλες αναλύσεις που εστιάζουν περισσότερο στη διαμόρφωση προτάσεων για τη συστηματική ανάγνωση του σχολικού λόγου (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Πολύ χρήσιμη και συμπληρωματική θεωρούμε την έννοια της αναπλαισίωσης (recontextualization), την οποία χρησιμοποιεί ο Bernstein (1996), προκειμένου να αναδείξει τη σημαντική διάσταση που έχει η αποκόλληση ενός μαθησιακού υλικού από το φυσικό του *συγκείμενο* (context) και η ένταξή του στη διδασκαλία. Ένα κείμενο που γράφεται, για παράδειγμα, προκειμένου να είναι βιβλιοκριτική σε ένα ένθετο εφημερίδας ή σε λογοτεχνικό περιοδικό, αποκολλάται από το φυσικό του συγκείμενο και, ενώ έπαιρνε την «αξία» του –για να επεκτείνουμε την έννοια του Saussure– πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο έντυπο, τη φυσιογνωμία του, τα άλλα κείμενα του περιοδικού, τον χρόνο και τον χώρο δημοσίευσής του κ.λπ., τώρα μετατρέπεται σε ύλη και υποτάσσεται στις προθέσεις των συγγραφέων του διδακτικού υλικού αρχικά και των διδασκόντων και διδασκομένων στη συνέχεια· μετατρέπεται σε ύλη με συγκεκριμένο βηματισμό και ρυθμό στη διδασκαλία, με συγκεκριμένες ενέργειες και σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων (Bernstein 1989, 1996). Αυτό όμως το νέο πλαίσιο υποδοχής δεν είναι μια απλή και ουδέτερη διαδικασία, αλλά η ιδιαιτερότητά του οδηγεί στην εγχάραξη κάποιας μορφής ή μορφών συνείδησης (Bernstein 1996) και συνεισφέρει, θα μπορούσαμε να πούμε, στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικών

υποκειμενικότητων. Επεκτείνοντας τη λογική αυτή με την αξιοποίηση γλωσσολογικών παραδόσεων οι οποίες έχουν αξιοποιήσει την έννοια της αναπλαισίωσης (Chouliaraki & Fairclough 1999, van Leeuwen 2008), θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αναπλαισίωση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αλλά ανήκει συνήθως σε κάποιον λόγο, στην προκειμένη περίπτωση σε κάποια παράδοση (ή κάποιες παραδόσεις) που έχει σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία.

Αν αντιμετωπίσουμε από αυτή την οπτική τη διδασκαλία, τότε πέρα από το τι θα διδαχθεί –το οποίο στην προκειμένη περίπτωση έχει σχέση με τις ΓΓ, που αποτελούν την «ύλη» της διδασκαλίας– και πέρα από το ποια μέσα θα χρησιμοποιηθούν –στην προκειμένη περίπτωση το σχολικό βιβλίο–, σημαντικότατο ρόλο παίζει και αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *διδακτικό σχήμα* (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Στο σχήμα αυτό αποτυπώνεται το είδος των διδακτικών πρακτικών, οι οποίες εγγράφονται σε σημαντικό βαθμό στα σχήματα λεκτικής αλληλεπίδρασης που προτείνονται γύρω από τη «διδασκτέα ύλη». Στην περίπτωση αυτή δεν έχει μόνο βαρύτητα το τι διδάσκεται, αλλά και το πώς αυτό διδάσκεται μέσω της γλώσσας, που σημαίνει ότι η γλώσσα δεν είναι πια αντικείμενο προς διδασκαλία αλλά το μέσο για τη δόμηση των ορίων που μπορεί να αναπτύξει το παιδαγωγικό υποκείμενο. Έτσι, αντί για την αποκλειστική εστίαση στη γραμματική ως μεταγλώσσα, μας ενδιαφέρει και η γραμματική της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

Αυτό το σκεπτικό μάς οδήγησε στο να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς οι Γνώσεις για τη Γλώσσα αναπλαισιώνονται διδακτικά στα υπό συζήτηση σχολικά βιβλία, κάτι που αποτυπώνεται και στον σχεδιασμό της Βάσης Δεδομένων.

