



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών
Κατεύθυνση Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου

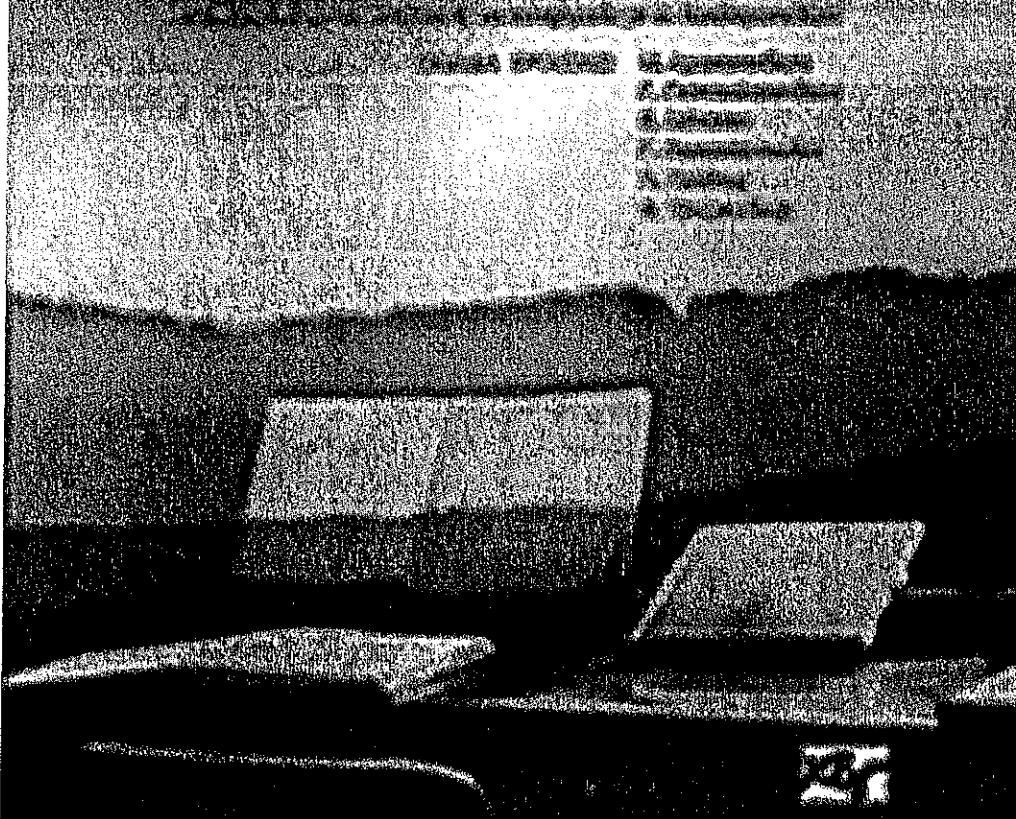
Μάθημα
Γραμματισμός

Corpus κειμένων

Διδάσκων
Ιωάννης Γαλαντόμος

ΕΓΧΥΛΟΠΑΙΣΧΟΙ ΟΜΙΛΟΙ

για το σχολείο



5.1 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Βασιλική Μητσοικοπούλου

Εισαγωγή

Ο *γραμματισμός* αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου *literacy*, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως *εγγραμματοσύνη* (βλ. Ong 1997) [1] και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

Το ερώτημα σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας κοινωνίας για να θεωρηθούν εγγράμματα –άτομα δηλαδή που έχουν κατακτήσει ένα «βασικό», έστω, επίπεδο γραμματισμού σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις– δεν είναι διόλου απλό. Εξάλλου, η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία και σίγουρα αλλάζει από τη μια ιστορική στιγμή στην άλλη, εφόσον συνεχώς αλλάζουν οι συνιστώσες της επικοινωνίας.

Είναι γεγονός πάντως ότι ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και ότι η έλλειψή του –και ειδικότερα ο αναλφαριθμητισμός– αποτελεί κριτήριο κοινωνικού στιγματισμού. Αυτό είναι βεβαίως φυσικό, αφού η ικανότητα για ανάγνωση και γραφή υπήρξε διαχρονικά στενά συνδεδεμένη με κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και η οικονομική ευρωστία. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο πολιτικός αλλά και ο ευρύτερα κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις, στο βαθμό που τίθενται πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα για τα είδη γραμματισμού που απαιτεί μια κοινωνία και προσφέρονται στους πολίτες από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό μας περιβάλλον, καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα (βλ. 5.1) και κατορθώνουμε να επικοινωνούμε με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητη και κάποιοι τύπου συστηματική εκπαίδευση. Και όσο πιο πολύπλοκη γίνεται η επικοινωνία σε μια κοινωνία, όσο πιο πολύμορφα είναι τα κείμενα που παράγονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των θεσμών της και όσο πιο ισχυρές γίνονται οι πιέσεις και οι απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε είδη γραμματισμού (βλ. 5.3). Αυτός λοιπόν είναι και ο βασικός σκοπός του σχολείου, το οποίο καλείται να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να αναπτύξουν το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία τους για το παρόν και το μέλλον. Καλείται δηλαδή να αναπτύξει τον *κοινωνικό γραμματισμό*. Παράλληλα, όμως, καλείται να αναπτύξει και τον *σχολικό γραμματισμό*, δηλαδή, τα είδη γραμματισμού που είναι απαραίτητα για να αποδώσουν επιτυχώς στα μαθήματα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών.

Σχολικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων.

Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και γενικά το στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα

χρησιμοποιούν έναν «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος συστηματικά υιοθετεί έναν «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας [2] (Bernstein 1971-1975· Wells 1986· Cook-Gumpertz 1986· Dickinson 1994). Η σχολική εκπαίδευση συχνά δεν τα βοηθά να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και έτσι, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, το σχολικό σύστημα όχι μόνο δεν αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες και μη οικογένειες, αλλά συνιστά μέσο αναπαγωγής τους. [3] Το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα απασχολείται μετά την αποφοίτηση στις λιγότερο καλοπληρωμένες δουλειές ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο αναπαράγει τελικά την κοινωνική ιεραρχία.

Πρέπει βεβαίως να τονιστεί ότι η ίδια η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & DiFazio (1994), η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση προηγμένης τεχνολογίας απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού. Έχει παρατηρηθεί ωστόσο ότι η αυξανόμενη χρήση τεχνολογίας, η οποία συναντάται κυρίως σε προνομιούχα σχολεία – συχνά στις πιο εύπορες περιοχές –, οδηγεί συχνά στη μειωμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων που παραδοσιακά σχετιζόνταν με τον σχολικό γραμματισμό, σε σημείο ώστε αρκετοί σήμερα να μιλούν για κρίση του.

Δεν είναι όμως μόνο το σχολείο που χρειάζεται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας. Οι δομές του καπιταλιστικού κόσμου μεταβάλλονται στη νέα περίοδο που διανύουμε και η πίεση για διαρκή προσαρμογή των ανθρώπων όλων των ηλικιών είναι γεγονός. Η διά βίου εκπαίδευση [4] έχει αρχίσει να γίνεται πραγματικότητα, τόσο στα πλαίσια νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στα πλαίσια της καθημερινής μας ζωής, όπου απαιτούνται πολλές μορφές γραμματισμού.

Κοινωνικός γραμματισμός

Τα είδη κοινωνικού γραμματισμού που απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών για να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ζωή αυξάνονται με πολύ γοργούς ρυθμούς, καθώς συνεχώς αυξάνονται οι ανάγκες για κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών ειδών κειμένων. Η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων προϋποθέτει εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος κειμένων, με τους τρόπους γραφής τους και, γενικότερα, γνώση των τρόπων παραγωγής, διακίνησης αλλά και προσέγγισης αυτών των κειμένων. Συνεπάγεται ότι διαφορετικού είδους κείμενα απαιτούν για την κατανόησή τους τόσο διαφορετικές τεχνικές «ανάγνωσης» όσο και κατανόηση του συγκεκριμένου τους πλαισίου· απαιτούν δηλαδή διαφορετικού είδους γραμματισμό, όπως άλλωστε και η παραγωγή διαφορετικού είδους «μονοτροπικών» ή «πολυτροπικών» κειμένων [5].

Η ανάγνωση, κατανόηση ή συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα κοινωνικών και ιστορικών πρακτικών, που σχετίζονται με την πρόσβαση του ατόμου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συναντήσει συγκεκριμένου τύπου κείμενα. Στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών, βάσει των οποίων λειτουργούν και επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους ανταποκρινόμενοι στα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και απαιτήσεις, τα μέλη μιας κοινωνίας «εκπαιδεύονται» σε κοινωνικές πρακτικές και έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων. Η γνώση αυτή ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου και οδηγεί στην καλύτερη κατανόησή του. Μέσω του σχολείου, οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς και τις μορφές γραμματισμού τους. Στη συνέχεια, η πρόσβασή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και οι εμπειρίες τους σε αυτά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα που τους επιτρέπει την κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων.

Κατά τον Freire (Freire & Macedo 1987), η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας πάντα προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου. Ο όρος *ανάγνωση* χρησιμοποιείται από τον Freire με ένα σημαντικό και πρωτότυπο τρόπο για να περιλάβει την «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη. Τονίζεται δηλαδή ο κριτικός χαρακτήρας της ανάγνωσης, ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη αλλά και η προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την «ανάγνωση» ενός κειμένου.

Από την άλλη πλευρά, η συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει την εκμάθηση ενός είδους «τεχνολογίας» με τη χρήση κάποιων υλικών (όπως χαρτί, μολύβι ή επεξεργαστή κειμένων), όμως σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία μέσω της οποίας απλώς μεταβιβάζονται πληροφορίες. Αντιθέτως, όπως και η ανάγνωση, η συγγραφή ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με τη γενικότερη κοινωνική δυναμική, τις διάφορες μορφές και δομές εξουσίας, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ταυτότητα κ.ά. (Hasan & Williams 1996· Gee 1996· Street 1995).

Μια τέτοια θεώρηση του γραμματισμού απέχει πολύ από την παραδοσιακή άποψη που τον θεωρεί απλώς ως γνωσιακή ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Επίσης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη, υποστηρίζει την ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού που σχετίζονται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διαμόρφωση κοινωνικών ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, ο ακαδημαϊκός γραμματισμός αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξουν οι νέοι φοιτητές και φοιτήτριες ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού χώρου και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι η εξοικείωση των φοιτητών με τον ακαδημαϊκό λόγο είναι στενά συνδεδεμένη με την επιτυχία τους στον ακαδημαϊκό χώρο (Chafe 1985· Tannen 1985· Ivanič 1998). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των νέων φοιτητών στον ακαδημαϊκό λόγο, για παράδειγμα, μπορεί να απαρτίζεται από ανάλυση διαφόρων κειμενικών ειδών που συναντά κανείς σε ακαδημαϊκά γραπτά ή προφορικά κείμενα και από διδασκαλία γλωσσικών επιλογών όπως η συστηματική χρήση μετοχών, δευτερευουσών προτάσεων και παθητικής φωνής, που χαρακτηρίζουν τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο (Halliday & Martin 1993).

Ένα άλλο παράδειγμα μορφής γραμματισμού σχετίζεται με τα νέα κειμενικά είδη που διαμορφώνονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Τα γραπτά μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για παράδειγμα, αναθεωρούν τη διαφοροποίηση του «ολοκληρωμένου» γραπτού λόγου από τον «αποσπασματικό» προφορικό λόγο [6], καθώς τα κείμενα αυτά αντλούν στοιχεία και από τον προφορικό λόγο (Graddol & Goodman 1996).

Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Οι μελέτες στον χώρο του γραμματισμού συχνά διαφοροποιούνται στη βάση δύο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός. Η πρώτη είναι γνωστή ως *λειτουργικός γραμματισμός* και αναφέρεται στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Εδώ, ο γραμματισμός είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επίτευξη των κοινωνικών στόχων και η παροχή πρόσβασης σε συγκεκριμένα είδη γραμματισμού (βλ. και 5.3).

