

Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις

Τριανταφυλλιά Κωστούλη
Με τη συνεργασία του Άγγελου Χατζηνικολάου

1. Εισαγωγή: Γραμματισμός, γραμματισμοί και σχολική εκπαίδευση

Οι εξελίξεις που έχουν αναφανεί τα τελευταία 10 χρόνια στο χώρο της γλωσσοδιδασκαλίας έχουν αναδείξει ως κεντρική την έννοια του γραμματισμού (literacy). Μολονότι ο όρος αυτός αναφέρεται – με μια στενή ανάγνωση – σε κείμενα καθώς και σε διαδικασίες (π.χ. κατανόηση και παραγωγή κειμένων) που αφορούν το γραπτό λόγο, αξίζει να τονιστεί ότι η έντονη προβολή και η συστηματική αξιοποίηση του όρου ‘γραμματισμός’ τα τελευταία χρόνια δεν συνιστά απλώς έναν ‘εξεζητημένο’ τρόπο απόδοσης διαδικασιών που είναι ευρύτερα γνωστές και έχουν ήδη μελετηθεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία. Η εισαγωγή του όρου ‘γραμματισμός’ – σε συνάρτηση με τη θεμελίωση νέων και σημαντικών επιστημονικών κλάδων, όπως είναι αυτός των ‘Νέων Σπουδών Γραμματισμού’ (New Literacy Studies, Street, 1995, 2005) - σηματοδοτεί τη στροφή της γλωσσικής επιστήμης από τη μελέτη της γλώσσας ως δομής (ως συστήματος γλωσσικών στοιχείων) προς την ανάδειξη του ιδεολογικού της χαρακτήρα, και, ακριβέστερα, προς τη διερεύνηση των νοημάτων (με την έννοια της ιδεολογίας) που παράγονται μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται πλέον ως το μέσο για την αναφορά σε μια δεδομένη, στατική και παγιωμένη πραγματικότητα αλλά ως το εργαλείο για τη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, δεν υποστηρίζεται πλέον η θέση ότι η γλώσσα καθρεφτίζει απλώς τον κόσμο ή ότι εκφράζει τη σκέψη του ατόμου (που συνήθως εκλαμβάνονταν ως κάτι προδιαμορφωμένο). Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (Fairclough, 2003, 2004, 2006, Gee, 1996) τονίζουν τη διαλεκτική σχέση της γλώσσας με την κοινωνία. Η γλώσσα δομεί τον κόσμο, δομεί πλαίσια αλληλεπίδρασης, κοινωνικές σχέσεις, διανέμει ρόλους, εξουσίες και επαναδιατυπώνει ή εκφράζει αντίσταση σε προσπάθειες επιβολής κοινωνικών ανισοτήτων. Οι σχετικές έρευνες (κυρίως μέσα από τον κλάδο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και σε ποικιλία κειμένων) έχουν καταδείξει ότι μέσα από τις γλωσσικές επιλογές στις οποίες

προβαίνουν οι συγγραφείς δομούνται συγκεκριμένης μορφής κείμενα, προφορικά και γραπτά, τα οποία, με τη σειρά τους, αναδεικνύουν συγκεκριμένες όψεις του κόσμου, προβάλλουν ή 'καταπνίγουν' κάποιες φωνές και οπτικές, ενώ, παράλληλα, δομούνται και επαναπροσδιορίζονται κοινωνικές σχέσεις (σχέσεις φιλίας, ισότητας, απόστασης κλπ.) μεταξύ ομιλητών-συγγραφέων και αποδεκτών.

Επιπλέον, έχει γίνει αποδεκτό ότι τα διάφορα κείμενα, προφορικά και γραπτά, αλλά και οι διαδικασίες που αναπτύσσονται γύρω από τα κείμενα αυτά δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από τα επιμέρους πλαίσια και τις κοινότητες στις οποίες πραγματώνονται. Έτσι δεν γίνεται λόγος για το 'γραμματισμό' (που παραπέμπει σε μια γενική, ομοιόμορφη διαδικασία παραγωγής και χρήσης κειμένων που εμφανίζεται παντού και πάντοτε με την ίδια λογική) αλλά για τις ποικίλες 'μορφές γραμματισμού' όπως εμφανίζονται στις διάφορες 'κοινότητες γραμματισμού'. Η έμφαση επικεντρώνεται στον οικογενειακό, το σχολικό, τον ακαδημαϊκό γραμματισμό. Μάλιστα η εθνογραφική μελέτη συγκεκριμένων κοινοτήτων (δηλαδή συγκεκριμένων οικογενειών ή σχολικών κοινοτήτων) ανέδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για το πώς τα άτομα στις κοινότητες αυτές γράφουν, διαβάζουν, επεξεργάζονται κείμενα και γενικά αλληλεπιδρούν με το γραπτό λόγο αλλά και μέσω του γραπτού λόγου.

Η αξιοποίηση της έννοιας των διαφόρων μορφών 'γραμματισμού' στο σχολικό πλαίσιο σηματοδότησε σημαντικές εξελίξεις στον τρόπο μελέτης και κατανόησης της γλωσσικής εκπαίδευσης, ανέδειξε νέους προβληματισμούς για το πώς πρέπει να αντιμετωπισθούν στις σχολικές τάξεις οι δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και για το πώς μπορεί να επαναπροσδιοριστεί η σχέση των δραστηριοτήτων αυτών με τον κεντρικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, που παραδοσιακά θεωρείται ότι είναι η διδασκαλία της γραμματικής. Η έμφαση στην ιδεολογική διάσταση της γλωσσικής χρήσης έφερε στο προσκήνιο μια πιο σύνθετη, ιδεολογικά προσανατολισμένη, θεώρηση των εννοιών 'προφορικός-γραπτός λόγος' (ως φορείς νοημάτων και ιδεολογιών), ενώ, επιπλέον, κατέδειξε την ανάγκη μελέτης της ιδεολογικής διάστασης των διαδικασιών που τα άτομα ακολουθούν για την κατανόηση, την επεξεργασία και την παραγωγή ποικίλων ειδών κειμένου. Μέσα από σχετικές έρευνες (Martin-Jones and Jones, 2002) έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι οι παραδοσιακές μεταβάσεις από τον 'προφορικό' στο 'γραπτό λόγο' απλοποιούν τη συνθετότητα της γλωσσικής επικοινωνίας. Τα προφορικά και γραπτά

κείμενα (που μπορεί να έχουν σημαντικές ομοιότητες στη γλωσσική τους μορφή [κι όχι μόνο διαφορές]) μπορεί να διαπλέκονται και να αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους στο πλαίσιο νοηματοδοτούμενων και πλαισιωμένων δραστηριοτήτων. Τα γενικά ερωτήματα που τίθεντο, όπως ‘πώς θα βοηθήσουμε τη μετάβαση των παιδιών από τον προφορικό στο γραπτό λόγο’ ή ‘τι είναι ανάγνωση και γραφή’, επαναδιατυπώνονται πλέον με τρόπο που να συνάδει με τη θεώρηση της γλώσσας ως πλαισιωμένης και τοπικά εδρασμένης διαδικασίας, ως εξής: ‘Τι ρόλο επιτελεί ο προφορικός λόγος στη συγκεκριμένη κοινότητα’; ‘Τι σημαίνει διαβάζω ένα κείμενο στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα’;. ‘Με ποιο τρόπο η προφορική συζήτηση ανάμεσα στο γονιό και το παιδί, το δάσκαλο και τους μαθητές/τριες βοηθά στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου’; Ποιες στρατηγικές και ποιες ταυτότητες καλλιεργούνται σε εξωσχολικά πλαίσια επικοινωνίας μέσα από την εμβάπτιση των παιδιών σε άτυπες μορφές μάθησης και κειμενικές πρακτικές; Πώς μπορούν αυτά τα στοιχεία να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία;

Η ιδεολογική παράμετρος στις διαδικασίες κατάκτησης των διαφόρων μορφών γραμματισμού είναι σημαντική. Με άλλα λόγια, οι μελετητές θεωρούν ότι δεν είναι αρκετό να καταγράψουμε απλώς τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σε μια κοινότητα (π.χ. μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά) παράγουν γραπτό λόγο ή μαθαίνουν να επεξεργάζονται κείμενα. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να κατανοήσουμε την *κουλτούρα των νοημάτων* και των ιδεολογιών που δομείται μέσα από τα χρησιμοποιούμενα κείμενα ή τις πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από αυτά. Η έμφαση στην πλαισιωμένη φύση του γραμματισμού έχει αναδείξει το ρόλο των ατόμων ως δημιουργικών υποκειμένων που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε δεδομένα σχήματα και παγιωμένους τρόπους μελέτης των κειμένων (όπως, π.χ. είναι αυτοί που προτείνονται από τα διδακτικά εγχειρίδια). Η δημιουργικότητα αυτή εκφράζεται μέσα από συνεχείς επιλογές, που αφορούν τόσο στα κείμενα που μπορούν να αξιοποιηθούν ως διδακτικό υλικό όσο και στο είδος, τη μορφή, την ποιότητα και την έκταση των αλληλεπιδράσεων που δομούνται σε κάθε κοινότητα. Μέσα από τις πρακτικές αυτές, τα άτομα αναδύονται σε συγκεκριμένου τύπου *εγγράμματα υποκείμενα* – δηλαδή σε υποκείμενα που είτε αναπαράγουν νοήματα και ακολουθούν δοσμένες γραμμές ή διερευνούν, ασκούν κριτική και αντιστέκονται σε επιβαλλόμενα νοήματα (π.χ. αυτά που προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια), υιοθετούν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στη γνώση και τον κόσμο, επαναδιατυπώνουν

παραδοσιακούς ρόλους και ταυτότητες (π.χ. επιφέροντας, μέσω της γλωσσικής χρήσης, αλλαγές στον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου ως αυθεντίας και αναδεικνύοντας το ρόλο του ως συνομιλητή με τα παιδιά).