4. Η διαμόρφωση της Βάσης Δεδομένων

Με αφετηρία το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο αλλά και το γεγονός ότι τελικός μας στόχος ήταν ο σχεδιασμός μιας βάσης δεδομένων, οργανώσαμε τη δομή και τα περιεχόμενα των λημμάτων που αποτελούν τον κορμό της συγκεκριμένης Β.Δ. γύρω από τρεις άξονες. Ο ένας έχει σχέση με την ταυτότητα του υλικού που καταγράφεται / ταξινομείται και τοποθετείται πρωτίστως στα πεδία *Τάξη, Ενότητα, Β.Μ. / Τ.Ε.* (Βιβλίο Μαθητή / Τετράδιο Εργασιών), *Τεύχος* και *Σελίδα, Στοιχείο, Επίπεδο*. Κεντρικός πυρήνας του πρώτου άξονα είναι πάντα το συγκεκριμένο γλωσσικό *στοιχείο*, το οποίο ανιχνεύτηκε κατά τη λεπτομερή ανάλυση του υλικού (πεδίο «Στοιχείο»). Το πεδίο «Επίπεδο» ταξινομεί σε συγκεκριμένα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης τα συγκεκριμένα στοιχεία (φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό, ορθογραφικό, σημασιολογικό, λεξιλογικό, κειμενικό, πραγματολογικό και υφολογικό), ενώ τα υπόλοιπα πεδία αποτυπώνουν λεπτομερώς το πού εντοπίστηκε το κάθε στοιχείο. Εν κατακλείδι, στον πρώτο άξονα αποτυπώνεται και κωδικοποιείται αυτό που αποκαλείται συνήθως «ύλη», ό,τι προτείνουν τα σχολικά βιβλία να διδαχθεί στα σχολικά βιβλία του μαθητή στο Δημοτικό. Δίνεται στη συνέχεια ένα παράδειγμα με επισήμανση των πεδίων του πρώτου άξονα (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Πεδία του πρώτου άξονα

Τάξη Γ, Ενότητα Άνθρωποι και μηχανές, β' τ., σ. 58, Βιβλίο μαθητή *	
Στοιχείο	αντωνυμίες • άρθρα οριστικά – αόριστα
Επίπεδο	μορφολογικό
Σελίδα/ες	σ. 58
Γραμματισμοί	αναγνώριση γραμματικών στοιχείων
Διδακτική πρακτική: προσφορά	θεωρία • παραδείγματα
Σημειώσεις	παρουσιάζονται τα αόριστα και τα οριστικά άρθρα και διακρίνονται τα οριστικά άρθρα από τους αδύνατους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών

Η συγκεκριμένη ανάλυση / ταξινόμηση και η μεταφορά της σε βάση δεδομένων παρέχει ποικίλες δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές για επιμέρους απλές ή σύνθετες αναζητήσεις,

π.χ. αναζήτηση με αφετηρία το στοιχείο, την τάξη, το τεύχος ή το επίπεδο (για μια λεπτομερή περιγραφή βλ. το εισαγωγικό κείμενο με τίτλο: «Παρουσίαση της Βάσης Δεδομένων»).

Ο δεύτερος άξονας ταυτίζεται με το περιεχόμενο του τελευταίου πεδίου των λημμάτων, του πεδίου «Σημειώσεις» (εμφανίζεται στην πλειονότητα των λημμάτων), και απευθύνεται περισσότερο στον μαχόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν είναι υποχρεωμένος να έχει ειδικές γλωσσολογικές / γλωσσοδιδασκτικές γνώσεις για ζητήματα στα οποία μάλιστα οι επιστημονικές απόψεις συχνά δεν ταυτίζονται. Το πεδίο αυτό είναι, επομένως, περισσότερο περιγραφικό, ερμηνευτικό, συχνά και με παιδαγωγικό προσανατολισμό (για μια πλήρη περιγραφή βλ. πιο κάτω, στα κείμενα «Παρουσίαση της Β.Δ.» και «Επισημάνσεις στη γραμματική διδασκαλία των εγχειριδίων του Δημοτικού»). Ακολουθεί ένα παράδειγμα με έγχρωμη επισήμανση του συγκεκριμένου πεδίου.