Η δεύτερη κατεύθυνση, αυτή του *κριτικού γραμματισμού* στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους. Επισημαίνεται η ιδεολογική [7] πλευρά των πρακτικών γραμματισμού και υποστηρίζεται ότι, όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας, έτσι και οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (βλ. και 5.3). Όπως και στην περίπτωση του λειτουργικού γραμματισμού, δίνεται και εδώ έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ARONOWITZ, S. & W. DIFAZIO 1994. *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BARTON, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BAYNHAM, M. 1995. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- BERNSTEIN, B. 1971-1975. *Class, Codes and Control*. 2 τόμ. Λονδίνο: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L' économie des échanges linguistiques*. Παρίσι: Fayard.
- CHAFE, W. 1985. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Στο *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, επιμ. D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, 105-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK-GUMPERTZ, J. επιμ. 1986. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COPE, B. & M. KALANTZIS, επιμ. 1993. *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- DICKINSON, D., επιμ. 1994. *Bridges to Literacy*. Οξφόρδη: Blackwell.
- FREIRE, P. & D. MACEDO 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. Νέα Υόρκη: Bergin & Garvey.
- GEE, J.-P. 1996. *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- GRADDOL, D. & S. GOODMAN, επιμ. 1996. *Redesigning English: New Texts, New Identities*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. & J. MARTIN 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- HASAN, R. & G. WILLIAMS, επιμ. 1996. *Literacy in Society*. Λονδίνο: Longman.
- IVANIĆ, R. 1998. *Writing and Identity*. Amsterdam & Φιλαδέλφεια: Benjamins.
- ONG, W. J. 1987. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μπφ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Τίτλος πρωτοτύπου *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. (Λονδίνο: Methuen.)
- ΠΑΡΑΔΕΛΛΗΣ, Θ. 1997. Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση. Στο W. Ong, *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, ix-xxxiv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. 1991. *Basil Bernstein. Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- STREET, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1995. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Λονδίνο: Longman.
- TANNEN, D. 1985. Relative focus on involvement in oral and written discourse. Στο *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*, επιμ. D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard, 124-147. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. 1970. *Functional Literacy: Why and How*. Νέα Υόρκη: UNESCO.
- . 1973. *Practical Guide to Functional Literacy*. Νέα Υόρκη: UNESCO.
- WELLS, G. 1986. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.

[1] Εκτενής παρουσίαση του βιβλίου του Walter J. Ong (*Orality and Literacy: The Technologizing of the World*) που μεταφράστηκε στα ελληνικά (*Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997), περιλαμβάνεται στο πρώτο τεύχος του *Γλωσσικού Υπολογιστή*, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή (1999, 149-154). Πρόσβαση στο ηλεκτρονικό αυτό περιοδικό μέσω της διεύθυνσης www.komvos.edu.gr/periodiko.

[2] Ο Basil Bernstein, όπως εξηγεί ο Σολομών (1991, 15), έχει αναπτύξει την υπόθεση ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» [elaborated] κώδικας αντιστοιχεί στη μεσαία τάξη και ο «περιορισμένος» [restricted] κώδικας στην εργατική τάξη. Επιπλέον, έχει υποστηρίξει ότι η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο.

[3] Τόσο ο Bourdieu (1982) όσο και ο Bernstein (πρβ. Σολομών 1991) ασχολούνται στο πρώιμο έργο τους με το πεδίο του συμβολικού ελέγχου ως μέσου πολιτισμικής αναπαραγωγής και με τη διεύρυνση του κυρίαρχου ρόλου της εκπαίδευσης μέσα σε αυτό το πεδίο.

[4] *Κείμενο 1*: Δ. Δημητρούλια: Διά βίου κατάρτιση ή ισόβια ανεπάρκεια; *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 22/10/2000).

Ανεργία

Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης ήρθε να απαντήσει στα τεράστια αδιέξοδα που δημιουργούσε η παρατεταμένη ανεργία στις χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ. Και να αναζητήσει τέτοιες διεξόδους που ταυτόχρονα ικανοποιούν τις επίκαιρες ανάγκες του κεφαλαίου για ευλυγισία, προσαρμοστικότητα, ελαστικότητα και ευκαμψία. Η δια βίου κατάρτιση μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν σημαίνει γηράσκω μαθαίνοντας, αλλά παραμένω ισόβια ημιμαθής. Σημαίνει ότι μαθαίνω εκείνο που είναι αναγκαίο στην αγορά, και τότε, όταν αυτό πουλάει. Εάν αυτό ξεπεραστεί, ορίζομαι εκ νέου αμαθής και χρειάζομαι νέα κατάρτιση κ.ο.κ.

Πρόκειται για μια στρατηγική που λειτουργεί με συνδυασμένο τρόπο τόσο στην ψυχολογία του μεμονωμένου άνεργου ή και του υποψηφίου άνεργου μαθητή ή φοιτητή σήμερα, όσο και στο επίπεδο όλης της κοινωνίας που πάσχει από το πρόβλημα. (Ας παραλείψουμε για την ώρα το γεγονός ότι οι τελούντες υπό κατάρτιση δεν θεωρούνται –κοινώς δεν μετρούν– στις επίσημες στατιστικές ως άνεργοι).

Δεν πρόκειται απλά για την παλιότερη στρατηγική της ειδίκευσης που είχε θεωρητικό τουλάχιστον στόχο να κάνει πιο ανταγωνιστικούς τους υποψήφιους στην αγορά εργασίας, αλλά για την αποδοχή α) της μακρόχρονης ανεργίας ως καθεστώτος, β) της μη σύνδεσης μόρφωσης, επαγγελματικής μόρφωσης με την εξασφάλιση θέσης εργασίας, γ) της διαρκούς εναλλαγής και προσαρμογής της κατάρτισης χωρίς αυτόματη απασχόληση. Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης δημιουργεί ταυτόχρονα την ψευδαίσθηση ότι όσο περισσότερη κατάρτιση αποκτά κανείς, στην εποχή της αυτοματοποίησης και της ηλεκτρονικής, τόσο ευκολότερα θα εξασφαλίσει θέση στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερο μαθαίνει κανείς και καταρτίζεται, τόσο πιο ανταγωνιστικός και ταυτόχρονα αυτοτελής γίνεται. Η αντίστροφη συνέπεια γίνεται προφανώς αντιληπτή: όσο δηλ. ελλιπέστερη κατάρτιση –εξειδίκευση διαθέτει κανείς, τόσο λιγότερες πιθανότητες για εξασφάλιση δουλειάς έχει.

Επιπρόσθετα, η στρατηγική της δια βίου κατάρτισης μεταθέτει το πρόβλημα της ανεργίας από την κοινωνία και την πολιτική στο μεμονωμένο άτομο. Η πίεση για λύση δεν βρίσκεται πλέον στην πολιτική, αλλά στο μεμονωμένο άτομο. Το πρόβλημα της ανεργίας παύει να θεωρείται κοινωνικό με την έννοια της ευθύνης της πολιτικής και της κοινωνίας να εξασφαλίζουν ίσες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του δικαιώματος όλων στην εργασία και μετατρέπεται σε προσωπική υπόθεση, ανεπάρκεια και ανικανότητα καθενός που το αντιμετωπίζει. Και έτσι φθάνω σε ένα άλλο ουσιαστικό σημείο αντίθεσης που αφορά τις ψυχολογικές επιδράσεις που έχει αυτή η στρατηγική στο άτομο λόγω του τρόπου που αντικειμενικά τη βιώνει ή θα τη βιώνει. Επειδή και οι καλύτερες προσωπικές προδιαγραφές δεν σημαίνουν αυτόματα και μία

θέση στην αγορά εργασίας, η ακατάπαυστη κατάρτιση δεν οδηγεί στην αίσθηση της επιτυχίας και στην ικανοποίηση της επιβράβευσης, αλλά στο ακριβώς αντίθετο: το άτομο θα βιώνει τον εαυτό του ως διαρκώς ανεπαρκή και ελλειπτικό, ως ισόβια αναποτελεσματικό και ελαττωματικό.

Fast food

«Σύγχρονους νομάδες μαθητευομένων, παιδαριώδεις και χωρίς προσανατολισμό», ονομάζει γερμανικό περιοδικό της Ένωσης Ψυχολόγων της Ομοσπονδίας¹ το αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο της ευρωπαϊκής συνταγής long life learning for all. «Το σύστημα της επιμόρφωσής μας μοιάζει ολοένα και περισσότερο με τα fast food επιτεύγματα της επιτραπέζιας κουλτούρας μας: καταβροχθίζουμε τη διδακτική ύλη σύγχρονων εταιρειών υψηλής τεχνολογίας που από καιρό παρήγαγαν την just in time επιμόρφωση. Σε όλο και πιο σύντομα διαστήματα πρέπει να μαθευτεί το καινούργιο -- όπως ακριβώς στον περίφημο μύθο του λαγού και του σκαντζόχοιρου: το πιο καινούργιο βρίσκεται κιόλας εδώ, ενώ εμείς μόλις αρχίσαμε να μαθαίνουμε το καινούργιο. Έτσι η μάθηση γίνεται ένα κεντρικότερο μέρος της κοινωνίας της επιτάχυνσης εντός της οποίας τα άτομα πρέπει να τρέχουν ακατάπαυστα και όλο και πιο γρήγορα πίσω από τη συνεχώς φθίνουσα χρησιμότητά τους: η χωρίς παύση, συνεχής μάθηση δεν είναι ελευθερία, αλλά η παγκοσμιοποίηση της σύγχρονης αποθάρρυνσης για μάθηση...».

Αυτοί που ήδη... ξέρουν, θεωρούν τη δια βίου κατάρτιση, δίπλα στην τηλεόραση ως τους μεγαλύτερους παραγωγούς αυταπατών της σημερινής κοινωνίας. Και είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι μέσω του διαρκούς κυνηγητού της εξειδίκευσης γίνεται αυτάρκης, έξυπνος και άτρωτος στην αγορά εργασίας.

Είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια κατάρτισης, κ.ο.κ. γίνεται ανεξάρτητος και ολοκληρωμένος. Είναι αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι μέσω επιμόρφωσης και κατάρτισης θα εξελιχθεί επαγγελματικά και θα ανέβει κοινωνικά. Μια εμπειρική έρευνα στην IBM με το ερώτημα: ποιοι παράγοντες παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην επαγγελματική ανέλιξη και καριέρα, έδωσε τους εξής αριθμούς: 10% η ειδίκευση και η κατάρτιση του συγκεκριμένου ατόμου, 30% το image που διαθέτει μέσα στην επιχείρηση και 60% το πόσο γνωστό είναι και το πόσο γίνεται συζήτηση γύρω από το πρόσωπό του². Τέλος είναι αυταπάτη, ότι μέσω περισσότερης επιμόρφωσης--κατάρτισης θα βρει κανείς δουλειά. Και αυτήν ακριβώς την αυταπάτη τροφοδοτούν μαζικά κράτος και πολιτική προς ίδιο συμφέρον, δηλαδή την εξατομίκευση του προβλήματος για να μη δέχονται τα ίδια την πίεση και τη δυσαρέσκεια.

1. Σύγκρινε: «Psychologie Heute» März 2000, Serie Bildung für die Zukunft achte Folge, K. Geibler, F.M. Orthey «Lebenslanges Lernen: die groÙe illusion».

2. Από ανακοίνωση στο Συνέδριο Ψυχολόγων--Συμβούλων Πανεπιστημίων της ΟΔΓ Δρέσδης, Σεπτέμβριος 2000.

[5] *Μονοτροπικό* είναι το κείμενο εκείνο το οποίο χρησιμοποιεί μόνο ένα σημειωτικό τρόπο για τη μετάδοση μηνυμάτων, λ.χ. μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα ή μόνο το οπτικό. *Πολυτροπικό* είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα των σχολικών βιβλίων, του ημερήσιου τύπου ή της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα ή στην περίπτωση της τηλεόρασης και μουσική. (Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας βλ. το σχετικό κείμενο της Ε. Χοντολίδου, *Γλωσσικός Υπολογιστής* (1999, 1: 115-117).

[6] *Κείμενο 2*: Παραδέλλης, Θ. 1977. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W. Ong *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ix-xxv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σελ. xviii.

...Με την έλευση και διάδοση των ηλεκτρονικών μέσων ο δυτικός πολιτισμός μπαίνει στην περίοδο της δευτερογενούς προφορικότητας. Η πρωταρχική προφορικότητα αναφέρεται στη χρήση της φυσικής φωνούμενης γλώσσας ως αποκλειστικού μέσου επικοινωνίας, αλλά και στην ιδιαίτερη γνωστική και συνειδησιακή κατάσταση που απορρέει από αυτή. Η δευτερογενής προφορικότητα βασίζεται αφενός στις μορφές σκέψης, έκφρασης και εμπειρίας που επέβαλε η χρήση της γραφής και τυπογραφίας και αφετέρου σε μια προφορικότητα που με τη σειρά της στηρίζεται στις νέες, ηλεκτρονικές πλέον, τεχνολογίες. Η νέα αυτή μορφή προφορικότητας εξισορροπεί κατά κάποιο τρόπο την «οπτικοκεντρική» εξάρτηση της συνειδησης, αναπτύσσεται πάνω στα αχνάρια της γραφόμενης γλώσσας, απευθύνεται σε ομάδες μάλλον παρά σε άτομα δημιουργώντας νέα είδη ακροατηρίων, και επαναφέρει το «αγωνιστικό» στοιχείο, αν και σε ηπιότερη μορφή [...].