Στο παρόν πρόγραμμα, η έννοια του γραμματισμού μελετάται ως μια πλαισιωμένη διαδικασία, ως διαδικασία που δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων κοινοτήτων. Ως σημείο εκκίνησης εκλαμβάνουμε τη θέση ότι η ανάγνωση και η γραφή συνιστούν ιδεολογικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης νοημάτων και συγκρότησης υποκειμένων. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στο σχολικό γραμματισμό αλλά και στις τοπικές κοινότητες των παιδιών (π.χ. τις κοινότητες Ρομά) ως κοινότητες γραμματισμού. Κάποια από τα ερωτήματα που διερευνώνται είναι τα εξής: Τι καλούνται τα παιδιά να κατακτήσουν με την είσοδό τους στο σχολείο; Ποιο είναι το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού ή ακριβέστερα σχολικών γραμματισμών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα; Για να δοθεί απάντηση στο ερωτήματα αυτά, κάποιιο επιμέρους όροι είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν.

Πρώτον, ως προς τη διάκριση μεταξύ ‘σχολικού γραμματισμού’ και ‘σχολικών γραμματισμών’. Η διάκριση αυτή έγινε (βλέπε Schleppegrell, 2004) για να αναδείξει τη συνθετότητα της επικοινωνίας και την ποικιλία των κειμένων που απαντούν σε μια σχολική κοινότητα. Μέσα από τη μελέτη της σχολικής κοινότητας, έγινε κατανοητό ότι τα επιμέρους σχολικά μαθήματα (π.χ. η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες) στην ουσία προτείνουν διαφορετικούς γραμματισμούς. Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με ποικίλες γλωσσικές χρήσεις και ποικίλα κειμενικά είδη. Η διάκριση αυτή, προφανώς, καθιστά πιο σύνθετη τη διαδικασία εξοικείωσης των παιδιών με τη σχολική κουλτούρα και επαναπροσδιορίζει το έργο μας σε σχέση με όλα τα παιδιά αλλά κυρίως με αυτά που προέρχονται από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Η είσοδος στο σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ολοκληρώνεται με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά ότι περιλαμβάνει εξοικείωση με μια σειρά από γλωσσικές χρήσεις που κατακτώνται καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης.

Δεύτερον, η έμφαση στα νοήματα έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης της γλώσσας ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος που αφορά τη σημείωση (Fairclough, 2006). Η γλώσσα συνιστά έναν από τους σημειωτικούς πόρους με τους

οποίους δομούνται νοήματα. Η αξιοποίηση εικόνων, διαγραμμάτων κλπ. στη σημερινή κοινωνία οδήγησε στη διαφοροποίηση του ‘γλωσσικού’ από τον ‘οπτικό’ γραμματισμό (Kress & van Leeuwen, 1996). Σε αντίθεση, ωστόσο, με τη διαφοροποίηση αυτή, στο παρόν πρόγραμμα υποστηρίζουμε ότι τα γλωσσικά μέσα και οι οπτικές αναπαραστάσεις δεν συνιστούν διαφορετικούς γραμματισμούς αλλά διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους, δηλαδή διαφορετικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να δομήσει νοήματα στο πλαίσιο μιας κοινότητας γραμματισμού. Η έμφαση επικεντρώνεται σε πολυτροπικά κείμενα που αναπαριστούν νοήματα και κοινωνικές σχέσεις με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (π.χ. διάταξη σελίδας, εικόνες, χρώμα, τρόποι παρουσίασης και διαπλοκής των εικόνων με τα γλωσσικά κείμενα κλπ.).

Συνοπτικά, οι σχετικές εξελίξεις στο χώρο των σπουδών γραμματισμού και η σύνδεσή τους με το χώρο της γλωσσοδιδασκτικής μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

1. Από τη γλώσσα στο γραμματισμό. Από το γραμματισμό ως ομοιόμορφη οντότητα στην ποικιλία των ειδών γραμματισμού που καλλιεργούνται σε διάφορες κοινότητες.
2. Ο σχολικός γραμματισμός ως πλέγμα επιμέρους γραμματισμών που καλλιεργούνται στη σχολική κοινότητα. Από ατομοκεντρικές προς κοινωνιοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού γραμματισμού.

2. Οι τοπικές κοινότητες ως κοινότητες γραμματισμού

Ενώ στις παραδοσιακές γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο σχολείο παρουσιάζεται ως μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (και ειδικότερα από την ομιλία στην ανάγνωση και τη γραφή), στη σύγχρονη βιβλιογραφία, που αντλεί από το πλαίσιο των γραμματισμών, η σχολική κοινότητα δεν εκλαμβάνεται πλέον ως το μοναδικό πλαίσιο όπου τα παιδιά μαθαίνουν για το γραπτό λόγο ή μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με διάφορα κείμενα. Στις τοπικές τους κοινότητες τα παιδιά – ήδη από την προσχολική τους ηλικία - αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους με τον έντυπο λόγο που τους περιβάλλει (βλέπε ενδεικτικά, Purcell-Gates, 1996). Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι η νοηματοδότηση του περιβάλλοντος έντυπου λόγου δε συνιστά μια αυτόματη ή μια ουδέτερη διαδικασία. Συντελείται σταδιακά μέσα από ποικίλες συζητήσεις και δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με διάφορα μέλη του οικογενειακού και φιλικού τους

περιβάλλοντος. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αυτές, που είναι γνωστές ως γεγονότα γραμματισμού (literacy events), καθώς και μέσα από τη συνεργατική ανάγνωση πλαισιωμένων κειμένων (δηλαδή κειμένων ενταγμένων στο κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως ετικετών, πινακίδων, οδηγιών σε παιχνίδια κλπ.) τα παιδιά κατανοούν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων και εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργίες. Επιπλέον, κατανοούν ότι πληροφορίες δε μεταδίδονται μόνο μέσα από τη γλώσσα αλλά μέσα από ποικίλα σημειωτικά συστήματα (το συνδυασμό γλώσσας και εικόνων, π.χ.). Ακόμη και οι πρώτες δραστηριότητες ‘γραφής’ των παιδιών (που μπορεί να περιλαμβάνουν αρχικά μουντζούρες και αργότερα ζωγραφιές ή/και επινοημένες ‘λέξεις’) αναδύονται στο πλαίσιο παρόμοιων γεγονότων, που είναι γνωστά στη βιβλιογραφία ως ‘συγγραφικά γεγονότα’ (writing events).

Η εθνογραφική έρευνα (Pahl & Rowsell, 2006) έχει αναλύσει με θεωρητικά εργαλεία τα ποικίλα αναγνωστικά και συγγραφικά γεγονότα γραμματισμού που οικοδομούνται σε διαφορετικές τοπικές κοινότητες, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αξιοποιούν και διαπλέκουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο για να μεταδώσουν μηνύματα. Οι εθνογραφικές αυτές μελέτες έχουν αναδείξει ενδιαφέροντα στοιχεία για το είδος και την ποικιλία των ειδών γραμματισμού που καλλιεργούνται σε διαφορετικές κοινότητες, χωρίς να αξιολογούν τους τοπικούς αυτούς γραμματισμούς ως κατώτερους του σχολικού. Μάλιστα οι εθνογραφικές αυτές έρευνες συνέβαλαν καθοριστικά στο να οδηγηθούμε πέρα από τη στατική και ομοιόμορφη έννοια του γραμματισμού στην ποικιλομορφία των γλωσσικών και κειμενικών χρήσεων που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Ανάμεσα στις ερωτήσεις που τίθενται είναι οι εξής: Σε τι είδους γραπτά κείμενα έχουν πρόσβαση τα παιδιά σε διαφορετικές κοινότητες; Ποια είναι η μορφή, η ποιότητα και η έκταση των αναγνωστικών γεγονότων που δομούνται στις κοινότητες αυτές ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, παππούδες και παιδιά;

Μια δραστηριότητα που έχει μελετηθεί εκτενώς είναι οι συζητήσεις των παιδιών με περισσότερο έμπειρους συνομιλητές (είτε αυτοί είναι συνομήλικοί τους είτε γονείς, παππούδες κλπ.) γύρω από παραμύθια (βλέπε Heath, 1982, 1983) για μια σημαντική έρευνα γύρω από τις εθνογραφικές αναλύσεις της ανάγνωσης ιστοριών σε διαφορετικές κοινότητες στο νότο της Αμερικής). Οι συζητήσεις αυτές μάλιστα εκλαμβάνονται ως σημαντικά αναγνωστικά γεγονότα, μέσω των οποίων τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες γνώσεις και στρατηγικές για το πώς προσεγγίζει κανείς ένα κείμενο και πώς συζητά για το κείμενο αυτό (Pérez, et al. 1998). Με άλλα λόγια, η

γνώση για το τι είναι ανάγνωση, καθώς και για το τι είδους περιεχόμενο θα προσδώσει κανείς στη διαδικασία αυτή (αν θα την εκλάβει ως ένα τέστ μνήμης ή όχι) διαμορφώνεται καθοριστικά μέσα από το είδος και τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με παραμύθια και υποβοηθείται από τη σκαλωσιά που τα άλλα περισσότερο έμπειρα άτομα παρέχουν στο παιδί. Τι συμπεριλαμβάνεται, λοιπόν, στις γνώσεις που αποκομίζει κανείς μέσα από την εμπλοκή του στην συνεργατική ανάγνωση και συζήτηση ενός παραμυθιού; Η εξαγωγή συμπερασμάτων από μια ιστορία, λόγου χάρη, ή η συσχέτιση της ιστορίας με τον κόσμο του παιδιού συνιστούν στοιχεία που τα παιδιά κατακτούν μέσα από τις αναγνωστικές αυτές αλληλεπιδράσεις (βλέπε και Κωστούλη, 2000, Melzi, 2000). Διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές φαίνονται να διαμορφώνονται σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ενώ οι μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να παραμένουν στην επιφάνεια του κειμένου και να δίνουν έμφαση στην αποστήθιση πληροφοριών (στην ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν τους ήρωες της ιστορίας, να θυμούνται το χρόνο, το χώρο της δράσης κλπ.), οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη νοηματοδότηση της ιστορίας μέσα από τη σύνδεσή της με την καθημερινότητα του παιδιού ή την εξαγωγή του μηνύματος ή των μηνυμάτων της ιστορίας. Η συζήτηση των πιθανά διαφορετικών νοημάτων που μπορούν να εξαχθούν από ένα παραμύθι διαμορφώνει μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στο κείμενο γενικά: τα παιδιά κατανοούν ότι το νόημα ενός κειμένου δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένο αλλά τίθεται υπό διαπραγμάτευση, καθώς συσχετίζεται με τις εμπειρίες των αναγνωστών/-στριών. Συνοπτικά, έχει γίνει πλέον γνωστό ότι οι τοπικές κοινότητες συνιστούν πλαίσια γραμματισμού όπου μέσα από καθημερινές, μη δομημένες δραστηριότητες γύρω από ποικίλα κείμενα (κυρίως παραμύθια αλλά και πληροφοριακά κείμενα [π.χ. για τα ζώα, τα ηφαίστεια κλπ. που ενδιαφέρουν τα παιδιά]) καλλιεργούνται συγκεκριμένης μορφής αναγνωστικές και συγγραφικές στρατηγικές – συγκεκριμένοι γραμματισμοί (Sénéchal, et al., 1998).