Πίνακας 2. Δεύτερος άξονας: σημειώσεις

Τάξη Δ, Ενότητα 7, β' τ., Παρ. Γραμμ., σ. 106, Βιβλίο μαθητή *

Στοιχείο	κανόνας του τελικού -ν
Επίπεδο	μορφολογικό • φωνητικό
Σελίδα/ες	σ. 106
Γραμματισμοί	αναγνώριση γραμματικών στοιχείων
Διδακτική πρακτική: προσφορά	θεωρία
Σημειώσεις	ο κανόνας του τελικού -ν όπως διατυπώνεται στο Β.Μ. διαφοροποιείται από τον ίδιο κανόνα στη σχολ. γραμματική, ιδιαίτερα στο σημείο όπου ορίζεται από τη γραμματική (σ. 55) ότι το τελικό -ν διατηρείται πάντα στο αρσ. άρθρο των

Ο τρίτος άξονας, που είναι ο πιο σύνθετος, επιχειρεί, κατά βάθος, να ανιχνεύσει το είδος των «φαντασιακών υποκειμένων» (Bernstein 1996) που συγκροτούνται μέσω της εμπλοκής των παιδιών στη συγκεκριμένου τύπου εγγράμματη εμπειρία. Αυτό επιδιώκεται να αποτυπωθεί αφενός μέσω της κωδικοποίησης του είδους των γραμματισμών στους οποίους τα παιδιά καλούνται να εμπλακούν με αφετηρία κάποιο γλωσσικό στοιχείο (πεδίο «γραμματισμοί») και αφετέρου μέσω της κωδικοποίησης των σχημάτων παιδαγωγικής (κατά βάθος γλωσσικής) αλληλεπίδρασης που προτείνονται στο υλικό (διδακτική προσφορά – διδακτική ζήτηση) (βλ. πίνακας 3). Εννοείται ότι εδώ ανιχνεύεται η συνειδητή ή ασυνείδητη (δεν έχει ιδιαίτερη σημασία) πρόθεση των συντακτών του υλικού και όχι το πώς το υλικό αναπλαισιώνεται στη σχολική αίθουσα, κάτι που απαιτεί άλλου τύπου έρευνα.

Πίνακας 3. Τρίτος άξονας: γραμματισμοί και διδακτικές πρακτικές

Τάξη Δ, Ενότητα 5, α' τ., σ. 38-40, Τετράδιο εργασιών *

Στοιχείο	επιστολή
Επίπεδο	κειμενικό
Σελίδα/ες	σ. 38-40
Γραμματισμοί	αναγνώριση και γράψιμο κειμενικού είδους ασκήσεις σε επίπεδο κειμένου • βελτίωση κειμένου κειμενική χρήση γλωσσικών μέσων • προφορική συζήτηση
Διδακτική πρακτική: προσφορά	έτοιμο πρότυπο • οδηγίες για αυτοαξιολόγηση: ανοιχτές ερωτήσεις – για τη σύνταξη κειμενικού είδους
Διδακτική πρακτική: ζήτηση	αυτοαξιολόγηση • παραγωγή κειμένου – ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα: συμπλήρωση έτοιμου προτύπου
Σημειώσεις	γνώσεις για τη γλώσσα: δίνεται ομαδοσυνεργατικό σχέδιο εργασίας για σύνταξη επιστολής προς δημόσιο φορέα, με αναλυτικές οδηγίες σχετικά με τη χρήση γλωσσικών μέσων, τη διεύθυνση κειμενικών συστατικών κ.λπ.