[7] *Κείμενο 3*: Παραδέλλης, Θ. 1977. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο W. Ong *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, ix-xxv. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σελ. xxiv-xxviii.

Το ιδεολογικό μοντέλο

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η εγγραμματοσύνη νοείται σε *συνάρτηση* προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στα οποία βρίσκεται ενταγμένη. Η εγγραμματοσύνη (αλλά και η προφορικότητα) αποκτά τη συγκεκριμένη σημασία και αξία της¹³ από τη σχέση της προς την περιρρέουσα ιδεολογία, τις επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και τις εξουσιαστικές δομές μέσα στις οποίες πραγματώνεται. Οι αλλαγές που επιφέρει η εγγραμματοσύνη αφορούν τις κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές και όχι τις κοινωνικές και γνωστικές δομές, ενώ οι όποιες γενικεύσεις θα πρέπει να αναζητηθούν στο επίπεδο των σχέσεων της εγγραμματοσύνης με το πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτικών συμφραζομένων [...]. Δεν γνωρίζουμε ποτέ την εγγραμματοσύνη στην «καθαρή», «αυτόνομη» μορφή της, αλλά πάντα στη συγκεκριμένη μορφή που έχει λάβει κάτω από τις δεδομένες ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες [...]. Οπότε η εγγραμματοσύνη, κατά το «ιδεολογικό μοντέλο», αποτελεί έναν επιτρεπτικό παράγοντα που προάγει και διευκολύνει «την επεξεργασία των ήδη υπάρχουσών δομών και τη διαχέτευση των ήδη υπάρχουσών γνωστικών ικανοτήτων προς ειδικές κατευθύνσεις ιδεολογικά και κοινωνικά κυρωμένες από την ομάδα των χρηστών» [...].

Η προσέγγιση αυτή, επομένως, απομακρύνεται από την αναζήτηση και διερεύνηση των γενικών και καθολικών γνωρισμάτων της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης, καθώς και των επιπτώσεών τους στις κοινωνικοπολιτισμικές δομές και την ανθρώπινη γνωστικότητα. Απορρίπτει επομένως κάθε υποστασιοποίηση της εγγραμματοσύνης, κάθε άποψη που εμφανίζει την εγγραμματοσύνη ως ένα αυτόνομο, μονοσήμαντο τεχνολογικό φαινόμενο, οι εγγενείς ιδιότητες του οποίου επιφέρουν από μόνες τους ριζικές αλλαγές. Απορρίπτει κατά συνέπεια και τις δυαδικές ιεραρχημένες θεωρίες της προφορικότητας/εγγραμματοσύνης που αποτελούν τελικά μέρος της folk –δημώδους ή λαϊκής– θεωρίας και ταξινόμιας των δυτικών κοινωνιών. Στη δυτική λαϊκή θεωρία, η γραφή αποτελεί ένα μέσο για την παγίωση του προφορικού, για την «ανάγνωση» του φωνούμενου λόγου· η γραφή, επομένως, είναι ένα ουδέτερο μέσο με το οποίο απλώς μεταβιβάζουν κάποιες πληροφορίες που βρίσκονται αλλού. Στην αντίστοιχη ιαπωνική αντίληψη η προφορική έκφραση αποτελεί ένα ανεπαρκές μέσο μεταβίβασης κάποιων πληροφοριών που βρίσκονται στους χαρακτήρες των ιδεογραμμάτων [...]. Αλλά ενώ θεωρούμε εθνοκεντρική την όποια αναγωγή της ιαπωνικής λαϊκής αντίληψης σε γενική θεωρία της προφορικότητας/εγγραμματοσύνης, δεν φαίνεται να τηρούμε την ίδια στάση απέναντι στην αντίστοιχη ευρωπαϊκή αντίληψη.

Το «ιδεολογικό μοντέλο» απομακρύνεται λοιπόν από τις (προηγούμενες τουλάχιστον) διχοτομίες και δυαδικές αντιθέσεις –οι οποίες τελικά δεν ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες πραγματικές συνθήκες– υιοθετώντας μια λογική του *συνεχούς*. Δεν υπάρχει χάσμα ή ασυνέχεια ανάμεσα στην προφορικότητα και την εγγραμματοσύνη, ούτε αποτελούν δύο αποκλειόμενους, δομικά αντιτιθέμενους μεταξύ τους τρόπους επικοινωνίας. Αντίθετα τοποθετούνται σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την πλέον άτυπη προφορική συνομιλία

μέχρι το πιο αφηρημένο και αποσπασμένο από τα εξωκειμενικά συμφραζόμενα μαθηματικό σύγγραμμα. Η φωνούμενη γλώσσα άλλωστε δεν διχάζει, αλλά αντίθετα συνδέει τα δυο άκρα. Η προφορικότητα και η εγγραμματοσύνη παίρνουν ποικίλες μορφές και χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Επιπλέον βρίσκονται σε συνεχή αμοιβαία διάδραση μεταξύ τους παράγοντας ποικίλες μορφές γλωσσικής συμπεριφοράς που δύσκολα πράγματι μπορούν να καταταγούν σε ένα μονοδιάστατο συνεχές [...]. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου προτιμούν να μιλούν για *πολλαπλές μορφές* προφορικότητας και εγγραμματοσύνης¹⁴ [...]. Από αυτή την άποψη οι διαφορές ανάμεσα σε κάποιους εγγράμματος ή ανάμεσα σε κάποιους προφορικούς πολιτισμούς μπορούν να είναι εξίσου σημαντικές με τις διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους πολιτισμού. Με αυτή την έννοια πρέπει να διακρίνουμε τις κοινωνίες που έχουν επινοήσει τη γραφή μέσα από μια μακρά ιστορική και κοινωνική διαδικασία από τις κοινωνίες στις οποίες η γραφή έχει επιβληθεί απότομα εξυπηρετώντας εξωγενείς ανάγκες [...].

Η προσέγγιση αυτή προέκυψε μέσα από μια κριτική του εθνοκεντρικού μοντέλου που ανάγει τη δυτικοευρωπαϊκή εγγράμματα πρακτική των μεσαιών τάξεων σε πρότυπη και καθολική έννοια της εγγραμματοσύνης και εξομοιώνει τις γνωστικές συμπεριφορές με τις πολιτισμικές νόρμες που είχαν μέσα στο διάβα της ιστορίας παγιωθεί και «φυσικοποιηθεί» [...]. Η κριτική αυτή στάση συγκροτήθηκε μέσα από μια σειρά εθνογραφικών και ιστορικών συγκριτικών ερευνών που με τη σειρά της ενίσχυσε την περαιτέρω διεξαγωγή παρόμοιων διαπολιτισμικών ερευνών. Το «αυτόνομο» μοντέλο λειτουργεί με αναλυτικές¹⁵ (etic) έννοιες, θεωρεί δηλαδή ότι οι γνωστικές δεξιότητες έχουν την ίδια σημασία και λειτουργία σε όλα τα πολιτισμικά συστήματα. Η μετατόπιση προς το «ιδεολογικό» μοντέλο και η ανάδειξη της εθνογραφικής προσέγγισης ως κεντρικής ερευνητικής στρατηγικής, είχε ως φυσικό επακόλουθο την πριμοδότηση και των ιθαγενών (emic) εννοιών, καθώς η εγγραμματοσύνη αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες [...].

Αν το «αυτόνομο» μοντέλο έχει προκύψει από τη δομο-λειτουργική θεωρία στην κλασική ή τη «συγκρουσιακή» της εκδοχή, το «ιδεολογικό μοντέλο» συνδέεται με την ανάπτυξη της θεωρίας της «κατασκευής», του κονστρουκτιβισμού¹⁶. Η θεωρητική αυτή κατεύθυνση επαναφέρει στο προσκήνιο την ενεργό δράση των υποκειμένων. Τα δρώντα υποκείμενα παράγουν, αναπαράγουν και μετασχηματίζουν τον πολιτισμό και την κοινωνία τους μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τα ερμηνεύουν, τα κατανοούν και δρουν πάνω τους. Η γλώσσα επομένως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην κατασκευή της πραγματικότητας, ενώ η σημασία δεν αποτελεί ούτε αναπαράσταση ενός αντικειμένου ούτε έκφραση ενός υποκειμένου, αλλά τη δημιουργία μέσα από την κοινωνική πρακτική μιας «ερμηνευτικής κοινότητας». Η άποψη αυτή διαπερνά το «ιδεολογικό» μοντέλο που προσεγγίζει την εγγραμματοσύνη και προφορικότητα σε συνάρτηση με τη γενικότερη κοινωνική και συμβολική δυναμική, την εξουσία, την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο, την ταυτότητα, την υποκειμενικότητα, την εθνότητα, τον εθνικισμό, τη θρησκεία...κ.ο.κ.

13. Με την τρέχουσα, αλλά και με τη σωσσυρική σημασία της σχέσης των διαφορών μέσα σε ένα σύστημα.

14. Ή ακόμη για παρα-εγγράμματα (paraliteratic) κοινότητες οι οποίες περιβάλλονται από εγγράμματα κοινότητες, συμμετέχουν στον εγγράμματο πολιτισμό, ωστόσο η πλειοψηφία των μελών τους δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση (Rappaport 1987).

15. Η διάκριση etic (-ητική) και emic (-ημική) πήραν την ονομασία τους από τις καταλήξεις της *φωνητικής* και *φωνημικής* προσέγγισης στη γλωσσολογία. Στις κοινωνικές επιστήμες η προσέγγιση etic προσπαθεί να κατανοήσει τα πολιτισμικά μορφώματα με όρους και έννοιες εξωτερικές και ανεξάρτητες προς τα ιθαγενή συστήματα αναφοράς. Κατά συνέπεια εφαρμόζεται για την ανάλυση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών. Η προσέγγιση emic προσπαθεί να κατανοήσει τα πολιτισμικά μορφώματα από την ιθαγενή σκοπιά και με όρους του ιθαγενούς συστήματος.

16. Σχετικά με τη θεωρία της κατασκευής βλ. Ε. Παπαταξιάρχης, «περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας», *Τοπικά β'*, 1996.

Γραμματισμός-Πολυγραμματισμοί

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η διδακτική οποιασδήποτε γλώσσας ως μητρικής συνιστά ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και δυναμικά εγχειρήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό την έννοια ότι παρέχει στον εκάστοτε διδάσκοντα μεγάλα περιθώρια ευελιξίας, δημιουργικότητας και αλληλεπίδρασης με το μαθητικό κοινό.

Σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένη την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου καθώς και την αλματώδη τεχνολογική εξέλιξη ανακύπτει το ερώτημα σχετικά με τους στόχους και τη διάρθρωση μιας σύγχρονης και προσαρμοσμένης στα νέα δεδομένα γλωσσικής αγωγής.

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα για να απαντήσει στο ερώτημα αυτό εισήγαγε την έννοια του **γραμματισμού**.

Γραμματισμός

Ο όρος *γραμματισμός* είναι σχετικά καινούργιος στο ελληνικό επιστημονικό λεξιλόγιο και αποδίδει τον αντίστοιχο αγγλικό *literacy* (εναλλακτική απόδοση του αγγλικού όρου στην ελληνική αποτελεί ο όρος *εγγραμματοσύνη*).

Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με αποτελεσματικό τρόπο σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα αξιοποιώντας κείμενα τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, πίνακες, χάρτες κτλ.).



Η αξιοποίηση και χρήση αυτών των διαφορετικών ειδών κειμένων συνδέεται άρρηκτα με

- την εξοικείωση με το συγκεκριμένο είδος λόγου,
- τη μεθοδολογία και
- τις τεχνικές γραφής τους και,
- γενικότερα, με το πολιτισμικό/κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται και παράγονται (Μητσικοπούλου, 2001).

Ως ένα βαθμό ο όρος *γραμματισμός* μπορεί να συγκριθεί με την έννοια του *αλφαριθμητισμού* (=εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης).

Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής και το υψηλό επίπεδο γνώσεων που απαιτούνται από ένα άτομο προκειμένου να παραγάγει και να ερμηνεύσει διάφορους τύπους λόγου και κειμενικά είδη, καθίσταται σαφές ότι ο γραμματισμός αποκτά ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο (Δενδρινού, 2001).

Παιδαγωγική του γραμματισμού

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την έννοια του γραμματισμού αποτέλεσε την αφορμή για την εμφάνιση της *παιδαγωγικής του γραμματισμού* (literacy education).

Σύμφωνα με αυτήν, τα κειμενικά είδη που εισάγονται για διδασκαλία στο σχολικό περιβάλλον οφείλουν να σχετίζονται με τον (παρόντα και μελλοντικό) τρόπο ζωής των μαθητών/τριών έτσι ώστε η επεξεργασία τους και τα παραγόμενα νοήματα να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντά τους.