Με βάση τα παραπάνω, πώς μπορεί να προσδιοριστεί η μετάβαση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον; Ποια είναι τα νέα στοιχεία ή τα γεγονότα γραμματισμού που χαρακτηρίζουν την επικοινωνία στη σχολική κοινότητα; Με ποιο τρόπο το σχολείο προσπαθεί να γεφυρώσει τη μετάβαση ή τις πιθανές ασυνέχειες από τις τοπικές κοινότητες των παιδιών στη σχολική τους κοινότητα; Η απάντηση που μπορεί να δοθεί στην ερώτηση αυτή δεν είναι ουδέτερη: εξαρτάται από το αν υιοθετεί κανείς μια στενή ή μια πιο διευρυμένη προσέγγιση του σχολείου ως κοινότητας

γραμματισμού. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις προτείνουν διαφορετικές θέσεις, που αντίστοιχα υποστηρίζουν ότι: ο σχολικός γραμματισμός συνιστά μια ουδέτερη διαδικασία κατάκτησης δεξιοτήτων (το μοντέλο αυτό είναι γνωστό και ως το ‘*αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού*’) ή μια ιδεολογική και βαθύτατα πολιτική διαδικασία που δεν αφορά μόνο στην κατάκτηση της γλώσσας ως δομής ή την οικειοποίηση μιας σειράς δεξιοτήτων αλλά την εμφάνιση των ατόμων σε συγκεκριμένους τρόπους θέασης του κόσμου (το μοντέλο αυτό είναι γνωστό και ως το ‘*ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού*’).

3. Σχολικός γραμματισμός

Η στενή έννοια του σχολικού γραμματισμού εκλαμβάνει το σχολείο ως ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο όπου τα παιδιά κατακτούν μια ειδική γλώσσα, τη ‘*γλώσσα του σχολείου*’. Μάλιστα, η προσέγγιση αυτή συναρτάται με μια αρκετά περιορισμένη σύλληψη της γλωσσικής εκπαίδευσης, που θέτει ως στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας τη μετάδοση μιας συγκεκριμένης ύλης: η ύλη αυτή απαρτίζεται από μια σειρά γλωσσικών γνώσεων και μια λίστα επικοινωνιακών δεξιοτήτων προς εκμάθηση από τα παιδιά. Τόσο οι γλωσσικές γνώσεις (λεξιλόγιο, γραμματική) όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες εκλαμβάνονται ως συγκεκριμένα, μετρήσιμα στοιχεία που οι μαθητές/-τριες καλούνται να κατακτήσουν σταδιακά μέσα από τη διαβαθμισμένη παρουσίασή τους σε ‘*κατάλληλα*’ κείμενα και δραστηριότητες. Οι διαφοροποιήσεις που πιθανόν αναφέρονται στα σχετικά εγχειρίδια αφορούν κυρίως την ιεράρχηση της ύλης και την ανάπτυξή της σε ηλικιακές ομάδες.

Αντίθετα, η διευρυμένη και ιδεολογικά προσανατολισμένη προσέγγιση του σχολικού γραμματισμού εκλαμβάνει το σχολικό περιβάλλον ως μια *κοινότητα γραμματισμού* όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή όχι απλώς με μια εξειδικευμένη γλώσσα την οποία χρειάζεται να κατακτήσουν αλλά με μια *νέα κουλτούρα νοημάτων*. Τα νοήματα αυτά δομούνται τόσο μέσα από τα είδη των κειμένων που χρησιμοποιούνται (π.χ. κείμενα διασκευασμένα ή κείμενα αυθεντικά, κείμενα που προσιδιάζουν στην καθημερινή γλώσσα αλλά και γλωσσικά απαιτητικά κείμενα, όπως είναι τα κείμενα των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών κλπ.), όσο και από το είδος των αλληλεπιδράσεων που δομούνται γύρω από τα κείμενα αυτά (αν, π.χ. οι αλληλεπιδράσεις αυτές δομούνται από τον/την εκπαιδευτικό που θέτει το πλαίσιο της συζήτησης ή αν τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία αυτή). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η κατάκτηση του γραμματισμού συνιστά μια σύνθετη διαδικασία

που εμπεριέχει τη συνδυαστική και ταυτόχρονη κατάκτηση επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι οι δεξιότητες της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής (που παραδοσιακά παρουσιάζονταν ως διακριτές η μία από την άλλη), σε σχέση με τα κοινωνικά τους συφραζόμενα αλλά και την κριτική σκέψη. Αυτή η διευρυμένη σύλληψη της έννοιας του γραμματισμού ενσωματώνει και τον αριθμητισμό. Για παράδειγμα το κείμενο (1) δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο αν κατανοήσει κανείς το πώς γλώσσα και αριθμοί (αλλά και το χρώμα, τα έντονα και πλάγια γράμματα, η κεφαλαιογράμματα γραφή κλπ.) συλλειτουργούν για να μεταδώσουν νοήματα.

(1)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ	
ΟΝΟΜΑΤΟΠΟΥΛΟΣ.....	
ΕΠΩΝΥΜΟ	
ΦΩΤΙΟΣ.....	
ΟΝΟΜΑ	
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ.....	
ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	
ΕΛΕΝΗ.....	
ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	
ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΟΥΧΗ ΜΑΡΙΑ.....	
ΟΝΟΜΑ ΣΥΖΥΓΟΥ	
.....	
ΤΟ ΓΕΝΟΣ	
26/10/1978.....	
ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	
ΘΕΣ/ΝΙΚΗ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ.....	
ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	
ΞΑΝΘΗ. ΣΑΛΑΜΙΝΟΣ. 18.....	
ΚΑΤΟΙΚΙΑ	
ΕΠΙΠΛΩΣΙΟΙΣ.....	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	
.....	
ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΥ	
1,70.....	
ΑΝΑΣΤΗΜΑ	
ΩΘΕΙΛΕΣ.....	
ΣΧΗΜΑ ΠΡΟΣΩΠΟΥ	
ΚΑΣΤΑΝΟ.....	
ΧΡΩΜΑ ΜΑΤΙΩΝ	
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	
ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΑ	
ΧΡ.ΟΡΘΟΔΟΞΟΣ.....	
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ	
ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ.....	111222/1.....
ΔΗΜΟΤΗΣ	Α.Δ.
ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ.....	1234.....
ΜΗΤΡ. ΑΡΡΕΝΩΝ	Α.
30/5/98.....	
ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ ΔΕΛΤΙΟΥ	
Α'..... Τ.Α..... ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ.....	
ΑΡΧΗ ΕΚΔΟΣΗΣ	
	Ο ΔΙΟΙΚΗΤΗΣ
	ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΛΙΝΩΣΤΟΣ ΑΣΤΥΝΟΜΟΣ Α'

Η διευρυμένη αυτή θεώρηση υποστηρίζει ότι σε μια πολυσημειωτική, πολυπολιτισμική κοινωνία όπου διαφορετικοί σημειωτικοί πόροι (εικόνες, διαγράμματα κλπ.) διαπλέκονται και διαφορετικοί κώδικες μπορεί να χρησιμοποιούνται (ελληνικές και αγγλικές λέξεις, λ.χ.), η γλωσσική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται σε έναν καθαρά λειτουργικό γραμματισμό. Δεν μπορεί να απαιτεί τη στενή αναπαραγωγή των γλωσσικών και κειμενικών χρήσεων που κάποιος συναντά στην κοινωνία. Στόχος είναι πλέον ένας ενεργός, κριτικός γραμματισμός που επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, να κατανοούν τα νοήματα που κωδικοποιούνται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές και οπτικές επιλογές, να σκέφτονται, να δημιουργούν αλλά και να αμφισβητούν κείμενα που προωθούν ανισότητες ή υποβαθμίζουν τις φωνές κάποιων κοινωνικών ομάδων προς όφελος άλλων.