Αναλυτικότερα, στο πεδίο *Γραμματισμοί* αποτυπώνονται δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση έχει σχέση με το τι ακριβώς καλούνται τα παιδιά να γράψουν και να διαβάσουν με αφετηρία πάντα τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου. Παράδειγμα:

Πίνακας 4. Γραμματισμοί

Τάξη Δ, Ενότητα 13, β' τ., σ. 47-48, Τετράδιο εργασιών *

Στοιχείο	επιστολή
Επίπεδο	κειμενικό
Σελίδα/ες	σ. 47-48
Γραμματισμοί	ασκήσεις σε επίπεδο κειμένου • γράψιμο κειμενικού είδους
Διδακτική πρακτική: προσφορά	έτοιμο πρότυπο • οδηγίες για τη σύνταξη κειμενικού είδους
Διδακτική πρακτική: ζήτηση	παραγωγή κειμένου – ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα: συμπλήρωση έτοιμου προτύπου
Σημειώσεις	γνώσεις για τη γλώσσα: δίνεται ομαδοσυνεργατικό σχέδιο εργασίας που αφορά έρευνα τοπικών προβλημάτων και σύνταξη σχετικής επιστολής στο δήμαρχο

Στο παραπάνω παράδειγμα τα παιδιά καλούνται να γράψουν ένα κείμενο («γράψιμο κειμενικού είδους»), πρόκειται δηλαδή για μια άσκηση σε κειμενικό επίπεδο. Στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά γράφουν κάτι σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αποκτούν επομένως μια συγκεκριμένου τύπου εμπειρία ως προς το γράψιμο. Είναι προφανές από τη χρήση του όρου «ασκήσεις» ότι εννοούμε το γράψιμο ευρύτερα και όχι μόνο την παραγωγή γραπτού ολοκληρωμένου κειμένου ή παραγράφων και αυτό γιατί θεωρούμε ότι και στη μία και στην άλλη περίπτωση προτείνεται να αποκτηθεί συγκεκριμένου τύπου εμπειρία ως προς το είδος γραπτού λόγου που παράγεται.

Με βάση τη διευρυμένη αυτή αντίληψη, παραγωγή λόγου είναι και η επίλυση ασκήσεων. Στο παρακάτω παράδειγμα (πίνακας 5) βλέπουμε μια περίπτωση όπου έχουμε την εμπλοκή σε γραμματισμούς, όπου τα παιδιά καλούνται να γράψουν και να διαβάσουν κάτι που δεν έχει σχέση με κείμενα, αλλά είναι ασκήσεις σε επίπεδο λέξης. Πρόκειται για μια συγκεκριμένου τύπου εμπειρία ανάγνωσης και γραφής.

Πίνακας 5. Γραμματισμοί (α)

Τάξη Δ, Ενότητα 14, γ' τ., σ. 52, Βιβλίο μαθητή *

Στοιχείο	οικογένειες λέξεων
Επίπεδο	λεξιλογικό
Σελίδα/ες	σ. 52
Γραμματισμοί	αναγνώριση και γράψιμο γραμματικών στοιχείων • ασκήσεις σε επίπεδο λέξης χρήση λεξικού
Διδακτική πρακτική: ζήτηση	ασκήσεις κλειστού τύπου: αναγνώριση, αναζήτηση σε λεξικό, συμπλήρωση
Σημειώσεις	ζητείται να συμπληρωθούν οι ετυμολογικές οικογένειες των λ. πόλη και νόμος

Η δεύτερη διάσταση έχει περισσότερο σχέση με τη διαδικασία της εμπλοκής των παιδιών με το γράψιμο και το διάβασμα. Στον πίνακα 6 παρακάτω, το βιβλίο ζητάει από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος ή να εμπλακούν σε μια αναγνωστική εμπειρία προκειμένου να αναγνωρίσουν τα περιεχόμενα του πεδίου «Στοιχείο». Στο παράδειγμά μας οι μαθητές θα επιχειρήσουν να εξοικειωθούν τόσο με το κειμενικό είδος των μικρών αγγελιών όσο και με τα αρκτικό-

λεξα / συντομογραφίες, που συναντώνται συχνά σε αυτό το κειμενικό είδος. Αποτυπώνουμε τη διαδικασία αυτή στους γραμματισμούς, επειδή πρόκειται για μια γνωσιακή διαδικασία που έχει πάντα στενή σχέση με το διάβασμα (στην προκειμένη περίπτωση): τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος των μικρών αγγελιών και αυτό δεν μπορεί παρά να πραγματοποιηθεί μέσω του διαβάσματος συγκεκριμένου/-ων κειμένου/-ων. Η αναγνώριση επομένως στοιχείων εντάσσεται και αυτή στους γραμματισμούς με βάση τη διευρυμένη γνωσιακή οπτική που προαναφέρθηκε.