Στόχος της παιδαγωγικής του γραμματισμού είναι η εκμάθηση της γλώσσας, εκ μέρους των μαθητών/τριών, να μην εξαντλείται στη στεία απομνημόνευση πληροφοριών γραμματικοσυντακτικού χαρακτήρα, αλλά να παρέχει τα εχέγγυα για την ευέλικτη προσαρμογή τους σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή περίσταση (Χατζησαββίδης, 2003).

Βασικά είδη γραμματισμού

Βασικά είδη
γραμματισμού

σχολικός

γλωσσικός
γραμματισμός

κοινωνικός

Σχολικός Γραμματισμός


Ο σχολικός γραμματισμός επιδιώκει να εφοδιάσει τους νέους ανθρώπους με εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή απόδοση στα μαθήματα που περιλαμβάνει το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών (Μητσοκοπούλου, 2001).

Στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού ιδιαίτερα σημαντική θέση κατέχει ο γλωσσικός γραμματισμός.

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί το συνδυασμό οκτώ δεξιοτήτων. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

1	ικανότητα κατανόησης του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων
2	ικανότητα αποκωδικοποίησης της σημασίας των διαφόρων κειμένων
3	ικανότητα κατανόησης των λανθανουσών σημασιών των λέξεων
4	εξοικείωση με την κοινωνική πρακτική που αντανακλά το κάθε κείμενο

5	ικανότητα αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο εντάσσεται το κάθε κείμενο
6	ικανότητα ένταξης του κάθε κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται
7	ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης των νοημάτων που υπάρχουν στο κάθε κείμενο
8	ικανότητα παραγωγής κειμένων που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών.



Ο κοινωνικός γραμματισμός αναφέρεται σε όλα τα είδη γραμματισμού που απαιτείται να γνωρίζουν τα μέλη μιας κοινωνίας προκειμένου να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή.

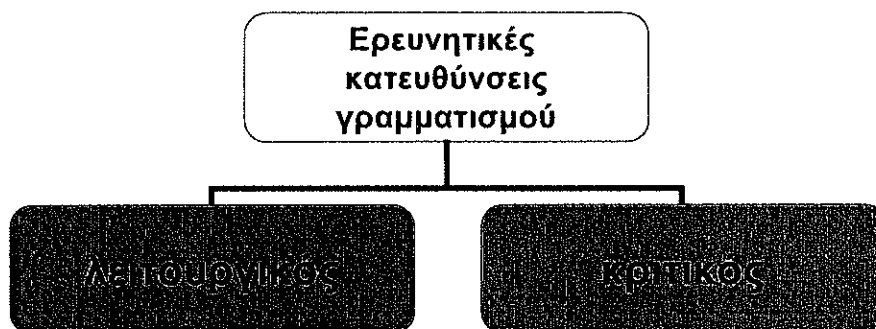
Αυτά τα είδη γραμματισμού, δηλ. η παραγωγή και κατανόηση διαφορετικών ειδών κειμένων μεταβάλλονται ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής και κοινωνίας.

Για παράδειγμα, η χρήση της νέας τεχνολογίας (π.χ. e-mails, sms) διαμορφώνει ένα νέο είδος γραμματισμού στο πλαίσιο του οποίου η γλωσσική μορφή που εμφανίζεται σε αυτά τα είδη λόγου διαθέτει έντονα τα στοιχεία της προφορικής, ανεπίσημης γλώσσας (Graddol & Goodman, 1996).

Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Η έρευνα στον τομέα του γραμματισμού είθισται να λαμβάνει δύο διακριτές κατευθύνσεις.

Η πρώτη κατεύθυνση είναι γνωστή ως *λειτουργικός γραμματισμός*, ενώ η δεύτερη ως *κριτικός γραμματισμός*.



Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται να αναπτύξουν τα άτομα έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αναπτυχθούν για την επίτευξη διαφόρων ειδών γραμματισμού (π.χ. γλωσσικός γραμματισμός, μαθηματικός γραμματισμός, περιβαλλοντικός γραμματισμός) σχεδιάζονται αφού ληφθούν υπόψη οι διάφοροι κοινωνικοί στόχοι της εκάστοτε κοινότητας.

Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει αφενός στον γραμματισμό όλων των κοινωνικών ομάδων και αφετέρου και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δενδρινού, 2001· Μητσικοπούλου, 2001).

Με άλλα λόγια, βασικός στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι η διαμόρφωση πολιτών που θα ρωτούν, θα αμφισβητούν, θα ερευνούν και θα επιδιώκουν να νοηματοδοτήσουν την ίδια τους τη ζωή (Freire, 1985).

Πολυγραμματισμοί

Η έννοια των *πολυγραμματισμών* (αγγλ. multiliteracies) συνιστά μια νέα προσέγγιση στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται αφενός η καλλιέργεια του γραμματισμού (υπό την έννοια της κοινωνικής ενδυνάμωσης) των μαθητών/τριών και αφετέρου η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ενασχόληση με διαφορετικά, αυθεντικά και πολυτροπικά κειμενικά είδη (Δενδρινού, 2001).

Ο συγκεκριμένος όρος δημιουργήθηκε το 1994 από μια ομάδα δέκα ερευνητών, οι οποίοι σε συνάντησή τους στο Νέο Λονδίνο του New Hampshire της Αυστραλίας, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για τις μελλοντικές κατευθύνσεις στον τομέα της ανάπτυξης και της προώθησης του γραμματισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο και προκειμένου να περιγραφεί μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται αφενός από την έντονη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία και αφετέρου από τη σημαντική διείσδυση των νέων τεχνολογιών επινοήθηκε ο συγκεκριμένος όρος (Χατζησαββίδης, 2003).

Βασικές παραδοχές πολυγλωσσισμών

Οι πολυγλωσσισμοί βασίζονται σε μια σειρά βασικών παραδοχών αναφορικά με τις δυνατότητες, τη μεθοδολογία και τη στοχοθεσία της γλωσσικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

1	η σύγχρονη εκπαιδευτική επιστήμη θα πρέπει να αποδεχτεί και να αξιοποιήσει το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών
2	η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι αφενός δομημένη, σαφής, με αρχές και κανόνες και
3	αφετέρου να εξοικειώνει τους μαθητές με πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες με τη χρήση ποικίλων μέσων

4 η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να εξοικειώνει τους μαθητές με την πολιτισμική διάσταση των καθημερινών πρακτικών κατασκευής και μετάδοσης επικοινωνιακών μηνυμάτων

5 η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα μέσα για την κατασκευή, διαμόρφωση και συνεχή διαπραγμάτευση νέων ταυτοτήτων, κοινωνικών και εν γένει διαπροσωπικών σχέσεων και νέων μορφών παραγωγικής εργασίας (Kalantzis & Cope, 2001).

Η γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Βασική έννοια στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών είναι το **Σχέδιο** (Design), το οποίο συνιστά μια δημιουργική και δυναμική διαδικασία υπό την έννοια ότι απαιτεί την ενεργή και αποφασιστική συμμετοχή των διδασκομένων προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου.

Η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις διακριτές όψεις.

Αυτές είναι οι ακόλουθες:

Το σχέδιο περιλαμβάνει...

...το σχεδιασμένο

...τον σχεδιασμό

...τον ανασχεδιασμό

✓Σχεδιασμένο:

το σύνολο των διαθέσιμων πηγών, ο συνδυασμός των οποίων παράγει νόημα

✓Σχεδιασμός:

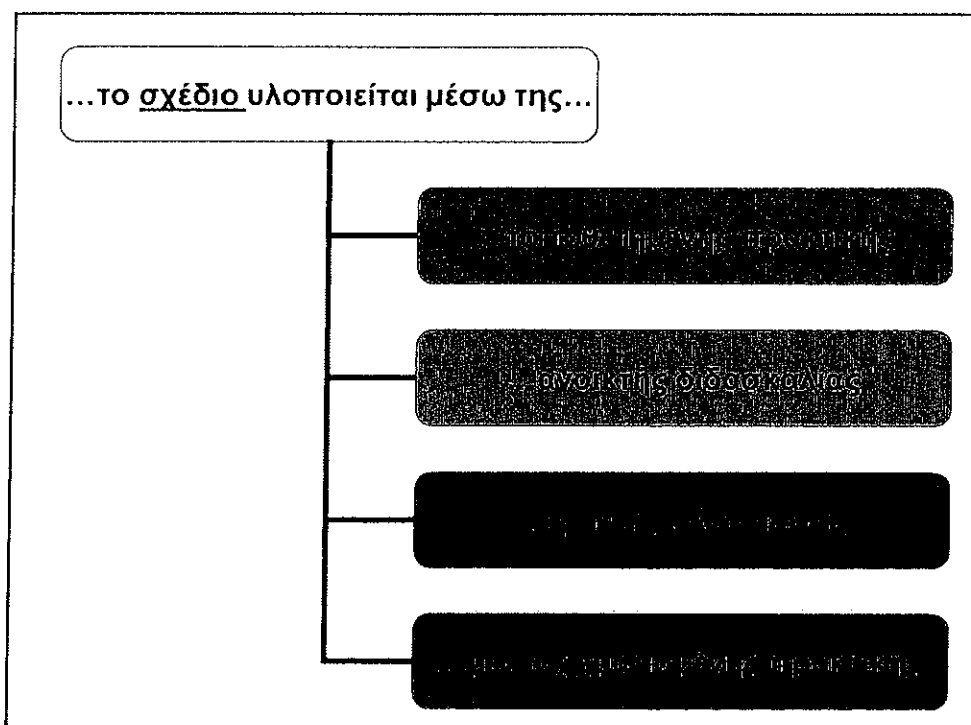
αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών με νεωτερικό και ευέλικτο τρόπο έτσι ώστε ο μετασχηματισμός αυτός να ανταποκρίνεται σε κάποια αυθεντική επικοινωνιακή περίπτωση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο μετασχηματισμός των διαθέσιμων πηγών δεν σημαίνει επανάληψη του Σχεδιασμένου

✓Ανασχεδιασμένο:

το τελικό προϊόν του σχεδιασμού, το οποίο δεν αποτελεί απλή αντιγραφή του Σχεδιασμένου, αλλά συνιστά ένα υβριδικό, διακειμενικό και διαπολιτισμικό κειμενικό νόημα (Kalantzis & Cope, 2001· Χατζησαββίδης, 2003).

Η υλοποίηση του Σχεδίου μέσα στη σχολική αίθουσα πραγματοποιείται διαμέσου τεσσάρων διακριτών παιδαγωγικών διαδικασιών, των οποίων η σειρά δεν θα πρέπει να ιδωθεί ως απαραβίαστη, αλλά ως μεταβαλλόμενη ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Αυτές είναι οι ακόλουθες:



1	Τοποθετημένη πρακτική: αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας των μαθητών/τριών και των κειμενικών ειδών που εντάσσονται στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους
2	Ανοικτή διδασκαλία: ερμηνεία εκ μέρους του διδάσκοντα και κατανόηση εκ μέρους των διδασκομένων του τρόπου με τον οποίο διαφορετικά γλωσσικά μέσα και πολιτισμικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στη δόμηση και στην κατανόηση ενός κειμένου

3	Κριτική πλαισίωση: κριτική αντιμετώπιση εκ μέρους των διδασκομένων ενός κειμένου και απόπειρα ερμηνείας του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου ενός κειμενικού είδους
4	Μετασχηματισμένη πρακτική: μεταφορά των τεχνικών διαμόρφωσης ενός κειμένου σε άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Αρχάκης, 2005).

Παράδειγμα διδασκαλίας

Τοποθετημένη πρακτική:

οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι φέρνουν στη σχολική τάξη πολυτροπικά κείμενα (π.χ. άρθρα εφημερίδων, βιβλία ή περιοδικά)

Ανοικτή διδασκαλία:

επιλογή ορισμένων κειμένων, απόκρυψη του γραπτού λόγου και απόπειρα ερμηνείας εκ μέρους των διδασκομένων των μηνυμάτων που λανθάνουν των εικονιστικών πηγών του κειμένου.

Στη συνέχεια αποκαλύπτεται ο γραπτός λόγος, παρέχονται πληροφορίες για τη γλωσσική μορφή του γραπτού λόγου, ενώ επιχειρείται η διερεύνηση των επικοινωνιακών λειτουργιών που επιτελούνται μέσω του γραπτού λόγου και των εικόνων χωριστά.

Τέλος, αναλύονται οι επικοινωνιακές λειτουργίες που προκύπτουν από το συνδυασμό τόσο της γραπτής γλώσσας όσο και των εικονιστικών στοιχείων.