Με βάση το πλαίσιο αυτό, μπορεί κανείς να θέσει πιο συγκεκριμένα ερωτήματα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πώς προσδιορίζεται η έννοια του σχολικού γραμματισμού στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Ποιος είναι ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας; Τι καλούνται να κατακτήσουν τα παιδιά; Πώς αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες που τα παιδιά από διάφορες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (παιδιά αλλοδαπών, Ρομά κλπ.) αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να οικειοποιηθούν την κουλτούρα του σχολικού γραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Σχετικές αναλύσεις έχουν καταδείξει (βλέπε Kostouli, 2002, Κωστούλη, 2011) ότι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προωθεί θέσεις που προσδιορίζουν το γραμματισμό με τη στενή του έννοια: ως ενός αυτόνομου συστήματος δομών που κατακτώνται γραμμικά. Η προσέγγιση αυτή, με τη σειρά της, προωθεί συγκεκριμένες προσεγγίσεις της ανάγνωσης και της γραφής ως κατεξοχήν γνωστικών διαδικασιών που αφορούν στην εφαρμογή ή μη εφαρμογή στρατηγικών και οδηγούν σε συγκεκριμένα, προκαθορισμένα νοήματα. Το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού στην ελληνική εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω θέσεις:

1. Σταδιακή εισαγωγή των μαθητών/-τριών στα ‘ισχυρά’ κειμενικά είδη.
2. Αποπλαισιωμένη διδασκαλία της γραμματικής.
2. Τρόποι προσέγγισης λογοτεχνικών και χρηστικών κειμένων: έμφαση στην εξαγωγή του ‘σωστού’ νοήματος.
3. Τρόποι παραγωγής κειμένων: Αναπαραγωγή κειμενικών ειδών

Σε αντίθεση με τη θέση αυτή, το παρόν πρόγραμμα υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές ελλείψεις και τα προβλήματα των παιδιών από διάφορες κοινωνικές ομάδες (όπως και των παιδιών Ρομά) ‘κατασκευάζονται’, ‘δομούνται’ μέσα από την αδυναμία του σχολείου να διευρύνει την έννοια του σχολικού γραμματισμού με τρόπους που να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών. Η συστηματική παροχή κανόνων ή οδηγιών, παρά τις προθέσεις, δεν μπορεί να προσδώσει νόημα σε αποπλαισιωμένα κείμενα και ασκήσεις που επικεντρώνονται στη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η διεύρυνση του περιεχομένου του σχολικού γραμματισμού προς περισσότερο ιδεολογικές διαστάσεις δεν σημαίνει ότι η δομή (η ‘γραμματική’) θα αγνοηθεί – απλώς ότι θα διδαχθεί σε σχέση με τα νοήματα, τις κοινωνικές σχέσεις και τις αναπαραστάσεις του κόσμου που τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία, σε συλλειτουργία, πραγματώνουν.

3.1. Παραγωγή γραπτού λόγου: Από τα κείμενα στα κειμενικά είδη

Τα τελευταία χρόνια με τη μετατόπιση του γλωσσολογικού ενδιαφέροντος από τη λέξη και την πρόταση στο κείμενο, η διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται σε μια κεντρική έννοια, αυτή του κειμενικού είδους (genre). Στο θεωρητικό επίπεδο, η εισαγωγή του όρου αυτού απαντά σε μια βασική ερώτηση: Πώς συντελείται η επικοινωνία στην κοινωνία; Πώς τα άτομα κατανοούν τα μηνύματα που οι συνομιλητές τους μεταδίδουν; Οι κειμενογλωσσολόγοι (Bhatia, 1993, Swales, 1990) κατέδειξαν ότι η επικοινωνία πραγματώνεται και καθίσταται δυνατή λόγω του ότι τα άτομα ακολουθούν για την οργάνωση των πληροφοριών συγκεκριμένα, κοινωνικά αποδεκτά δομικά σχήματα ή συμβάσεις που είναι γνωστές ως ‘κειμενικά είδη’. Τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές διαδικασίες που συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους χρήσης της γλώσσας (‘μικροδομή’) και προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών (‘μακροδομή’) για την επίτευξη κοινωνικά αναγνωρίσιμων στόχων. Κειμενικά είδη μπορούν να πραγματωθούν τόσο μέσα από τον προφορικό λόγο (μια συνέντευξη, π.χ. είναι ένα κειμενικό είδος) όσο και μέσα

από το γραπτό λόγο (ένα δημοσιογραφικό άρθρο). Το παραμύθι, το άρθρο, μια επιστολή συνιστούν κειμενικά είδη, που με τη σειρά τους εμπεριέχουν μικρότερες μονάδες (κειμενικούς τύπους), όπως είναι, λ.χ., η αφήγηση και η περιγραφή.

Πώς κατακτώνται οι δομές αυτές; Πώς γνωρίζει ένα παιδί πώς θα αφηγηθεί μια ιστορία, πώς θα περιγράψει ένα πρόσωπο, πώς θα επιχειρηματολογήσει για ένα θέμα (βλέπε Kamberelis, 1999, Kamberelis, & Bovino, 1999). Εδώ παίζουν σημαντικό ρόλο οι δραστηριότητες γραμματισμού που εκτυλίσσονται στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας. Μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες, τέτοιου είδους δραστηριότητες τα παιδιά κατακτούν σταδιακά τις συμβάσεις των διαφόρων κειμενικών ειδών και κειμενικών τύπων, κυρίως της αφήγησης και της περιγραφής και λιγότερο της επιχειρηματολογίας.

Η βασική έρευνα των κειμενογλωσσολόγων επικεντρώθηκε στον εντοπισμό των κειμενικών ειδών καθώς και στη διασύνδεση αυτών με γλωσσικά και δομικά στοιχεία (δηλαδή με στοιχεία μικροδομής και μακροδομής, αντίστοιχα) (βλέπε Schleppegrell, 2004). Αυτές οι ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών και οι συσχετίσεις τους με γλωσσικά στοιχεία αξιοποιήθηκαν από το χώρο της γλωσσοδιδασκαλίας, διευρύνοντας το στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η μετάβαση λοιπόν στο σχολείο συνεπάγεται διεύρυνση (δηλαδή χρήση σε νέα πλαίσια) των κειμενικών ειδών που γνωρίζει ένα παιδί ή κατάκτηση νέων κειμενικών ειδών. Στο σπίτι βέβαια η παραγωγή των κειμενικών ειδών είναι συνήθως υποβοηθούμενη. Ο γονιός μέσα από τις ερωτήσεις που διατυπώνει λειτουργεί ως σκαλωσιά στην οποία το παιδί στηρίζεται για να αναπτύξει μια αφήγηση, ή για να επιχειρηματολογήσει για ένα θέμα. Η μετάβαση στο σχολείο σημαίνει και τη μετάβαση στην αυτόνομη παραγωγή των κειμενικών αυτών τύπων/ειδών. Με δεδομένη τη διαφοροποίηση στις εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών από διαφορετικές κοινότητες, με ποιο τρόπο βοηθά το σχολείο τα παιδιά να πραγματώσουν τη μετάβαση αυτή στα κειμενικά είδη της σχολικής κοινότητας;

Η πρόταση που έχει διατυπωθεί από μια σχολή μελέτης (τη σχολή της Αυστραλίας [Cope, & Kalantzis, 1993, Macken-Horarik, 2000]) επικεντρώνεται στη σαφή και ρητή διδασκαλία συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, των 'ισχυρών' κειμενικών ειδών. Πρόκειται για τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται ευρέως στην κοινωνία μας για την κωδικοποίηση της γνώσης ή για τη δόμηση κοινωνικών σχέσεων. Αυτή είναι μάλιστα και η λογική που διέπει την ελληνική εκπαίδευση. Παρά τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να εντοπίσει κανείς ως προς τον τρόπο με τον

οποίο υλοποιείται η ρητή διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα κειμενικά είδη αποτελούν τη βάση για τη δόμηση ενοτήτων τόσο στην προσχολική εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ποικίλες ενστάσεις έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία που οδηγούν σε μια διαφορετική αξιοποίηση της έννοιας του κειμενικού είδους (βλέπε ενδεικτικά Hanks, 1996). Επειδή το παρόν πρόγραμμα αξιοποιεί κάποια από τα στοιχεία της κριτικής αυτής, μια πιο συστηματική αναφορά είναι αναγκαία. Πρώτον, τα κειμενικά είδη συνεχώς εξελίσσονται με αποτέλεσμα αυτά που σε μια χρονική περίοδο εκλαμβάνονταν ως ισχυρά, σε κάποια άλλη μεταγενέστερη χρονική στιγμή να μη θεωρούνται πλέον κυρίαρχα ή να δομούνται μέσα από ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Δεύτερον: Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις και στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια η έμφαση επικεντρώνεται στην ‘πρότυπη’ μορφή ενός κειμενικού είδους, ενώ αγνοούνται οι ποικίλες, περικειμενικές του πραγματώσεις (π.χ. η δομή μιας αφήγησης μεταβάλλεται ανάλογα με τον αποδέκτη, το πλαίσιο κλπ.). Αν, λοιπόν, ποικίλοι είναι οι τρόποι με τους οποίους αφηγείται κανείς, περιγράφει κλπ., ποια μορφή θα πρέπει να εκληφθεί ως πρότυπη; Η αφήγηση μιας φανταστικής ιστορίας (ενός παραμυθιού) διαφέρει σημαντικά από την εξιστόρηση ενός πραγματικού γεγονότος (κατάθεση αυτόπτη μάρτυρα για ένα ατύχημα) ή την εξιστόρηση ενός παιδιού για μια ζημιά. Γιατί λοιπόν το ελληνικό σχολείο προβάλλει μια μόνο εκδοχή της αφήγησης και καλεί τα παιδιά να την υιοθετήσουν ανεξαρτήτως πλαισίου; Είναι, λοιπόν, παράδοξο το ότι, ενώ τα κείμενα στην κοινωνία είναι μεικτά και έχουν ρευστή μορφή, και ενώ ένα κειμενικό είδος (π.χ. μια ιστορία) μπορεί να εμπεριέχει αρκετά άλλα ως συστατικά του στοιχεία (π.χ. περιγραφή ενός τόπου ή ενός ήρωα που συμμετέχει στη δράση της ιστορίας, μια διαδικασία κλπ.), τα κειμενικά είδη στην εκπαίδευση παρουσιάζονται ως σαφείς και ευδιάκριτες γλωσσικές δομές.

Ποιες οι συνέπειες στη σχολική πράξη; Η διευρυμένη έννοια των κειμενικών ειδών επαναπροσδιορίζει την παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών. Στη στενή έννοια του σχολικού γραμματισμού ως επαρκές κείμενο εκλαμβάνεται το κείμενο στο οποίο το παιδί ως συγγραφέας ακολουθεί και αναπαράγει το κειμενικό σχήμα που έχει διδαχθεί.