Στο παρακάτω παράδειγμα καλούνται επίσης τα παιδιά να γράψουν το ίδιο είδος κειμένου (μικρές αγγελίες) και να επιλύσουν ασκήσεις σε επίπεδο λέξης και κειμένου. Αναφέραμε ήδη παραπάνω ότι η παραγωγή γραπτού λόγου εννοείται εδώ με μια διευρυμένη λογική, για αυτό και συμπεριλαμβάνει και την επίλυση ασκήσεων.

Πίνακας 6. Γραμματισμοί (β)

Τάξη ΣΤ, Ενότητα 2, α' τ., σ. 26-28, Τετράδιο εργασιών *

Στοιχείο	αρκτικόλεξα • μικρές αγγελίες • συντομογραφίες
Επίπεδο	κειμενικό • λεξιλογικό
Σελίδα/ες	σ. 26-28
Γραμματισμοί	αναγνώριση και γράψιμο κειμενικού είδους – γραμματικών στοιχείων ασκήσεις σε επίπεδο κειμένου και με αφητηρία κείμενο – σε επίπεδο λέξης
Διδακτική πρακτική: προσφορά	κείμενο
Διδακτική πρακτική: ζήτηση	ασκήσεις κλειστού τύπου: μετατροπή κειμένου, συμπλήρωση καταλόγου παραγωγή κειμένου με αφητηρία κείμενο
Σημειώσεις	• 2 περιπτώσεις μετατροπής κειμένου • διδάσκονται συντομογραφίες/αρκτικόλεξα κυρίως μέσα από μικρές αγγελίες

Στο πεδίο των γραμματισμών, δηλαδή, αποτυπώνουμε πρακτικές που εξελίσσονται με άξονα τα συγκεκριμένα θέματα του πεδίου «Στοιχείο» και αφορούν είτε το διάβασμα και το γράψιμο είτε διαδικασίες που έχουν σχέση με το διάβασμα και το γράψιμο.

Τα επόμενα δύο πεδία αποτυπώνουν την ιδιαιτερότητα αυτού που αποκαλέσαμε παραπάνω *διδακτικό σχήμα*. Έχουμε διαπιστώσει και από άλλες μας αναλύσεις (Κουτσογιάννης 2010) ότι το κυρίαρχο διδακτικό σχήμα στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια θυμίζει αρκετά την κατά τον Halliday (βλ. και Van Leeuwen, 2005:118) βασική δομή του διαλογικού χαρακτήρα των γλωσσικών ανταλλαγών και αποτυπώνεται ως εξής: η Προσφορά (offering information), στην προκειμένη περίπτωση, είναι συνήθως κάποιο κείμενο, θεωρία, πίνακες κ.λπ. που προσφέρονται ως υλικό αναφοράς και ακολουθεί η Ζήτηση (demanding information), κατά την οποία ζητείται από τα παιδιά να ανταποκριθούν σε ορισμένες ασκήσεις / δραστηριότητες με αφητηρία το τι κάθε φορά προσφέρεται. Θεωρούμε ότι στο είδος της σχέσης αυτής και ιδιαίτερα στο είδος της Ζήτησης αποτυπώνεται η βαθύτερη διδακτική ιδεολογία³ ως προς την αναπλαισίωση των ΓΓ, αφού καλούνται τα παιδιά να δράσουν μέσω της γλώσσας με συγκεκριμένο τρόπο.