Κριτική πλαισίωση:

ανάλυση της λειτουργίας των πολυτροπικών κειμένων και αναζήτηση της σχέσης αυτού του είδους των κειμένων με την περιβάλλουσα πραγματικότητα και τη σύγχρονη τεχνολογία.

Παράλληλα, ενθαρρύνεται η διατύπωση διαφορετικών απόψεων και αναζητώνται πιθανά στερεότυπα, στάσεις και αντιλήψεις.

Μετασχηματισμένη πρακτική:

οι διδασκόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν να παραγάγουν ένα πολυτροπικό κείμενο, το οποίο θα βασίζεται σε όσα συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Τα κείμενα που θα παραχθούν θα χρησιμοποιηθούν σε μια πραγματική επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. δημιουργία πρόσκλησης για μια σχολική εκδήλωση) (Χατζησαββίδης, 2003).

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. London: MacMillan.
- Graddol, D., & Goodman, S. (Eds) (1996). *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London & New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί (ελλ. μετάφραση: Γεωργίου, Ν.). Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

- 4 Εξοικείωση με την έννοια των πολυγραμματισμών
- 5 Εξοικείωση με τις έννοιες του σχολικού και κοινωνικού γραμματισμού
- 6 Εξοικείωση με την έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και της σύνδεσής της με τον Γραμματισμό
- 7 Εξοικείωση με τις Σπουδές Νέου Γραμματισμού
- 8-9 Εξοικείωση με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές για την προώθηση του Γραμματισμού
- 10-11 Εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου στην εκπαιδευτική πράξη (→κατάκτηση δεξιοτήτων Γραμματισμού) (π.χ. neamathisi.com, ΣΔΕ, ΚΔΒΜ, Σχολές Γονέων (οικογενειακός γραμματισμός))

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Ενδεικτική)

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (Ε. Κοτσουφού, μετάφραση). Αθήνα: Επίκεντρο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Ενδεικτική)

- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. London: MacMillan.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τελική εξέταση 100%



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

8 September 2013

INTERNATIONAL LITERACY DAY

Literacies
for the 21st Century



UNESCO International Literacy Prizes

The UNESCO International Literacy Prizes are:

- UNESCO Comenius Prize for Literacy (C)
*Supporting literacy in rural areas, rural adults
and out-of-school youth, particularly women
and girls*
- UNESCO Ming Tsao Ling Literacy Prize (L)
Supporting literacy in multilingual contexts

Every year, the Prizes are organized around
a specific theme. This year's focus is:

“Literacies for the 21st century”

Candidatures should take into account
this year's theme while also considering the
specificity of each Prize.

**Promoting excellence
and innovation
for a literate world**

2013

UNESCO International Literacy Prizes



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Every year, the UNESCO International
Literacy Prizes reward excellence
and innovation in the field of literacy,
throughout the world, by honoring
the work of institutions, organizations
and individuals through these Prizes.
UNESCO seeks to support effective
literacy practices and encourage the
promotion of dynamic, inclusive societies.

Eligibility criteria

Eligible authors are those who are citizens of, or have lived for a significant period of their lives in, the country of origin of the work. Authors who are citizens of more than one country are eligible for the prize of their country of origin.

Eligible countries and languages

All 193 member States of UNESCO are eligible to nominate authors. The prize is awarded in the language of the country of origin.

Eligible works

The objective of the prize is to honour authors who have made a significant contribution to the development of their country's literature. The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language. The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

Eligible works are those that have been published in the country of origin of the author. The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The application process

Eligible authors and books

The prize is awarded to authors who are citizens of, or have lived for a significant period of their lives in, the country of origin of the work. The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

Eligible works are those that have been published in the country of origin of the author. The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

The prize is awarded to authors who have written a significant work of fiction, non-fiction or drama in their own language.

DEADLINE FOR RECEPTION OF APPLICATIONS:
28 JUNE 2013

For more information, visit the website:
www.unesco.org/literature/prizes



LITERACY AND EMPOWERMENT
International Literacy Day Lecture,
September 8, 2009

Professor Emeritus Lalage Bown
University of Glasgow, Scotland, UK

Introduction

Master of Ceremonies and distinguished friends,

Let us start by listening to Gamila, who is twelve years old:

“My father promised me that I would have a better chance than my older sisters and he had decided to send me to school. I was so excited and dreamed of the day when I would have a school uniform and go to school to study. When the time came to enrol, the school rejected me because I had no birth certificate. I missed that year at school, but I didn’t give up hope. My father tried to register me in the birth records and get me a birth certificate. But when we started, we discovered that it was much more difficult than we expected, as my father doesn’t have a birth certificate either. I have never been able to attend school, but I still have one dream: to get a birth certificate and attend literacy classes.”

This story poignantly illustrates the barriers faced by non-literate persons in a modern society regulated by literate officials in a largely literate population and the way in which the non-literate are both powerless and disempowered. Gamila and her father were both non-persons, without the rights of their fellow-citizens, simply because they were not literate.

Here is our entry point today to the subject of literacy and empowerment - the need both to enable the non-literate to breach these barriers and for societies to demolish them. Throughout, I will introduce the voices and actions of individuals, to illuminate ideas and make points more forcefully and also to remind us all the time that the concepts of literacy and empowerment relate to real lives of fellow human beings. Some examples will be from other researchers, one or two well-known to people in the field, but most will be examples from my own research; I stand before you personally as a witness to ways in which literacy may lead to individual and social transformation. Most of the stories will be about women, partly because I am a woman and because I have undertaken relevant research in gender and literacy, but more fundamentally because UNESCO and all its member nations have reason to be deeply concerned about the non-achievement of the Millennium Development Goal on gender. Every year in which fewer girls than boys get to school will push up the number of adult women who are not literate. Already, two out of every three non-literate people in the world are women; at present this inequity looks set to continue and maybe increase.

To avoid misunderstanding, when I relate a story about an individual, I will give their country, for authenticity, but this does not reflect, either positively or negatively,

on any government or government's policies. Social exclusion and asymmetry of rights cross national boundaries. All governments in the 21st century have in common that they are largely composed of literate people. Many have programmes of various types of literacy, as well as of broader education, with non-literate adults. Gamila, for instance, is Egyptian and her country has well-reputed programmes of literacy, through a national literacy agency; but her and her father's dilemma is a cross-national one. *The lesson for all member states of UNESCO is that any of their people who don't have the chance to learn to read will have fewer opportunities in life than their literate compatriots, will almost certainly suffer disadvantage and loss of dignity and will also be in danger of becoming non-citizens, or non-persons.*

UNESCO: An Acknowledgement

Before speaking further about literacy and empowerment, I want to express my thanks for the invitation to give this lecture and before such a distinguished audience. It is an honour for me, my country and the many colleagues - in Africa especially - with whom I have worked to study and to undertake programmes of education for adults. It is touching to me to have an invitation from UNESCO. I have visited this building many times and always with a feeling of inspiration for the vision which UNESCO represents. All human organisations are fallible and this one too has had its share of shortfalls and misadventures, but the founding of UNESCO represented at the time a new ideal of international intellectual cooperation and of sharing educational and cultural endeavour. It has even been suggested that the agency should be called the World's Brain!

Over many years, literacy was one of UNESCO's focal concerns - and many of us cherish the hope that member-states will impel it once more to move literacy to the centre of its work. We are grateful to the Secretary-General of the UN for his message of encouragement and to the Director-General of UNESCO for his insightful and inspiring communication today.

UNESCO always operated with the implicit understanding that literacy was a human right and that assumption was made explicit in 1975, with the Declaration of Persepolis, which also included a statement relevant to us today, in considering literacy and empowerment: "Literacy, like education in general, is not the driving force of historical change. It is not the only means of liberation, but it is *an essential instrument* for all social change". Quite early, UNESCO also propounded the concept of literacy as a component of community development. This had the great merit of seeing literacy as a social skill, with relevance to change in whole communities, rather than simply a technocratic skill for isolated individuals, without resonance in a wider community and polity. *That underlying idea is exemplified in today's prize-winners from Burkina Faso, Tin Tua, with their slogan: "Let us help ourselves develop".*

Later, UNESCO pioneered creative ideas related to lifelong learning, notably in work by Paul Lengrand and in the Faure report, *Learning to Be*, which placed literacy in a continuum and began to illuminate the view of literacy itself as a continuum. At the same time, UNESCO was active in partnering member states with planning and carrying out experimental adult literacy activities, some on a large and some on a

small scale. There were failures as well as successes, but practitioners had the chance to share in and learn from them.

More recently, it has seemed that some member-states of UNESCO have lost their appetite for adult literacy and been unwilling to invest serious moneys in it, whether nationally or through UNESCO. We recognise some signals of interest, such as: the Dakar Forum on Education for All in the year 2000, the launch of the UN Literacy Decade in 2003 and the appointment of Mrs Laura Bush as Honorary Ambassador for the Decade, with her special interest in family literacy. The Global Monitoring Report team, hosted by UNESCO, provided new illumination through its 2006 report on literacy. Moreover the Director-General has today given us a rallying cry, urging all partners to strengthen their commitment.

Over the years, many able and committed women and men have worked for UNESCO to promote adult literacy and I want to pay honour today to one man who died late last year, Paul Bertelsen of Denmark, who served in the field and in Paris for very many years. As an economist, he consistently promoted literacy as an instrument for social and economic change. He also coined the phrase: “*Every child deserves a literate mother*” – a succinct reminder that adult literacy and UPE are not in conflict or to be seen as alternatives, but are mutually reinforcing. It also chimes with the theme of empowerment, since a non-literate mother will be progressively disempowered and isolated within the family as her children gain knowledge denied to her.

Meanings: Literacy

At this stage, we should aim at common understandings of what we mean by literacy and empowerment.

UNESCO, as we know, has moved from an originally rather crude definition of literacy to a more subtle one – that it is:

“the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society”.

Nowadays, it is accepted *that literacy is not a state but a process* and that there are *many literacies*, depending on learners’ contexts, whether in homes, in the local community, the market, the work-place, the religious institution, or in the local, regional or national polity. We also now have global ICT, so that reading may be from a screen as well as a page. A good introduction to concepts of literacy is given in the 2006 Global Monitoring Report, which also refers to substantial research by international scholars from several disciplines, including anthropologists as well as educationists.

There is some suspicion that, while studies on literacy have shifted to new viewpoints, these are not yet widely understood by national and international policy-makers or aid-donors. New scholarship has emphasised that so-called illiterates or non-literates often have command of literacy skills useful to them and has also tackled the problem of why, if literacy is empowering, people – women especially – drop out

of literacy classes. Present-day researchers highlight the issue of what *kinds of* literacy adult learners want and the need for them to have a chance to share in curriculum-making. Literacy has to relate to learners' own contexts, own concerns and own goals. Part of the process of empowerment of literacy learners is in their taking control over their learning. This needs to be underlined, since well-meaning outsiders sometimes attempt to intervene in adult learning programmes with no knowledge of the learners' own culture, ideas and interests.

We have already acknowledged some percepts on literacy from UNESCO itself. To recapitulate, UNESCO has helped to construct the picture of literacy as a part of lifelong learning, a necessary concomitant of school education in any society where adults have missed out, and a continuum, not a finite achievement. *In particular, we have learned that literacy is best seen as a social skill, connected to development and change.* That message has been reinforced in recent years by the UNDP's Human Development Report, which posits literacy as one of the three essentials for the well-being of a society, the other two being health and the chance to earn a sufficient livelihood. *A practical example of relating these three elements together is provided for us today by another of today's prize-winners, the SERVE programme in Afghanistan, which focuses on literacy, livelihood, health and nutrition, while one of the contestants which had an honourable mention, the Bhutan Ministry of Education, includes literacy as part of Gross National Happiness.*

Successive Human Development Reports have consistently implied that societies where more of the population shares these essentials are more successful than those where there are significant differences in access to knowledge, health and income. There is now a growing tide of thought which affirms this; in the words of a recent book: "More equal societies almost always do better" - or, from our perspective, the more members of a population are fully involved in society through the empowerment given by access to literacy, the more healthy and successful that society will be. This is a strong rationale for investing in literacy: because it empowers more citizens and leads to greater social symmetry, it is likely to lead to greater general well-being and greater national achievement.

Meanings: Additional Views of Literacy

In addition to all this, let us look at other viewpoints on literacy. First, here is a quotation from the Nigerian poet, Niyi Osundare:

"- in the tempered peace which rustles
the dew of nodding forests,
in the silence which foregoes
the gallop of fertile thunders
let me see your voice
so lithe, so light, like eggs of star-sparrows -
I will not let fall the eggs
I will not let the eggs fall".