Στη διευρυμένη μορφή του γραμματισμού, στόχος μας είναι η γλωσσική δημιουργικότητα, η ικανότητα των παιδιών να αντλούν από σημειωτικούς πόρους και δομές που γνωρίζουν από την τοπική αλλά και τη σχολική τους κοινότητα για να

μεταδώσουν τα δικά τους νοήματα. Το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται στις συμβάσεις ενός κειμενικού είδους ως ύλη προς εκμάθηση και αναπαραγωγή αλλά στο πώς οι κειμενικές συμβάσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για την έκφραση στάσεων, απόψεων, διαμόρφωσης ταυτοτήτων. Το ερώτημα, ωστόσο, που μπορεί να τεθεί είναι το εξής: Σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, μήπως θα βοηθούσε περισσότερο να ξεκινήσουμε από την αναπαραγωγή των συμβάσεων που χαρακτηρίζουν κάποια κειμενικά είδη για να οδηγηθούμε σταδιακά στη δημιουργική τους χρήση; Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε δύο στοιχεία: (α) τη σχέση κειμενικών συμβάσεων και νοημάτων και (β) το σημείο ‘διδασκαλίας’ των κειμενικών συμβάσεων. Ως προς το πρώτο σημείο, μπορούμε να εκκινήσουμε από την εξής ερώτηση: Τι κάνει κανείς όταν αφηγείται, περιγράφει ή επιχειρηματολογεί; Όταν αφηγείται κανείς, παρουσιάζει μια εικόνα του εαυτού του ή του κόσμου (αναπαριστά τον κόσμο μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία), διαπραγματεύεται τις σχέσεις του με τους άλλους, τηρεί αποστάσεις από τους άλλους, ή συμφωνεί με τις θέσεις τους. Εκφράζει ρατσιστικό λόγο, διαφοροποιείται από αντιλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία κλπ. Οι έννοιες αυτές, ωστόσο, δεν κυριαρχούν στη μελέτη των σχολικών κειμένων ούτε αξιοποιούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα νοήματα συνιστούν άγνωστη χώρα που δεν αναδεικνύεται. Οι κειμενικές συμβάσεις (η πλοκή της ιστορίας, η θέση που μπορεί να έχει ένα κείμενο κλπ.) αποτελούν το υλικό με το οποίο χτίζονται τα προαναφερθέντα νοήματα. Όταν ωστόσο η διδακτική έμφαση επικεντρώνεται στα υλικά, ο γραπτός λόγος στερείται νοήματος και παραμένει μια στείρα διαδικασία. Η διδασκαλία των κειμενικών συμβάσεων δεν μπορεί να είναι το σημείο εκκίνησης, αλλά να ανακύπτει στο πλαίσιο της σύνθετης διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται τα παιδιά με στόχο να μεταδώσουν τις θέσεις τους με τρόπο κατανοητό στους αποδέκτες.

3.2. Ανάγνωση: Από γνωστικές σε κοινωνικές θεωρήσεις

Τι σημαίνει ανάγνωση στη σχολική πραγματικότητα; Πώς προσδιορίζεται στη βιβλιογραφία η κατανόηση ενός κειμένου; Διαφορετική απάντηση στο ερώτημα αυτό δίδεται από τη στενή και τη διευρυμένη/κριτικά προσανατολισμένη προσέγγιση του σχολικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τη στενή οπτική της ανάγνωσης (που κυριαρχεί σε ψυχογλωσσολογικές κυρίως προσεγγίσεις), η επιτυχής ανάγνωση συνίσταται στην εφαρμογή μιας σειράς στρατηγικών. Μάλιστα, ανάλογα με την αναγνωστική και

συγγραφική τους εμπειρία, που ωθεί στην κατάκτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, οι μαθητές/-τριες διακρίνονται σε έμπειρους και άπειρους αναγνώστες/-τριες. Η γνωστική αυτή προσέγγιση είναι ατομοκεντρική, μια και αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή και την κάθε μαθήτρια ως άτομο που λειτουργεί μόνο του κι όχι ως μέλος μιας κοινότητας, η οποία τον διαμορφώνει και την οποία το ίδιο το άτομο διαμορφώνει με τη δράση του.

Μερικές από τις στρατηγικές που οι έμπειροι αναγνώστες φαίνεται να χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση ενός κειμένου είναι οι εξής: Η αξιοποίηση του τίτλου του κειμένου για τη διατύπωση υποθέσεων για το περιεχόμενο του κειμένου, η παραγραφοποίηση, η αξιοποίηση της δομής του κειμένου και των γλωσσικών ενδεικτών (των γλωσσικών στοιχείων) για τη δήλωση της αλλαγής θέματος στο κείμενο (McGee, 1982, Meyer, et al., 1980). Το βασικό ερευνητικό και παιδαγωγικό ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: με ποιο τρόπο μπορούν να διδαχθούν οι στρατηγικές αυτές; Ποιες είναι κατάλληλες να διδαχθούν σε κάθε τάξη;

Σε αντίθεση με την προσέγγιση αυτή, η έρευνα στο χώρο των Σπουδών Γραμματισμού, μολονότι δεν αμφισβητεί το ρόλο των στρατηγικών, θεωρεί ότι αυτές δομούνται μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες ή μέσα από τα γεγονότα γραμματισμού στα οποία εμπλέκεται ένα παιδί. Το σημείο εκκίνησης, επομένως, είναι διαφορετικό και οδηγεί σε μια κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής, που δεν αναγνωρίζει την κατηγοριοποίηση των μαθητών/-τριών σε έμπειρους και άπειρους αναγνώστες. Αντίθετα, επικεντρώνεται στο είδος του μαθησιακού πλαισίου, στο είδος των αναγνωστικών γεγονότων που οικοδομούνται στη σχολική κοινότητα και στη μελέτη των επικοινωνιακών μηχανισμών, μέσω των οποίων μαθητές/-τριες 'δομούνται' ως 'άπειροι αναγνώστες/-τριες'. Οι σχετικές έρευνες τονίζουν ότι για να αλλάξουν τα πράγματα στην εκπαίδευση, απαιτείται, μεταξύ άλλων, να κατανοήσουμε το πώς τα γεγονότα γραμματισμού ή οι αναγνωστικές διαδικασίες που δομούνται στη τάξη λειτουργούν έτσι ώστε να παρεμποδίζουν κάποια παιδιά στην οικειοποίηση του κειμενικών δομών του σχολικού γραμματισμού. Ως εκ τούτου, το ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: πώς λειτουργεί το σχολείο ως κοινότητα γραμματισμού; Εμποδίζει ή βοηθά τα παιδιά από διάφορες τοπικές κοινότητες να συνδέσουν τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες με τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή; Συνδέει τη γλώσσα των κειμένων ('τη γραμματική') με τα νοήματά τους; Ποια κείμενα το σχολείο επιλέγει για την καλλιέργεια της κατανόησης; Μήπως με τις αναγνωστικές διαδικασίες ή τα γεγονότα γραμματισμού

που προτείνει βοηθά κάποια παιδιά έναντι άλλων, προβάλλοντας συγκεκριμένα νοήματα ως αποδεκτά έναντι άλλων;

Μολονότι η γενική διάκριση σε δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία συνιστά ένα βασικό κριτήριο που διαφοροποιεί την κουλτούρα στις επιμέρους σχολικές κοινότητες, αυτή δεν επαρκεί για την οικοδόμηση της διευρυμένης οπτικής του σχολικού γραμματισμού. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μπορεί να αφορούν, λ.χ. την επίλυση ασκήσεων γραμματικής. Η μαθητοκεντρική διδασκαλία συνδέεται στενά με την έννοια της ‘φωνής’ (με την οπτική του Μπαχτίν) ή του νοήματος. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αναστοχάζεται την παιδαγωγική του πράξη και να εντοπίζει τα σημεία εκείνα όπου το σχολείο επέβαλε τα δικά του νοήματα στα παιδιά και/ή αποσιώπησε, κατέπνιξε τις φωνές κάποιων παιδιών.



Ο κύριος Φογκ πλησίασε ξανά τον Ινδό και του πρόσφερε διαδοχικά χίλιες διακόσιες λίρες, χίλιες πεντακόσιες λίρες, χίλιες οχτακόσιες και, τέλος, δύο χιλιάδες λίρες. Ο Πασπαρτού, που συνήθως ήταν κοκκινωπός, είχε γίνει κάτασπρος από την αγωνία. Στις δύο χιλιάδες λίρες, ο Ινδός υποχώρησε.

«Θεούλη μου!» φώναξε ο Πασπαρτού. «Χρυσό τον πληρώνουμε αυτό τον ελέφαντα!»

Ιούλιος Βερν, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*,
μετάφρ. Μ. Τζιαντζή, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, κ.κ. (διασκευή)



1. Βρείτε ποιες από τις φράσεις είναι σωστές (Σ) και ποιες λανθασμένες (Λ).

- Οι εφημερίδες ανάγγειλαν πρόωρα ότι οι σιδηροδρομικές γραμμές είχαν ολοκληρωθεί.
- Ο Πασπαρτού πρότεινε στον κύριο Φογκ να ταξιδέψουν με έναν ελέφαντα.
- Ο Κιούνι, ο ελέφαντας, δεν μπορούσε να καλύψει μεγάλη απόσταση με μεγάλη ταχύτητα.
- Ο Ινδός αρνήθηκε πεισματικά να πουλήσει τον ελέφαντα, όσα λεφτά κι αν του έδωσαν.

Το ελληνικό σχολείο, υιοθετώντας τη στενή γνωστική προσέγγιση της ανάγνωσης, προκρίνει ένα συγκεκριμένο τρόπο κατανόησης κειμένου, που συνήθως είναι απόσπασμα από ένα αυθεντικό κείμενο και που δίνει έμφαση στην εξαγωγή του ‘νοήματος’ του κειμένου στη βάση ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικό είναι το παραπάνω παράδειγμα από ασκήσεις κατανόησης κειμένου στην έκτη δημοτικού.