³ Πρόκειται για δομή που χαρακτηρίζει σε γενικότερες γραμμές την παιδαγωγική ιδεολογία των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων. Το κάθε κεφάλαιο-μακροκείμενο προτείνει αλυσίδα διδακτικών συμβάντων (teaching events) με την εξής διάρθρωση: προσφορά (offering information) – ζήτηση (demanding information) – σύνοψη – (summary) = (π-ζ-σ). Σε κάποιες περιπτώσεις, ένα από τα μέρη μπορεί να παραλείπεται, να επαναλαμβάνεται ή ν' αλλάζει η σειρά (βλ. Κουτσογιάννης 2010).

Πίνακας 7. Προσφορά και ζήτηση

Τάξη ΣΤ, Ενότητα 1, α' τ., σ. 8-10, Βιβλίο μαθητή *

Στοιχείο	περιγραφή αντικειμένων
Επίπεδο	κειμενικό
Σελίδα/ες	σ. 8-10
Γραμματισμοί	αναγνώριση και γράψιμο κειμενικού είδους ασκήσεις σε επίπεδο κειμένου και με αφητηρία κείμενο κειμενική χρήση γλωσσικών μέσων
Διδακτική πρακτική: προσφορά	ανάλυση σε κειμενικά συστατικά • κείμενο οδηγίες για τη σύνταξη κειμενικού είδους
Διδακτική πρακτική: ζήτηση	ασκήσεις κλειστού τύπου: κλειστές ερωτήσεις, συμπλήρωση πίνακα παραγωγή κειμένου με αφητηρία κείμενο
Σημειώσεις	ζητείται η σύνταξη επιστολής που περιέχει περιγραφή αντικειμένου

Στο παραπάνω παράδειγμα αποτυπώνεται στο πεδίο «Διδακτική πρακτική: προσφορά» τι ακριβώς προσφέρεται προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν το θέμα του πεδίου «Στοιχείο». Δεν είναι δύσκολο με βάση το συγκεκριμένο παράδειγμα να οδηγηθούμε σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις: όταν τα παιδιά διδάσκονται ΓΓ οι οποίες είναι σε επίπεδο κειμενικό, τότε αυτό φαίνεται να πραγματοποιείται κυρίως μέσω της προσφοράς κειμένων και οδηγιών. Με βάση την προσφορά αυτή καλούνται στη συνέχεια τα παιδιά (ζήτηση) να προβούν σε συγκεκριμένες ενέργειες για την κατάκτηση του συγκεκριμένου στοιχείου. Στην προκειμένη περίπτωση, να επιλύσουν ασκήσεις κλειστού τύπου και / ή να γράψουν κείμενα που ανήκουν στην κατηγορία του στοιχείου το οποίο διδάσκονται.

Το είδος της προσφοράς και της ζήτησης αλλά και οι σχέσεις που προτείνονται μεταξύ τους αποτυπώνουν κατά βάθος:

- Το διδακτικό μοντέλο βάσει του οποίου διδάσκονται οι ΓΓ. Εδώ μπορούν να ειπωθούν πολλά ως προς την παιδαγωγική διάσταση των διδακτικών σχημάτων, τις ενδεχόμενες εναλλακτικές λύσεις κ.λπ.
- Το είδος της γνωσιακής εξάσκησης στην οποία εισάγεται το παιδί συμμετέχοντας σε μια τέτοιου είδους διδακτική πρακτική. Αναφερθήκαμε προηγουμένως σε διαπιστώσεις της ανθρωπογλωσσολογικής παράδοσης, η οποία αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των σχημάτων επικοινωνίας στη συγκρότηση των ορίων ως προς το τι μπορεί το παιδί να κάνει με τη γλώσσα. Έτσι, στις στήλες αυτές αποτυπώνονται τα όρια της εκγύμνασης στην οποία συμμετέχουν τα παιδιά, αποκτώντας ΓΓ. Πιο συγκεκριμένα: άλλα είναι τα όρια της εγγραμματοσύνης που αποκτά ένα παιδί επιλύοντας μεγάλο όγκο ασκήσεων κλειστού τύπου και άλλα ένα άλλο παιδί που συμμετέχει στη διερεύνηση ασκήσεων ανοιχτού τύπου. Η αποτύπωση της κρυφής αυτής ιδεολογίας ως προς τα ταυτοτικά όρια γραμματισμού στα οποία ωθείται το παιδί συμμετέχοντας στη διεκπεραίωση της ύλης μπορεί να γίνει ακριβώς με την αποτύπωση των κανονικότητων αυτών σε βάση δεδομένων.
- Μια προσεχτική ανάγνωση του τρίτου άξονα δείχνει κατά βάθος όχι μόνο το είδος των γραμματισμών στους οποίους εμπλέκονται τα παιδιά ούτε μόνο το είδος της εξάσκησης στην οποία προτείνεται να συμμετέχουν. Δείχνει, επίσης, τους λόγους (τα γλωσσοδιδακτικά παραδείγματα που συζητήσαμε στην ενότητα 2) στους οποίους στηρίζεται η διδασκαλία των ΓΓ.