The poet is telling us that "seeing voices" on a written or printed page may have something magical about it, that it is a precious acquisition, to be held onto as carefully as the most delicate of eggs. The determination not to "let the eggs fall",

underlines the importance of *maintaining* literacy. Elementary reading and writing skills are of little use for any purpose, let alone leading to empowerment, if they are not used and developed. This is why there has been so much concern about what constitutes a literate environment. Literacy programmes are often planned without any support after they are completed – partly because planners may not yet have fully come to terms with the concept of literacy as a continuing process. In very many cases, there are virtually no libraries within travelling distance of the literacy learners, let alone internet access points, and few readable materials in their immediate surroundings. *Here is why we should congratulate another prize-winner today. Nirantar, from Uttar Pradesh in India has made “news waves” by producing a rural newspaper.* It is sustaining in that it provides a continuous flow of interesting reading material and it is empowering as it is written by low-caste women for themselves.

We tend to think of empowerment in social and economic terms, but Osundare reminds us that literacy can be a part of creativity, of the kind of imagination which energises visions of change in communities. For instance, there are mobilising and non-formal education organisations in some South American countries which give a strong emphasis to traditional culture in their programmes, using images, music and traditional songs; and I observed, among internally displaced people in the Sudan that learners were particularly happy in literacy programmes which used cultural subject-matter. Adult literacy learners are comfortable with stories and songs with which they are already familiar. We are inevitably concerned with the more analytic or the more mundane, but we should think of literacy as not only under the E for Education of UNESCO, but as also under the C for Culture.

Here, let me briefly digress to remind ourselves of another aspect of “seeing voices”. We look at symbols on a page or a computer screen and some symbols are of words and some of numbers. *Numeracy* is generally taken as accompanying literacy, but it is differentiated in several ways. In the first place, at an elementary level, a single digit represents a whole word, whereas in most present-day scripts a word is usually voiced from several characters together. This seems to make the initial reading of numbers easier. In the second place, we are all aware of how skilled in numbers many non-literate people are. I have known a Ghanaian woman who ran a very successful taxi fleet without being able to read. She kept all the figures in her head and could add and subtract at awe-inspiring speed! Such ability helps in taking in written numbers. In the third place, the arrival of mobile phones has transformed many communities in developing countries. Recognising the figures on the hand-set is an easily acquired skill and the users very soon find practical benefits, which are strongly motivating. One benefit is being able to phone a contact in the market in town to learn selling prices, so that the farmer is in a better bargaining position with the middleman – an example of limited but appropriate numeracy leading to economic empowerment.

To return to literacy *per se*, here is the description of a Senegalese woman from the PROFEMU literacy classes of the 1990s. She says: “It helps you to open your mind, it helps you to obtain other skills and it helps you to recognise everything around”. Her comment is not a definition, but it characterises literacy very helpfully as *potentially enabling*. It is an instrument for shaping ideas, learning new things and understanding a person’s or group’s situation.

Meanings: Empowerment

The Nigerian poet and the Senegalese learner open other windows on literacy's association with empowerment; and we will now move to suggest briefly what empowerment is about.

The well-known organisation BRAC (the Bangladesh Rural Advancement Committee), through its large-scale work, came to some general conclusions about empowerment. It saw empowerment as enfolding:-

- a sense of security and a vision of a future;
- increased share in household decision-making;
- the ability to earn a living;
- participation in non-family groups;
- mobility and visibility in the community;
- and the ability to act effectively in the public sphere.

Empowerment, like literacy, thus has many contexts, is a process rather than a state and also has both individual and collective dimensions.

We shall look at ways in which literacy and numeracy may contribute to the development or enhancement of all these aspects of empowerment. At the same time, however, let us bear in mind that, although the acquisition of literacy has enabling and empowering *effects*, it is not always *emancipating*. I recall the police chief of one of the Nigerian States who was very eager to have his wives learn to read in their mother-tongue, Hausa, so that they could deal with household chores and take messages; but when I suggested that they might like to go on to learn to speak and read English, the official language of government (in which he himself transacted all his official work), he was horrified, saying that the women would then become "troublesome". Literacy in Hausa could be seen in that context as education for domestication (in Freire's phrase), while literacy in the official language might be authentically empowering, since it might, offer them at least the chance to, in BRAC's terms, act effectively in a public sphere. This is not the place to discuss the very many complicated issues around language in literacy learning; but we must recognise that people who have no access to the language of state business may remain at a disadvantage.

Aspects of Empowerment through Literacy: First Steps

With that background of understandings about literacy and about empowerment, let us move to practical illustration. I have three stories to start with.

A few years ago, I visited a part of Uganda, where there was endemic unrest and a low-grade civil war. During wet weather, on a hillside above a valley where bandits were known to lurk, a group of poor widows met to learn to read. There were no chairs, so we crouched on the ground and the women were too poor to be able to buy paper or pencils. They were learning to write with twigs in the mud. My first reaction

was, as I expect yours would be, that this was not a very helpful exercise. But I then stood up and went to look at what they had done. I went to one woman and read out what she had written: her name, Lusi. It was one of the most extraordinary experiences I have ever had, to see the burst of joy on her face, that I could read what she had written, that I had deciphered, and by deciphering confirmed, her identity. The same happened with the others. Just that fragment of literacy gave them a sense of recognition by another, even by a foreigner, that was a first step to empowerment.

On another occasion, I attended the closing session of a literacy class in Pakistan. I asked, through their instructor, why the women had come to the class and received several answers, such as: "I can now get respect from my husband" and "I won't now be laughed at by my children". At last, an older woman with a wrinkled face, expressive of a hard life, stood up and said: "I have learned to read so that I can respect myself". It was interesting that the eldest among the learners gave this most thoughtful answer. She saw that literacy had given her a new kind of confidence; and almost all case-studies of literacy learning, by both women and men, describe the accession of greater confidence as one of the immediate outcomes of literacy learning by adults. There may be brakes on that confidence later and I remember talking to a British woman of Asian origin in the city of Coventry after she had finished her course; she said with great perception: "I know that tomorrow I may face setbacks, but I know that today I have done something great and I feel great and no one can take that away from me".

A third example comes from South Africa. A house-maid in her mid-fifties in a rural area had been sent to literacy class by her employer, so that she could read recipes and take down messages from the telephone. A few months after she had finished her course and was using her skills in the house, she simply took those for granted. What was important to her was that she had now been able to send a Christmas card to her son in the city. She told me: "For the first time in my life, I could send my son a greetings card. I wrote Happy Christmas. I love you". Here is someone who sub-consciously dismissed her skills at the service of an employer, since these were about making her more useful to someone else. What was important to her was that she now had a chance to strengthen her family relationship, to empower herself within the family.

These three examples all indicate how even very basic literacy can lead to basic forms of empowerment, namely a sense of identity, self-respect and a new view of family position. Altogether, they are, as said, about confidence. Without some form of confidence, persons cannot do justice to themselves or their communities. They are without the sense of security and capacity to have a vision of the future which BRAC gives as a first element of empowerment.

It may be objected that in past times there were societies in which many non-literate people were very self-confident and indeed regarded the few literate people as their servants. In those conditions of restricted literacy, the non-literate had the power. In modern times, however, society and the economy are organised by the literate and that leads to a situation like that of young Gamila and her father in which the non-literate are the disadvantaged. This is not to say that, even faced with the difficulties posed by present-day conditions, non-literate people are not resourceful and creative; they would not survive if they were not. But literacy in modern circumstances does, as

that Senegalese woman explained, enlarge a person's world and the gaining of confidence to face that world is part of an empowerment process.

Literacy and Empowerment: Family and Household

In some research I undertook a while ago, I was struck by the number of observers who reported a change in the attitude and actions of new-literate women in the domestic arena, that is in the confines of family, household and homestead. Ministry of Education officials in Nepal said that women who learned to read "looked after their households properly" and "kept their houses clean". There have been many studies showing that where a woman is literate, the incidence of child mortality is less, even in places where health provision is limited; and the World Bank has reported that "the children of better-educated mothers, other things being equal, tend to be healthier". I came across a remarkable story in South Africa: Alexandria Hospital, near Johannesburg, embarked on an infant immunisation campaign, but few women brought their children in; encouraged by Sister Elizabeth, who came from the township, the authorities diverted their campaign budget to a literacy programme; in the aftermath, many more mothers came forward and the immunisation campaign was a success.

In one sense, such stories show women as instruments of change rather than as initiating agents of change. *The essential point, however, is that these women took their own decisions* about new cleanliness and about approaching the immunisation clinic. The confidence given by literacy, as well as the opportunity to understand what the reasons were for home cleanliness or for immunisation signalise new-literate women's greater readiness to take decisions of many kinds in the household. In an action-research project by Martha George of Nigeria in a peri-urban Lagos slum, the women themselves reported that as the programme moved on, their relationship with their male partners had changed, so that they – the women – felt ready to share in a range of decisions.

One of the crucial decisions is about whom in the family goes to school. In a wide variety of countries, reports show newly-literate women insisting that their younger sisters or their daughters should go to school as well as their sons; and in some cases they intervene in other families as well. One of the major effects of girls going to school, which is immediately perceived by literate women, is that they are protected from very early marriage and very early child-bearing.

Decisions of this kind in a family lead to significant change in some arenas, but many changes can only be brought about when there are changes in the wider society, for instance about bride-wealth or Female Genital Mutilation (FGM). To work for such changes, women need to have a chance to move beyond the family arena and engage with other people – both men and women – as BRAC says, to participate in non-family arenas.

Before coming, however, to that kind of crucially important empowering activity, let us look at another aspect of empowerment, which may be a factor in women's repositioning beyond the domestic space of household and homestead – the capacity to earn a livelihood.

Literacy and Empowerment: Livelihood

There is a famous South American cartoon in which one peasant says to another: "I used to be miserably poor and couldn't read; I went to the literacy classes and now I'm just miserably poor". Noone suggests that acquisition of literacy automatically leads to improvement in livelihood; but we have seen that, without literacy, a person at the present time is at a continuing disadvantage – permanently disempowered – and we can confidently claim that appropriate literacy is an empowering key to a better livelihood.

BRAC listed the ability to earn a living as one of the key features of empowerment. There are many case-studies illustrating how literacy acquisition may assist in helping people to do so; and I can only give one or two examples. Notwithstanding some non-literate people's phenomenal powers of memory, in a money economy record-keeping is generally helpful - in farming and in business transactions, while in some economic activities, knowledge of measurement is critical. To take a simple example, farmers (both female and male), introduced to the use of fertiliser to increase crop yields, need to be able to read instructions or the writing on a packet; and they then have to measure the correct amounts or mixes. Also, in rural areas, occupations such as carpentry, brick-laying and tailoring all require skills of record-keeping and measurement. International agencies, often NGOs, send tools and sewing machines to poor countries; but these can only be used effectively if the recipients can record family or customers' measurements and then apply them correctly.

In present-day rural economies, many people are self-employed, as farmers, fisherfolk or craftspeople. How do they take care of their earnings? In Asia and Africa there are quite wide-spread traditional institutions along the lines of a tontine, whereby participants, usually women, pool their resources and each takes all the profits on a given day. This arrangement enables each individual to have access occasionally to a capital sum, but has evident limitations. A participant has to await her turn and there is no flexibility. When at least some members of the group have access to literacy, it becomes possible to organise a more flexible savings system. In Zimbabwe, before the recent economic collapse, the Savings Development Movement comprised about 5,700 clubs in the villages. Each club deposited their money in the post office and had a committee to monitor it and deal with applications by members for loans. More than 200,000 women belonged and members related to me some of the benefits they had. Some bought a few chickens or some seed and plants, or cake-baking equipment, even a sewing machine, and could then begin to, as they expressed it, "put bread on the table", reinforcing at least the beginnings of economic independence. The experience of organising such an enterprise has a further empowering effect; the women learn skills of organisation and concepts of accountability.

For urban people and people in employment, there are more ways in which they may be fortified by literacy. They cannot avoid encountering banks. Sometimes, they are forced to use a bank because large employers will pay their wages into one. In South Africa, I met quite a number of both men and women who came to literacy classes because they were quite helpless when they had to access their pay through a

cash machine. As one middle-aged trade unionist explained to me, he felt demeaned because he had to hang about outside the bank until he saw someone who looked trustworthy and ask him or her to get out his money. Relevant literacy overcame that demeaning helplessness.

Even when people are not forced by circumstances, they may wish the services of a bank. Cooperatives and traders' associations, once they become guardians of considerable moneys, want to have recourse to an ordinary commercial bank (since there are not many societies which boast an institution like the Gramin Bank in Bangladesh). There is a classic story from India of the Self-Employed Women's Association (SEWA) in Ahmedabad. Some of the members wanted to put their savings in the bank, but when they got there, the supercilious clerk dismissed them, saying he would need signatures before they could open their account. The committee went away, but nothing daunted, they searched out a school-teacher and sat with her all night to learn how to write their names. In the morning they went back and were able to open their account! One can only imagine how they must have felt, back in control.