Η διαδικασία αυτή, προφανώς, αγνοεί τα διαφορετικά νοήματα που μπορεί να προσδώσει κανείς σε ένα κείμενο, αντιμετωπίζει με έναν εξαιρετικά επιφανειακό τρόπο το διάλογο των ίδιων των παιδιών με ένα υπό διαπραγμάτευση κείμενο ή το

διάλογο μεταξύ κειμένων (βλέπε Κωστούλη, 2011). Τι σημαίνει, ωστόσο, η προτροπή ‘να αναπτύξουμε διάλογο με το κείμενο’; Σε γενικές γραμμές, ο διάλογος αυτός με τα κείμενα εκκινεί από τη θέση ότι το κείμενο δεν συνιστά μια αυθύπαρκτη, αυτοτελή οντότητα με εγκλεισμένα σε αυτό τα νοήματά του αλλά ένα κοινωνικό προϊόν ανοιχτό σε ποικίλες ερμηνείες. Ο διάλογος των παιδιών με ένα κείμενο συσχετίζει το εν λόγω κείμενο με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών καθώς και με άλλα κείμενα. Δεύτερον, ο διάλογος με τα νοήματα και τις θέσεις του συγγραφέα διαμεσολαβείται από την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία. Ένα κείμενο όπως το (1α) και το (1β) εκφράζει μέσα από τις γλωσσικές του επιλογές (ονοματοποίηση, παθητική φωνή) μια θέση. Τα πιο κάτω κείμενα-τίτλοι μπορεί να αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, αλλά η επιλογή διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων στο καθένα από αυτά διαμορφώνει διαφορετικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας που περιγράφεται:

2α) *Αστυνομικοί καταπατούν τα δικαιώματα των κρατούμενων μεταναστών, σύμφωνα με το Αρχηγείο της Αστυνομίας.*

2β) *Αστυνομική βία καταγγέλλουν κρατούμενοι μετανάστες.*

Στο πλαίσιο της διευρυμένης θεώρησης της ανάγνωσης η μελέτη ενός κειμένου αναδύεται ως το αποτέλεσμα της προσπάθειας της σχολικής κοινότητας να απαντήσει σε ερωτήματα που τίθενται από τα ίδια της τα μέλη, παιδιά και εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, η πρόσβαση σε κείμενα δεν πρέπει να επιβάλλεται από τον/την εκπαιδευτικό αλλά να ανακύπτει ως ανάγκη όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι για ένα θέμα που διερευνούν δεν γνωρίζουν αρκετά στοιχεία ή όταν διαπιστώνουν μέσα από τη συζήτηση ότι οι γνώσεις τους για το εν λόγω θέμα είναι ελλιπείς και αποσπασματικές. Η μελέτη των κειμένων, ως εκ τούτου, αναδύεται ως το αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας να εντοπίσει κανείς το τι είδους απαντήσεις άλλα άτομα που ασχολήθηκαν με το θέμα (ειδικοί ή μη ειδικοί) έχουν δώσει.

Για τη διευρυμένη προσέγγιση του γραμματισμού, η κατανόηση ενός κειμένου δεν παραμένει στο επίπεδο εντοπισμού πληροφοριών που κάποιος (συνήθως ο/η εκπαιδευτικός) αξιολογεί ως σημαντικές αλλά εμπεριέχει κατ’ ανάγκη και τη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στις πληροφορίες αυτές. Το ερώτημα που καλείται να θέσει κανείς είναι το εξής: θα αποδεχθώ τις πληροφορίες που ο/η

συγγραφέας του κειμένου μου δίνει; Θα αποδεχτώ όλες τις πληροφορίες ή μερικές μόνο από αυτές; Πώς ο/η συγγραφέας επιχειρηματολογεί; Τηρεί μια ουδέτερη στάση ή επιχειρηματολογεί προς όφελος κάποιας κοινωνικής ομάδας; Πώς αυτή η στάση του δηλώνεται στο κείμενό του μέσα από επιλογές συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (π.χ. λεξιλογίου); Τι αποκρύπτει; Ποια άλλα κείμενα μπορούν να δώσουν τις πληροφορίες που στο εν λόγω κείμενο ο/η συγγραφέας υπονοεί αλλά δεν δηλώνει ξεκάθαρα; Με άλλα λόγια, η κατανόηση ενός κειμένου όπως το (1α) και (1β) σημαίνει κατανόηση όχι απλώς των πληροφοριών του κειμένου αλλά και της στάσης του συγγραφέα. Η κατανόηση αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί ερήμην της γλώσσας του κειμένου. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τις αποπλαισιωμένες προσεγγίσεις όπου τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν στοιχεία και μακροδομές (π.χ. παραγράφους ή ζητήματα οργάνωσης του κειμένου κλπ.) χωρίς να κατανοούν το λόγο για τον οποίο κάνουν τις δραστηριότητες αυτές, η διεγερμένη και κριτική προσέγγιση εμπλέκει τα παιδιά στην αντίστροφη διαδικασία: εκκινώντας από το νόημα και τη συγκριτική μελέτη κειμένων, τα παιδιά καλούνται να διερευνήσουν πώς διαφορετικά νοήματα δηλώνονται ή υπονοούνται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές, οπτικές και εν γένει πολυτροπικές επιλογές.

Πώς όμως μπορεί να καλλιεργήσει κανείς την κριτική στάση απέναντι στα κείμενα; Μήπως είναι προτιμότερο ως πρώτο βήμα να αποσκοπεί κανείς να κατανοήσει τα κείμενα; Ενώ στη στενή, γνωστική θεώρηση της ανάγνωσης η κατανόηση ενός κειμένου προχωρά σταδιακά από τη λέξη στην πρόταση και τέλος στο νόημα του κειμένου και εν τέλει στην κριτική στάση, η διεγερμένη θεώρηση υποστηρίζει την αντίθετη πορεία, από τον κόσμο και τις στάσεις και αντιλήψεις που έχει κάποιος προς την πρόταση και τη λέξη. Κατά το Φρέιρε ή ανάγνωση του κόσμου γύρω μας προηγείται της όποιας ανάγνωσης κειμένων, γι' αυτό ο γραμματισμός και η παιδαγωγική, που προκύπτει από την εκπαιδευτική του πρόταση της κριτικής συνειδητοποίησης, πρέπει να δομείται πάνω στους πόρους λόγου καθώς και στα ρεπερτόρια της πολιτισμικής πρακτικής που φέρουν μαζί τους οι μαθητές/τριες στις αίθουσες. Ο όρος ανάγνωση για τον Φρέιρε περιλαμβάνει την «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη. Τονίζεται ο κριτικός τρόπος ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη, αλλά και η προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την ανάγνωση του κόσμου.

ΣΥΝΟΨΗ

Ποια είναι λοιπόν οι θέσεις της πρότασης που το παρόν πρόγραμμα διατυπώνει για το περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού; Οι θέσεις αυτές, οι οποίες δεν αξιοποιούνται στην ελληνική σχολική εκπαίδευση, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η γλώσσα (λεξιλόγιο, σύνταξη) δεν είναι 'ύλη' προς εκμάθηση. Τα γραμματικά και λεξιλογικά στοιχεία είναι το μέσο για να εκφράσει κανείς νοήματα, στάσεις, θέσεις για ένα θέμα ή να διαμορφώσει μια σχέση με το συνομιλητή του.
2. Τα νοήματα δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένα ή ξεκάθαρα 'στη σκέψη των ατόμων.' Διαμορφώνονται μέσα από τη γλωσσική χρήση και την αλληλεπίδραση. Ο προφορικός λόγος, επομένως, δεν εκφράζει έτοιμες σκέψεις και στάσεις. Αντίθετα, τις διαμορφώνει. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφενός, ερήμην των νοημάτων και, αφετέρου, ερήμην των συνομιλητών/-τριών. Αν δεν γνωρίζω επαρκώς ή δεν ενδιαφέρομαι να γνωρίσω ένα θέμα, πιθανότατα ο προφορικός μου λόγος γι' αυτό το θέμα να είναι φτωχός. Επιπλέον, ο προφορικός λόγος ενός ατόμου δεν είναι μονόλογος σε κενό. Επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τον προφορικό λόγο του συνομιλητή του.
3. Η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι διαδικασίες που κατακτώνται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα από τη διδασκαλία κάποιων κανόνων γραμματικής ή κάποιων δομικών στοιχείων που αφορούν τα 'ισχυρά' κειμενικά είδη. Η ανάγνωση μπορεί να έχει ποικίλους στόχους. Η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια κυκλική διαδικασία που εξαρτάται τόσο από την προηγούμενη γνώση που έχει το άτομο για το θέμα όσο και από τις ερωτήσεις που θέτει κανείς και στις οποίες αναμένει να δοθεί απάντηση (μέσω του κειμένου).
4. Τα νοήματα των κειμένων δεν είναι στατικά. Δομούνται και επαναδομούνται μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες διαδικασίες συζήτησης και της διερεύνησής τους.
5. Η παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων αποτελεί το τελικό στάδιο μιας διαδικασίας κατά την οποία μαθητές-μαθήτριες διαπραγματεύονται νοήματα μέσα από ποικίλα εργαλεία και μέσα, όπως ζωγραφική, τεχνικά, μουσική κλπ.. τα παιδιά μπορεί να φέρνουν υλικά και/η να τα κατασκευάσουν τα ίδια με βάση τις εμπειρίες τους (φυλλάδια του δρόμου ή των φορέων, μπροσούρες, ανακύκλωση, προσωπικές παρεμβάσεις).