5. Επιλογικό

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η βάση δεδομένων που παρουσιάζουμε σχεδιάστηκε προκειμένου να καλύψει πολλές επιμέρους ανάγκες, μεταξύ των οποίων:

- Την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, από τη στιγμή που μπορούν εύκολα να βρουν τι και πώς διδάσκεται σε κάθε τάξη. Μπορούν επίσης να βρουν συγκεντρωμένες και ομαδοποιημένες τις επιστημονικές απόψεις σε σχέση με τα ζητήματα που είναι να διδάξουν.
- Την υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, από τη στιγμή που έχουν ομαδοποιημένο όλο το υλικό σε μια δυναμική βάση δεδομένων.
- Την υποστήριξη των επιστημονικών ομάδων που θα γράψουν Προγράμματα Σπουδών και θα αναπτύξουν μαθησιακό υλικό στο μέλλον.
- Την καλύτερη κατανόηση σε επιστημονικό επίπεδο του τι και πώς διδάσκεται σε σχέση με τις ΓΓ στη χώρα μας.

Έχουμε επίγνωση ότι κάθε σχεδιασμός σε συμβατικά ή ψηφιακά περιβάλλοντα εμπεριέχει την επιστημονική ιδεολογία των συντακτών του. Το παρόν κείμενο δεν αποτελεί παρά μια προσπάθεια να αποτυπωθεί ρητά η ιδεολογία αυτή.

Βιβλιογραφία

- Applebee, A. 1974. *Tradition and reform in the teaching of English: a history*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Λονδίνο: Taylor and Francis.
- Cazden, C.B. 2001. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chouliaraki, L. 1995. *Regulative practices and heteroglossia in one institutional setting: the case of a «progressivist» English classroom*. Διδ. διατριβή, Πανεπιστήμιο του Lancaster.
- Chouliaraki, L., & N. Fairclough 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking CDA*. Εδιμβούργο: Edinburgh University Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis 1993 (επιμ.). *The powers of literacy: genre approaches to teaching writing*. Λονδίνο: Falmer Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis 2000 (επιμ.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Λονδίνο: Routledge.
- Dixon, J. 1967. *Growth through English*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Λονδίνο: Routledge.
- Goodman, K. 2005. *What's whole in whole language*, 2^η έκδ. Berkeley, CA: RDR Books.
- Hasan, R. 2006. Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, επιμ. Α. Χαραλαμπίδης, 134-189. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Heath, S. 1983. *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cam-

bridge & Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.

- Κουτσογιάννης, Δ. 2010. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως Πρώτης / Μητρικής, Δεύτερης / Ξένης)*, επιμ. Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (προσπελάστηκε στις 21/11/2015), <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 32, 208-222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα & Μ. Παυλίδου 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Luke, A. 2000. Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43 (5), 448-462.
- Luke, A. 2012. Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice* 51 (1), 4-11.
- Luke, A. & P. Freebody 1999. A map of possible practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary* 4 (2), 5-8.
- Morgan, W. 1997. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. Νέα Υόρκη: Routledge.
- van Leeuwen, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press.