A non-literate person may be put at all kinds of disadvantage when employed in an industrial economy. Non-literates are open to simple cheating, as was a group of women road-labourers in Rajasthan. Unknown to them, the man who was their gang-boss set aside for himself ten per cent of their wages; when he paid them at the end of the week, they put their thumb-prints to the receipts, but were actually paid less than what was written down. The gang-boss was only found out when one of the women, Rajkumari, went to literacy classes, in spite of family opposition and the jeers of other villagers. As a result of her new learning and, as she testifies, her new confidence and "arguing power", she exposed the boss's deception to her fellow-workers. His first response was to sack her, but when she persuaded her colleagues to go on strike, so that he risked being found out by his employers, he capitulated. Here is a straightforward example of literacy empowering people to counter oppression. Elsewhere in India, SEWA used more sophisticated legal literacy to take cheating employers to court; they persisted for nearly ten years through the courts in one complex case affecting a group of women out-workers; at the end, they won.

Literacy and Empowerment: Wider Arenas

Some of our discussion has hinted that working as a group for a common purpose leads to women having the confidence, strength and shared knowledge to make their voices heard in wider arenas. They may wish to play a larger part in community organisations where they have in the past been only marginal. For example, in religions based on a sacred book, such as Christianity, full participation is open to the literate. There are many cases of women who have learned to read taking a very active part, often a leading part, in church organisations, for instance in Rwanda, in very desperate times for that country. Sometimes, women church leaders on joining literate society take up the cause of literacy for fellow-women and a widespread movement develops, as with the Baptist Church in a number of countries; they are empowered enough to want to organise in new ways to spread literacy to others.

There are women-only organisations of all kinds, such as the economic ones already mentioned, in which new-literate activists come to the fore and in which they may move to involvement in community issues. We have seen the example of SEWA, with its readiness to intervene in what members perceive as cases of social injustice. There are multifarious campaigns taken up by women, who only have strength and capacity because at least some members have access to appropriate literacy. An example is the group of women in Mumbai who formed a consensus to demonstrate against men's excessive drinking; another is the women's group in Ethiopia which managed to persuade two provinces to legislate against FGM. Then there are large organisations in South America, which have undertaken large-scale campaigns, using mass-media and other means, engaging both highly-educated and new-literate women.

One is the Flora Tristan movement in Peru. Working with other groups, it has achieved the passage of laws against family violence and one codifying the rights of children and adolescents. It has also been successful in the establishment of women's police posts, to which women may confidently have recourse when they may feel less sure of getting a hearing from male police. This is a large organisation with many educated members, but it includes and encourages the less literate. One woman who participated said that at first when they wanted to join in community meetings, the men used to send them away. She said:

"They would tell us: 'Go home to take care of the children, wash their underwear'. Our thinking was to enter public life. Today at the CUAVES (Self-management Community), they accept us. Now I am a leader of its electoral committee and serve as a supervisor. I am vice-president of the human rights committee in another organisation.....I say: 'See, I have gone from the ladle to this'. I fight to get other people on their way, not to take over everything".

Her story is instructive, as it shows an individual barred from community involvement moving in and recognising herself as a person with capacity for political activity. She also has a sense of responsibility to others who haven't yet joined in.

Literacy on its own will not lead to political empowerment, but it is clearly an essential for anyone who is to take part in public life. In Uganda, when the constitution demanded women's representation at every political level, from village committees upwards, it acted as a spur to women respected in the community to learn to read and write, so that they could stand for election. At other times, it is the acquisition of literacy which leads women to join in public campaigns and may then empower them to move into politics. This is often a courageous step, requiring the shaking-off of many accepted attitudes; one of the Flora Tristan trainers noted that in many women's eyes, even after taking part in citizenship programmes, the government's social policies were perceived as a gift, not a right.

Conclusion

To sum up, we have learnt from earlier work by UNESCO that literacy is a human right, part of lifelong learning, and that adult literacy is both a support for schooling provision and a key to collective or community change. We have learnt from the UNDP that literacy is a critical element in human development and deduced from their work that equity in literacy access helps towards social symmetry and harmony. We have seen that both literacy and empowerment are experienced as processes, that literacy learning has cultural as well as technical aspects. We haven't claimed that literacy acquisition automatically leads to empowerment – let alone, beyond that to emancipation. But we have seen that it has a transformative effect on a person's confidence and we have also seen that illiteracy at the present day implies disempowerment, inequity and loss of dignity and that literacy is at least a key to empowerment.

I hope that the examples and voices I have given of some of those who have used that key may have been both interesting and inspiring. I hope that they may have helped to energise all of us here to a new will to provide larger-scale and more appropriate chances for literacy learning across the world. I hope that we will not think of literacy only on September 8th, but on every day of the year. We all know of local authorities, such as *the Philippines Municipal Literacy Coordinating Council, who are also prize-winners here today*, which have devoted energy and resources to literacy action and we know of governments too which continue to have a commitment. But we need a new vision, whereby many more official agencies and both local and national governments, international aid donors and NGOs put literacy back in the forefront of their human rights and development agenda.

There are non-educational actions to be taken, including more support for those developing solar-powered computers and ensuring that mobile telephone networks expand (as there are signs that the telephone companies are losing interest in some developing countries). There may be a need for legislation to ensure that barriers to women's participation in literacy programmes are removed. Educationally, policy-makers might benefit from discussion with some of the modern literacy experts and there is a constant need for training of literacy facilitators, so that they tune in with the ideas and interests of adult learners.

Above all, it would be a very great inspiration if member-states would respond to the Director-General's call, both within their own countries and by empowering UNESCO, our World's Brain, to put literacy back at the core of its work - finding more hard money to fund programmes of research, information and advice and taking the lead in disseminating new ideas. Both member-states and UNESCO itself will then truly remove the stigma from people like Gamila and enable people like Lusi to have more in her life than sticks in the mud.

References

- Bown, Lalage (1991) *Preparing the Future: Women, Literacy and Development – the impact of female literacy on human development and the participation of literate women in change*, Chard & London, Action Aid
- Clarke, Ronald F., ed. (1968) *Continuing Literacy*, Kampala, Milton Obote Foundation, for the African Adult Education Association
- Duke, Chris, ed. (1990) *Grassroots Approaches to Combating Poverty Through Adult Education. Supplement to Adult Education and Development No 34*, Bonn, German Adult Education Association
- DVV International (2009) *40 Years, dvv international*. Special issue of *Adult Education for Development, No 72*, Bonn, DVV
- EFA Global Monitoring Report (2006) *Literacy for Life*, Paris, UNESCO Publishing
- Faure, Edgar *et al* (1972) *Learning to Be*, Paris, UNESCO
- Fordham, Paul, Deryn Holland & Juliet Millican (1995) *Adult Literacy: A Handbook for Development Workers*, Oxford, Oxfam, with VSO
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, London, Penguin
- Gebre A.H., A. Rogers, B. Street, & G. Openjuru (2009), *Everyday Literacies in Africa*, Kampala, Fountain Publishers
- German Adult Education Association (1988) *Adult Education and Development 31*, Special Number of Literacy, Bonn, German Adult Education Association
- Lengrand, Paul (1970) *An Introduction to Lifelong Learning*, Paris, UNESCO
- Osundare, Niyi (1988) *Moonsongs*, Ibadan, Spectrum Books
- Oxenham, John (2008) *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers*, Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning
- Robinson-Pant, Anna, ed. (2004) *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London & New York, Routledge
- Sandhaas, Bernd, ed. (2009) *Public-Private Partnership in Adult Literacy*, in series *Cross-National Encounters in Adult Education*, Addis Ababa, dvv international regional office, East Africa/Horn of Africa, No 2
- Schuler, Margaret and Kadirgamar-Rajasingham, Sakuntala (1992) *Legal Literacy: A Tool for Women's Empowerment*, New York, United Nations Development Fund for Women
- United Nations Development Programme (annually from 1990) *Human Development Report*, New York, Oxford, now Palgrave Macmillan, for UNDP
- Wilkinson, Richard & Kate Pickett (2009) *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London, Allen Lane/Penguin

**Background study commissioned in the framework
of the United Nations Literacy Decade**

Literacy and Empowerment: a contribution to the debate

Nelly P. Stromquist, University of Maryland

September 2009

While there is universal consensus that formal schooling is imperative for children and youths, many people and institutions are ambivalent about the need of basic education for adults who, for a variety of reasons, were not able to develop literacy skills. This ambivalence is evinced in the stagnant landscape that characterizes literacy policies and programs in the majority of countries, even in today's globalized world that so endorses the advent of a powerful "knowledge society."

In today's world; the literacy skills needed by an individual to fully function in all areas of his personal, social, economic and political life continue to develop under forms of increasing complexity. With the introduction of information and communication technologies (ICTs), literacy is acquiring new forms, becoming "multiple, multimodal, and multifaceted" (Corio et al., 2008). To access the rapidly ubiquitous computer – i.e., not to be excluded from a world that progresses based on ICTs – people find it essential to develop reading skills that can enable them to navigate texts with multiple formats, levels of expression, and argumentation styles.

This paper, ambitious in its intent but built on empirical foundations, seeks to contribute a synthesis of recent ideas in the field of adult literacy. It proceeds in two parts: a definition of empowerment in the context of literacy and a presentation of the research evidence regarding empowerment outcomes derived from literacy. In this paper, I adopt the view that literacy is a set of cognitive skills necessary to make meaning of print communication. These skills are developed in particular social contexts and practices (Cope & Kalantzis, 2000) but they can also be applied independent of time and space (OECD & Statistics Canada, 1995), and used not only for efficient functioning in one's environment but also for individual and social transformation.

This paper was commissioned by UNESCO as contribution to the debate on "Literacy and Empowermen" which is the thematic focus of the United Nations Literacy Decade for the biennium 2009-2010. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to UNESCO. For further information, please contact literacy@unesco.org

Defining the Concept of Empowerment

Multiple definitions have been offered for empowerment, a common occurrence with meaning-rich notions that include democracy and globalization. In the context of adult literacy, in which non-literate adults reflect ongoing and cumulative processes of regional, ethnic, social class, or gendered marginalization, empowerment must mean the set of feelings, knowledge, and skills that produce the ability to participate in one's social environment and affect the political system. This ability can be seen as comprising four dimensions: the cognitive dimension, or the knowledge of one's social reality and the mechanisms that make it function the way it does; the economic dimension, or access to independent means of support, which help make individuals more autonomous in their decisions; the political dimension, or the skills to participate in and modify institutions and policies of one's community or nation; and the psychological dimension, or feelings that individuals are competent, worthy of better conditions, and capable of taking action on their own behalf (Stromquist, 1995). While no linear sequence can be stated about these four dimensions, it would seem that the psychological dimension – operating at the personal level – often functions as a fundamental prerequisite for the other three dimensions.

Literacy and Empowerment – The Research Evidence

Compared to research on early reading, studies of adult literacy are quite limited in number and very little research is conducted to either design or evaluate literacy programs (Comings & Soricone 2007). Assessment of literacy program impact is particularly difficult given the irregular attendance and duration of enrollment of participants as well as the significant variation in levels of acquaintance with print that participants bring with them. Also, the content and intensity of literacy programs vary, making the aggregation of findings across programs difficult. Nonetheless, there are several studies based on large samples and systematic comparisons (Infante 2002 for Latin America; Burchfield et al. 2002a and 2002b for Nepal and Bolivia; Carr-Hill 2001 for Uganda; Carron, Mwiria, & Righa 1989 for Kenya; Ashe and Parrott 2001 for Nepal; Reder & Bynner 2009 for the US and UK). A few studies have used control groups, contrasting neoliterates or literates with non-literates (Carron, Mwiria, & Righa. 1989 for Kenya; Carr-Hill 2001 for Uganda; Burchfield 2002a and 2002b for Nepal and Bolivia; Egbo 2000 for Nigeria; Kagitcibasi, Goksen, & Gulgoz 2005 for Turkey). Qualitative studies use small samples and seldom rely on treatment/control design, but they do contribute insights into program participants' perspectives and lives, which can be useful in the design of future programs.

Empowerment has been assessed generally indirectly, by documenting feelings and perceptions; and occasionally by observing behaviors. Regarding feelings and perceptions, reports of levels of self-esteem, self-confidence, and self-efficacy have been common – all attributes on which the development of citizenship depends. Regarding behaviors, new or improved practices regarding political participation at national and local levels, household decision-making, and decisions concerning health and education of family members have been observed. Data on empowerment is typically based on self-report. One analyst calls this evidence “prone to cognitive illusion and social desirability responses, particularly when no baseline data are collected” (Abadzi, 2003a). This could be so when subjects respond to

structured survey items, but is much less likely to emerge when they produce non-assisted responses as is the case in open-ended or in-depth interviews.