Τι είναι λοιπόν γραμματισμός με βάση τα παραπάνω; Είναι η ικανότητα χρήσης επιλογής και χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών δομών για να δομήσει κανείς κείμενα και, μέσω αυτών, να τονίσει τις θέσεις του, τις στάσεις του, να συμμετάσχει στο διάλογο με τη δική του φωνή. Πώς καλλιεργείται η φωνή των παιδιών – η ικανότητά τους να συζητούν, να αντιτίθενται, να διατυπώνουν τις ενστάσεις τους; Μολονότι αυτό θεωρείται τείνει να προβάλλεται ως ‘φυσικό ταλέντο’, στην πραγματικότητα συνιστά ένα κοινωνικό προϊόν που διαμορφώνεται μέσα από την συνεχή εμπλοκή του ατόμου με δραστηριότητες όπου τα άτομα γνωρίζουν ότι οι θέσεις τους είναι αποδεκτές, δεν θα αξιολογηθούν αρνητικά, δεν θα γελοιοποιηθούν. Η εμπλοκή σε δραστηριότητες δεν σημαίνει τίποτα αν λειτουργεί κανείς σε ένα περιβάλλον όπου τα άτομα δεν σέβονται το συνομιλητή τους και δεν ακούν τις απόψεις του. Μολονότι για την παραδοσιακή διδακτική, οι έννοιες αυτές θεωρούνται αντικείμενο της παιδαγωγικής και οπωσδήποτε όχι της γλωσσοδιδασκτικής, στην ουσία οι έννοιες του σεβασμού και της εκτίμησης δομούνται επικοινωνιακά – μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές που τα άτομα χρησιμοποιούν στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Με ποιο τρόπο μπορεί να βοηθήσει κανείς άτομα που δεν κατέχουν με επάρκεια την ελληνική γλώσσα στο να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κουλτούρα του σχολικού γραμματισμού; Πώς μπορούν να προσεγγίζουν και να κατανοούν κείμενα και κειμενικά είδη, τη στιγμή που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/-τριές τους για τα στοιχειώδη;

Υποστηρίζουμε ότι η γλωσσική διδασκαλία συναρτάται με την έννοια του διαλόγου, η οποία ως βασική έννοια στη γλωσσική εκπαίδευση και την παιδαγωγική πράξη συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του τρόπου που τα κείμενα μέσα από τις γλωσσικές τους επιλογές δομούν συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας. Η γλωσσική καλλιέργεια, με άλλα λόγια, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς αίσθηση του σκοπού του γραμματισμού από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Τα παιδιά μπορούν σε πρώτη φάση στο μικρόκοσμο του σχολείου να κατανοήσουν τον κόσμο τους, να προτείνουν διαφορετικές αναγνώσεις και να πραγματοποιήσουν το μετασχηματισμό της πραγματικότητας μέσα από τις καθημερινές πρακτικές τους, οι οποίες στην συνέχεια έρχονται σε διαλεκτική κίνηση με την ευρύτερη κοινωνία.

3.3. Τα παιδιά Ρομά σε μικτές σχολικές τάξεις

Τα παιδιά Ρομά έρχονται στην τάξη με τη δική τους φωνή (που έχει αναδυθεί μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τα άτομα της τοπικής τους κοινότητας) και με τις δικές τους γλωσσικές εμπειρίες που δεν ταυτίζονται με τις εμπειρίες γραμματισμού άλλων ομάδων αλλά, παράλληλα, είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες που το σχολείο προτείνει. Πώς μπορούν να οικειοποιηθούν την κουλτούρα του σχολείου;

Προφανώς, η επιτυχής εισαγωγή και εξοικείωση των παιδιών με την κουλτούρα του σχολείου ή του σχολικού γραμματισμού δεν μπορεί να συντελεστεί αν τα σχολεία αγνοεί ή υποτιμά τις γνώσεις και τη δυναμική των ίδιων των παιδιών. Για το παιδιά Ρομά, η μετάβαση στο σχολείο σημαίνει μετάβαση σε μια κουλτούρα που δεν αναγνωρίζει τη δική τους φωνή, δεν κρίνει θετικά τη δική τους συμμετοχή, αξιολογεί αυτή με βάση τις έννοιες του σωστού και του λάθους στη γλωσσική έκφραση και θεωρεί ότι η γραμματική, η ανάγνωση και η γραφή είναι απλές, ουδέτερες δεξιότητες που κατακτώνται μέσα από συστηματική διδασκαλία μιας συγκεκριμένης 'ύλης'. Επομένως, οι όποιες γλωσσικές δυσκολίες αποδίδονται στα παιδιά ή στην 'τεμπελιά' τους. Ωστόσο, όπως υποστηρίξαμε παραπάνω, η εμπλοκή σε σχολικού τύπου δραστηριότητες, όπως το να διακρίνει κανείς παραγράφους, να εντάσσει τα κείμενα σε κειμενικά είδη, να γράφει πλαγιότιτλους, μπορεί να γίνει μόνο όταν οι ασκήσεις αυτές αποκτήσουν νόημα για τα παιδιά και συνδεθούν με τη γλώσσα ως φορέα νοημάτων.

Τι προτείνουμε; Αξίζει να αναφερθούν μελέτες σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας των φυσικών επιστημών (Gibbons, 2003), οι οποίες κατέδειξαν ότι η κατάκτηση και η χρήση του εξειδικευμένου επιστημονικού λεξιλογίου γίνεται στο τέλος μιας σειράς γεφυρωτικών διαδικασιών όπου οι εκπαιδευτικοί εισάγουν νέους όρους, εντάσσουν στον καθημερινό λόγο των παιδιών στοιχεία επιστημονικού λόγου, για να οδηγηθούν σταδιακά στην προβολή του επιστημονικού λόγου και στην υποβάθμιση του καθημερινού λόγου. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά βοηθούνται στο να μεταβούν σταδιακά σε ένα διαφορετικό επίπεδο ύφους. Οι γεφυρωτικοί αυτοί μηχανισμοί ανάμεσα στους διάφορους γραμματισμούς (π.χ. στο γραμματισμό της τοπικής κοινότητας και το σχολικό γραμματισμό) δεν υφίστανται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (βλέπε Κωστούλη, 2011 για τον τρόπο που τα εγχειρίδια του γυμνασίου παραθέτουν γλωσσικά απλά και γλωσσικά απαιτητικά κείμενα χωρίς καμιά 'γεφύρωση'). Στο σχολείο οι συνηθέστερες πρακτικές στηρίζονται σε λογικές του τύπου «τι δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά» σε σχέση με το στόχο της αποπλαισιωμένης γλωσσικής διδασκαλίας.

Στην πρότασή μας ξεκινούμε από την αντίστροφη λογική ότι κάθε παιδί γνωρίζει πράγματα που έχει κατακτήσει από την τοπική του κοινότητα και στηρίζουμε συμμετοχικές διαδικασίες όλων των παιδιών κατά τις οποίες το κάθε ένα προτείνει και συμπληρώνει ανάλογα με τις γνώσεις του. Πρωταρχικός μας στόχος η δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει τις εμπειρίες όλων των παιδιών. Στην πρότασή μας οι σχολικές διδακτικές πρακτικές και οι δραστηριότητες γραμματισμού επιδιώκουν να συνδέσουν τη σχολική κοινότητα με την τοπική κοινωνία αλλά και με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και παγκόσμιων προβλημάτων, να συσχετίσουν την τοπική πολιτιστική έκφραση με παγκόσμια μηνύματα κατά του ρατσισμού, της μισαλλοδοξίας και του εθνικισμού και, άρα, με μηνύματα ειρήνης. Στα πλαίσια του διευρυμένου σχολικού γραμματισμού που ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει πρωτίστως την κριτική ανάγνωση και γραφή, τον κριτικό γραμματισμό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει έρευνα μαζί με τα παιδιά για τον εντοπισμό καταστάσεων της καθημερινής τους ζωής και να αξιοποιήσει αυτές ως υλικό γραμματισμού. Οι τοπικές αυτές καταστάσεις, σε συνδυασμό με παγκόσμια γεγονότα, μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα ενός νέου Λόγου της σχολικής κοινότητας, ενός Λόγου που εμπλουτίζει, διαμορφώνει και, εν τέλει, μετασχηματίζει το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος και, μέσω αυτού, και την ίδια την κουλτούρα του σχολείου. Ως περιεχόμενα μαθημάτων προτείνουμε:

- τα δικαιώματα των παιδιών με αφορμή τις διάφορες παγκόσμιες μέρες
- τις εμπειρίες ζωής των ίδιων των παιδιών
- τις ανάγκες και τις αναζητήσεις των μαθητών/-τριών
- κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα (ρατσισμός, πόλεμος, ειρήνη, εκπαίδευση, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός κ.α.)
- επικαιρότητα
- συμβουλευτική επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων που βιώνουν οι οικογένειες Ρομά στους καταυλισμούς π.χ. έκδοση βιβλιαρίων ασθενοείας-η δημόσιων εγγράφων κλπ. εντασσόμενα σε ευρύτερες ενότητες.

Επιπλέον υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (μαζί με εκείνα τα κείμενα από σχολικά εγχειρίδια που μπορούν να αξιοποιηθούν):

- το περιεχόμενο των Δικαιωμάτων του παιδιού,

- εικόνες και φωτογραφίες από τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών Ρομά στους καταυλισμούς ως αφορμή για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου,
- γεγονότα της επικαιρότητας (μέσω εφημερίδων και περιοδικών),
- επιστημονικά άρθρα, αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, ποιήματα, λαϊκοί μύθοι από διάφορες χώρες, κείμενα από σχολικά εγχειρίδια

Ο εμπλουτισμός των σχολικών κειμένων με κείμενα από τις τοπικές κοινότητες σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε μια ποικιλία δικτύων μάθησης (άλλα σχολεία, χώροι εργασίας, επαφή με την κοινωνία και κινήματα, φορείς κλπ.) δεν αναδομεί απλώς την έννοια του προφορικού και γραπτού λόγου ως μέσων δράσης και διεκδίκησης. Συμβάλλει καθοριστικά στο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου από μια άτονη και μονότονη διαδικασία σε μια παλλόμενη δημιουργική πράξη. Η βασική ερώτηση για τον/την εκπαιδευτικό είναι η εξής: Πως μπορώ να συσχετίσω αυτό που τα παιδιά μαθαίνουν στη διάρκεια μιας θεματικής ενότητας με την εκτός προγράμματος εμπειρία τους; Πώς μπορώ να μετατρέψω την πληροφορία σε γνώση και τη γνώση σε δράση; Πώς μπορούν τα παιδιά, μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία, να βγουν ενισχυμένα και στην καθημερινή τους ζωή; Οι προτάσεις μας συνοψίζονται ως εξής:

- Η επιλογή και η ανάγνωση γραπτών κειμένων σε ένα πρόγραμμα με μια τέτοια, πλαισιωμένη λογική (δηλαδή ενταγμένη στις ζωές των παιδιών), πέρα από το ότι είναι νοηματοδοτούμενη (τα παιδιά έχουν λόγο να ανατρέξουν σε κείμενα που αναφέρουν ή ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους), γίνεται με συνεργατικό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται εκτενής συζήτηση μεταξύ των μελών της κοινότητας με το/τα εκάστοτε κείμενο(α). Μέσα από τη συζήτηση αυτή – που ουσιαστικά σημαίνει την αντιπαράθεση και τον ενεργό διάλογο των μελών της κοινότητας με το κείμενο - εντοπίζονται βασικές έννοιες, αναδεικνύεται το ‘βασικό’ λεξιλόγιο και γίνονται κατανοητές κάποιες από τις θέσεις του συγγραφέα. Η ανάγνωση και η κατανόηση, με τον τρόπο αυτό, δομούνται ως μια κυκλική κι όχι μια γραμμική διαδικασία (κάτι που ισχύει στη σχολική πρακτική). Μπορεί κανείς με βάση το θέμα που διερευνά και τις ποικίλες νέες πτυχές που η τάξη ανακαλύπτει να επανέρχεται σε τακτά διαστήματα σε προηγούμενο(α) κείμενο(α) και να εντοπίζει διαρκώς νέα στοιχεία που δεν είχε ανακαλύψει σε προηγούμενες αναγνώσεις του ίδιου κειμένου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες κατανοούν ότι δεν υπάρχουν ‘άπειροι’

αναγνώστες, αλλά αναγνώστες που προσεγγίζουν το κείμενο χωρίς ερωτήματα (άρα χωρίς ενδιαφέρον) ή δεν έχουν επαρκώς συνδέσει το κείμενο με το δικό τους κόσμο. Το κείμενο δεν φοβίζει πλέον αλλά αποκτά νόημα ως πηγή εξεύρεσης απαντήσεων στα ερωτήματα που απασχολούν τα ίδια τα παιδιά. Η ανάγνωση στη λογική αυτή είναι μια περισσότερο δυναμική διαδικασία που δεν ταυτίζεται με τη γραμμική κατανόηση (δηλαδή την κατανόηση όλων των λέξεων ή των προτάσεων με τη σειρά). Η ανάγνωση γίνεται κυκλική, διαγώνια, αξιοποιεί κανείς τον τίτλο και άλλα στοιχεία του κειμένου, όπως εικόνες, για να διατυπώσει υποθέσεις τις οποίες το κείμενο επιβεβαιώνει ή ανασκευάζει).

Για να συνδεθούν τα τοπικά νοήματα με άλλα περισσότερο καθολικά, η ανάγνωση θέτει ερωτήσεις του τύπου: Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου. Τι κάνει; Σε ποιον το κάνει; Για ποιον το κάνει; Από ποιον εκπορεύεται, Με τι αποτελέσματα; Ποιο είναι το άμεσο κοινωνικό πλαίσιο; Ποιο είναι το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (ιστορία, κοινωνία, πολιτική, αξίες); Μέσα από μια τέτοια μελέτη, τα παιδιά κατακτούν «ανώτερες νοητικές λειτουργίες» που κυρίως περιλαμβάνουν την αποστασιοποίηση του μαθητή από αυτό που μελετά και την κριτική θεώρηση του σε σχέση με τα τοπικά και παγκόσμια συμφραζόμενα.

-Απομάκρυνση από την έννοια του προφορικού λόγου ως ‘ολοκληρωμένης έκφρασης’ και πρόταξη της έννοιας του διαλόγου ως μέσου για τη διασύνδεση του σχολείου με τα ερεθίσματα και τις γνώσεις που τα παιδιά έχουν από την τοπική τους κοινότητα με την σχολική κοινότητα. Αναγνώριση της προσφοράς του κάθε παιδιού.

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου.

- Το πρόγραμμα στηρίζεται στη θέση ότι η κατάκτηση του γραπτού λόγου και των διαφόρων κειμενικών ειδών δεν μπορεί να προκύψει μέσα από ποσοτικές διαδικασίες. Προτείνει λοιπόν την ανάγκη να μεταστραφεί το ενδιαφέρον από τη θέση ότι ‘όσα περισσότερα κείμενα γράφει κανείς τόσο πιο πολύ βελτιώνεται στο γραπτό του λόγο’ σε περισσότερο ποιοτικές προσεγγίσεις. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό ότι η παραγωγή ενός αποτελεσματικού κειμένου είναι μια σταδιακή διαδικασία που καλλιεργείται όταν τα παιδιά – με άνεση χρόνου κι όχι σε πιεστικά περιθώρια των 15 λεπτών - επικεντρωθούν και αφιερώσουν χρόνο στα επιμέρους στάδια, που συμπεριλαμβάνουν τη συζήτηση του θέματος, τη συνεργασία με άλλα άτομα για τον εντοπισμό και την καταγραφή κάποιων αρχικών θέσεων, την πρώτη γλωσσική διατύπωση, τις διαρκείς αλλαγές υπό το πρίσμα του πραγματικού

ακροατηρίου με στόχο να διευκρινιστούν όσο γίνεται πιο ξεκάθαρα οι θέσεις που θέλει να διατυπώσει το παιδί ως συγγραφέας.

- Η παραγωγή του γραπτού λόγου, σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, είναι κάτι ευρύτερο από τη συνήθη σχολική πρακτική, που συνίσταται στην αναπαραγωγή ενός κειμενικού είδους μέσα από παραγράφους και κανόνες γραμματικής. Οι μαθητές/τριες στην πρότασή μας χρησιμοποιούν τον προφορικό και το γραπτό λόγο για να διαβάσουν την πραγματικότητά τους, να γράψουν γι' αυτήν και να την κατανοήσουν. Με τον τρόπο αυτό, ακόμη κι αν τα παιδιά εκκινούν από απλές και σύντομες φράσεις, αυτές είναι σημαντικές όταν εκφράζουν τη στάση τους – τη δική τους φωνή – απέναντι σε ένα θέμα που έχουν συζητήσει. Αν το 'μαθαίνω να διαβάζω και να γράφω' σημαίνει συγκροτώ μια πράξη γνώσης, τότε τα παιδιά πρέπει από την αρχή να αναλάβουν το ρόλο του δημιουργικού υποκειμένου.

-Τα παιδιά ως ενεργοί πολίτες μέσα από το γραπτό τους λόγο μπορούν να ελέγχουν το περιβάλλον τους, να επεμβαίνουν και να παρεμβαίνουν με περιεχόμενο-εργαλείο την αλληλεγγύη και το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, να διερευνούν με ποιο τρόπο οι κειμενικές τους επιλογές συμβάλλουν στο να αναπαραχθούν ή να αποδομηθούν ισχύουσες κοινωνικές ανισότητες, εκμετάλλευσης και ηγεμονικές σχέσεις.

Στόχος μας είναι μέσα από τις δραστηριότητες γραμματισμού να ξεφύγουν τα παιδιά Ρομά από τον πολιτισμό της σιωπής στον οποίο βρίσκονται πολλές φορές εγκλωβισμένα και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη σχολική αδράνεια και μονοτονία, που χαρακτηρίζει την σχολική κοινότητα μέσα από τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους τόσο του παιδιού όσο και του Ανθρώπου ως αναδυόμενοι- εν δυνάμει πολίτες.

Συνοπτικά, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι γλωσσικοί στόχοι του γραμματισμού δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά στην καλλιέργεια του κοινωνικού γραμματισμού. Οι βασικοί στόχοι του πλαισίου αυτού μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής:

-εμπέδωση της ενεργού ιδιότητας του πολίτη

-εμπέδωση θετικών στάσεων προς τη μάθηση μέσω της προσωπικής πλήρωσης

-ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ένταξη και την ενθάρρυνση στην κοινωνική κινητικότητα των παιδιών που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό

-εμπέδωση και ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως προτάγματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

-απόκτηση της ικανότητας για διαρκή κριτική προσαρμογή στις γνωστικές απαιτήσεις ενός διαρκώς εξελισσόμενου κοινωνικού και οικονομικού χώρου δράσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αϊδίνης, Αθ., Κωστούλη, Τρ (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The Sciences of Education Online* 2 (2-3).
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language users in professional settings*. London: Longman.
- Bloome, D., Carter, St.P., Otto, Sh., & Shuart-Faris, N. (eds.) (2005) *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events - A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 225-235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, N. (2006). Semiosis, ideology and mediation: A dialectical view. In I. Lassen, J. Strunk, & T. Vestergaard (Eds.), *Mediating ideology in text and image* (pp. 19-35). London: Routledge.
- Gee, J.P. (1996) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. 2nd edition. New York: Falmer Press.
- Gibbons, P. (2003) 'Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom', *TESOL Quarterly*, 37 (2): 247- 273.
- Hanks, W. F. (1996) *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: WestviewPress.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 2, 49-76.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in the Teaching of English*, 33(4), 403-460.
- Kamberelis, G., & Bovino, T.D. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 138-170.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kostouli, T. (2002). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 2, 5-23.
- Κωστούλη, Τρ. (2000). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας. *Virtual School, The Sciences of Education Online* 2 (1).
- Κωστούλη, Τρ. (2010). Η γλώσσα [ανάγνωση και η γραφή] ως τοπικά εδρασμένη κοινωνική πρακτική: Δεδομένα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά Ρομά» *Διεθνές συνέδριο 'Παιδαγωγική, πολιτισμός, πρακτικές: Ο διάλογος της εκπαίδευσης'*. 9-10 Σεπτεμβρίου 2011.
- Macken-Horarik, M. (2000). «Γλωσσική Αγωγή στη Β'/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια συστημική λειτουργική οπτική». Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 73-95.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (Eds.) (2002). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.
- McGee, L.M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17(4), 581-590.
- Meyer, B., Brandt, D.M., & Bluth, B.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key from reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

- Pahl, K. and Rowsell, J. (eds.) (2006) *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez, B. McCarty, T.L., Watahomigie, L.J., Dien, T.t., Chang, J-M., Smith, H.L., de Silva, A.D. (1998). *Sociocultural contexts of language and literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Schleppegrell, M.J. (2004) *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: LEA.
- Sénéchal, M., LeFrevre, J-A., Thomas, E.M., & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. New York: Longman.
- Street, B.V. (ed.) (2005a) *Literacies across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Street, B.V. (2005b) 'Recent applications of New Literacy studies in Educational Contexts', *Research in the Teaching of English*, 39(4): 417-423 .
- Swales, J. (1990). *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.