A seven-country study in Latin America coordinated by Infante (2000) compared social competencies by level of functional literacy proficiency. Self-esteem, autonomy, and communicative competence were found linked to performance in reading, writing, and math; but the link did not emerge in a dichotomous way (literacy vs. illiteracy) but rather depended on levels of education, so that the more years of formal education, the greater the association that could be detected. The Latin American study found that communicative competence – seen as the “ability to persuade others” – was a trait commonly associated with literacy; however, it was a trait commonly detected mostly among persons with high levels of reading competence.

Carron, Mwiria & Righa’s (1989) study of the impact of a national literacy program in Kenya compared literate graduates (those who obtained a literacy certificate) to non-literate persons. The study, based on structured item responses, found that literates did much better than non-literates in political knowledge (e.g., identification of the ruling party and understanding of elections) and political behaviors (participating in elections and becoming a member of a local association). A nationwide evaluation of literacy programs in Uganda (Carr-Hill, 2001), also comparing literates to non-literates, found that literates (both women and men) were more inclined to endorse less patriarchal attitudes, such as opposition to domestic violence, equal sharing of household tasks, women as good village leaders, and women’s right to keep their own income. The Uganda study offered a glimpse of the correlation between attitudes and behaviors. When asked about actual practices, the newly literate women showed little change in childcare responsibilities but strong differences with non-literates in keeping their income.

An ethnographic study by Prins (2008) of literacy programs in El Salvador found that women and men participants reported changes in the direction of greater self-confidence, self-esteem, the ability to participate in and influence new spaces, the ability to formulate and express ideas, and improved relationships with partners, parents, children, or other family members. Collective forms of empowerment, however, were not observed, which Prins attributed to the short duration of the program and the very fragmented nature of post-civil war Salvadorean society.

Valuable (and rare) longitudinal research, conducted in developed countries (US and UK) using substantial samples found that literacy learners gained feelings of self-esteem, self-efficacy, and self-confidence (McDonald & Scollay, 2009; Metcalf & Meadows, 2009; Bingham, 2009; Mclachlan et al., 2009). Learners explained their feelings as being less dependent on others for several tasks, gaining improved skills in communication, feeling able to use information technologies, being able to write formal letters; and being more competent in dealing with government officials. Learners reported also increased contact with local people, including involvement in community organizations. The findings for self-esteem were detected either with structured self-esteem scales or open-ended interviews; further, the effects were found to persist after several years of literacy program participation.

Since women represent a persistent two-thirds of the world illiterates, several literacy studies have focused on them. Ashe and Parrott (2001) studied the impact of women’s

participation in micro-credit programs administered by NGOs in Nepal. These programs, which included a highly diverse literacy component, lasted about four years and created 6,500 savings and loans groups attending to more than 130,000 women. The study found that participants in these micro-credit groups reported greater self-confidence and an improved role in decision-making than women in programs with no literacy component; however, the women attributed these gains more to their working in groups than to the literacy program and even to their access to credit. Ashe and Parrott found that a significant impact of participation in the savings/literacy programs was that the women were more likely to send their children to school – which must be taken as a strong indication of psychological empowerment. The willingness of literacy participants to send their children to school was also documented in a review of 43 programs with a literacy component financed by the World Bank (Abadzi, 2003a).

Through qualitative studies, the empowerment of women in the form of self-esteem and self-confidence has been detected in a variety of settings. Drawing on case study research in Brazil, Stromquist (1997) found that literacy program participants reported deeper awareness of their environment, greater confidence in a variety of social activities, and greater self-esteem; Egbo's study of literate women in Nigeria (2002) found they gained greater knowledge of their rights and became confident enough to participate in community matters and make autonomous decisions in the household; working in Zambia, Farrell (2004) found that neo-literates developed greater feelings of competence, which the evaluator took as a manifestation of self-esteem. Feelings of self-empowerment have been detected in evaluations of REFLECT programs (using adaptations of Freirean consciousness-raising approaches to literacy) in El Salvador, Bangladesh, and Uganda (Archer & Cottingham, 1996). The case study of women in Bangladesh within the same investigation found that women in literacy circles improved their confidence and self-efficacy for action within the household but not sufficiently to become involved in any civic organization.

Burchfield (1996, cited in Moulton, 1997), comparing women in Nepal who completed literacy programs at least a year earlier to a group who did not enroll in such programs, explicitly explored the concept of empowerment. Of the 40 indicators of empowerment used by Burchfield, three-fourth were found to show significant differences in favor of the literate women. Participating women manifested a greater sense of confidence in expressing opinions, in discussing politics, in talking about issues such as men's drinking and beating their wives, and in checking their children's attendance and progress in school. A subsequent study by Burchfield, Hua, Baral, and Rocha in Nepal (2002a) compared non-participants with those who had participated different amounts of time in the literacy program. This study, based on structured-item responses, found clear benefits for women who had participated at least two years in a literacy program compared to non-program participants, showing greater political knowledge (knew the minimum voting age, the names of political representatives), thinking that they themselves could serve as political representatives, and registering to vote in national elections. Benefits were also found regarding community participation as women in the literacy programs had become members of a community group, had participated in community decisions, and had awareness of both sex trafficking of girls and domestic violence. A similar study was conducted by Burchfield, Hua, Saxo, and Rocha in Bolivia (2002b), this time comparing impacts between non-participant women and women two-years following program participation. The instrument items were similar to those used in the Nepal study, but included questions on awareness of laws against violence and

discrimination, of the protection of women in municipal plans, and of the incorporation of women in such plans. Benefits for program participants were much higher than for non-participants. And these benefits persisted years after literacy program participation.

A study, notable for its careful design and thorough assessment, was conducted by Kagitcibasi, Goksen, and Gulgoz (2005) focusing on the impacts on women of a nationwide literacy program in Turkey. The study included pre-test/post-test measurements, supported by comparisons between literates and non-literates, and a follow-up one year later. On the basis of responses to a social participation scale, a family cohesion scale, and open-ended questions on household decision-making, self-concept, and self-efficacy, the pre/post tests documented statistically significant gains in all variables, except self-efficacy and household decision-making. The program participant/non-participant comparison found significant differences in social participation and self-efficacy. An important feature of the Turkish study is that it included a TV recall and comprehension test comparing literacy participants at the beginning and at the end of their program. The gains found were substantial, which led the researchers to hypothesize that “learning to read initiates a chain reaction of changes in the cognitive processing system” (p. 483) – an uncommon assertion given today’s reluctance in several academic circles to consider that literacy can facilitate more complex reasoning and analysis. The Turkish study also found that gains detected at the end of program participation (except for family cohesion) were sustained or increased over time.

In summary, the research review shows that, by far, the most common type of empowerment is identified as feelings of self-esteem and self-confidence, which indicates that literacy often leads to *psychological* empowerment. Curiously, high levels of confidence have been found to best the most important outcome, even in workplace literacy programs centered on job skills acquisition (Evan, Waite, & Admasachew, 2009). A substantial body of evidence shows that these dimensions of empowerment emerge independent of whether the literacy programs engage in functional or critical approaches, regardless of cultural and national contexts, despite the short durations of literacy programs (typically between four and nine months), and irrespective of research methodology. Self-esteem, or one’s assessment of one’s own worth, can be considered a personal condition that precedes social and political action. An individual sense of confidence can lead to incipient manifestations of social engagement and political behavior. Given that lack of political will is a constant problem hindering implementation of sustained literacy programs, it is clear that psychological empowerment should serve to create new political actors who then will be able to express the political will needed for successful literacy program design and execution. Simply put, psychological empowerment is a major ingredient of social capital.

Cognitive empowerment can occur through literacy programs, but seems to be more dependent on both the content of the literacy program and the neo-literates’ ability to continue their literacy development by moving into some form of literacy habit. Neo-literates often register increases in political knowledge regarding political parties and laws as well as in voting and participating in community and group activities; in several instances, women in literacy programs develop greater understanding of gender discrimination and inequities in their society. Literacy may not be a higher source of cognitive development than oral discourse, as Street argues (1988), but the role of literacy in wider aspects of cognitive development has not received contemporary attention, aside from the contributions by Kagitcibasi et al. (2005) drawn from their quasi-experiment in Turkey, which give some

insights into the impact of literacy in the improvement of media comprehension and thus the development of crucial social capital.

The *political* dimension of empowerment has been found to emerge among neo-literates, particularly in their participation in such activities as election and community level decision-making; changes in the household tend to be more resistant to change. But these political outcomes do not generally involve collective action such as organizing and mobilizing around specific objectives, a finding that it is hardly surprising given the apolitical content of most literacy programs, their short duration, and the unsupportive economic climate that has placed many poor in a survival mode. The *economic* dimension of empowerment is less likely to emerge from literacy programs because economic improvement is highly predicated on access to credit and access to income-generation – policies for which governmental support are essential.

The research findings suggest that it is crucial to recognize the importance of emotional as well as cognitive changes. As McLachlan, Tett, and Hall (2009) observe, “With increased self-confidence and social capital, with a stronger sense of themselves as people and as learners, perhaps this first tentative step into learning will be the catalysis that enables them to fight back against existing power and privilege” (p. 346). Especially among women, the psychological empowerment may serve to break the bounds of isolation, where the absence of social networks prevents illiterate women from developing participatory practices.

Taking Empowerment Seriously

As the research review shows, Equating literacy with power is excessive but it is undeniable that some important connections can be made between literacy and power are there. While there are positive individual and collective outcomes linked to literacy, the major challenge remains one of providing adequate literacy programs.

The contribution by Kabeer (1999) on the issue of empowerment is essential to our reflections on literacy. She distinguishes three moments in the process of social change: resources (preconditions), agency (processes), and achievements (outcomes). Applied to literacy, it can be categorically asserted that many literacy programs suffer from the very start because their preconditions are not met. It continues to be the case that adult literacy programs have not improved in gaining a deeper understanding of their beneficiaries, innovating instructional methodologies to fit adults’ realities and needs, and equipping training facilitators with the skills they need to address varying adult populations.

Illiteracy has many causes. Its prevalence is pronounced in highly polarized ethnic, economic, and cultural societies such as those in Latin America (Paixão, 2009). Illiteracy is also higher in societies with low levels of modernity and where agrarian activities are predominant, such as many in Africa (Pearce, 2009). It is higher in societies with very low access to formal basic education or where the quality of such education is low, as still happens in many developing nations. Since illiteracy is experienced in diverse social contexts and literacy programs attract participants of varying ages, it is important to provide content and methodologies suited to that diversity. At least, three distinct groups emerge: youths who seek to complete their formal education and for whom literacy programs can provide a door to

reenter their schooling, young housewives who seek literacy skills to improve themselves and their families and to gain autonomy, and older individuals who want to experience greater knowledge of their environment. An adequate response by literacy programs would not necessarily mean separating these groups but providing them with differentiated instruction for them, accompanied by the provision of materials relevant to their life projects.

Learning is always a situated practice, within a specific cultural, institutional, and historical context. Learning is developmental in nature as students learn in different ways and at different times in their academic and ordinary lives. In the academic world, it has long been recognized as an erroneous assumption that literacy is a set of self-contained skills that individuals acquire; literacy is not a static capacity but instead functions as a social practice, which means that literacy development is linked to one's personal, social, cultural, and economic life. Despite this understanding, many adult literacy programs continue to emphasize coding and decoding of basic text and fail to bring learners to more encompassing and sustained literacy practices. Cognitive assessments of a number of literacy practices across a period of seven years of US adults with low levels of literacy showed that literacy and numeracy continue to develop over time, and the higher the levels of skills in those persons, the higher the levels of engagement in literacy and numeracy practices (Reder, 2009). The conclusion Reder reached from these findings was that it is essential to develop new types of programs that focus on skill retention among older adults; this expert goes as far as suggesting that proficiency may not be the most appropriate measure of program impact but rather other dimensions such as modified levels of engagement in everyday literacy and numeracy practices might be the key outcome.

Women experience illiteracy in oppressive social contexts that often include violence, isolation, poverty, and discrimination (Stromquist, 1997; Quigley et al., 2006). Not only is literacy a socially situated experience, but literacy settings themselves function as important social environments in which women can relax while exploring issues of their public and private world through personal dialogue and information exchange. Literacy classes are often places that provide women legitimately sanctioned and valuable opportunities to learn of their history and rights, consciousness-raising, self-esteem, leadership, and organizing. NGO providers play a major role in these possibilities (Stromquist, 1997 and 2006; Kagitcibasi et al., 2005; Prins, 2009; Orellana 2009). This being the case, NGOs – particularly those run by women – should be privileged centers for the provision of literacy and adult education for women. Moving into an empowered identity is based on the growth of one or multiple dimensions of empowerment. The development of psychological empowerment should not be underestimated.

The majority of the instructors and facilitators engaged in literacy programs are not trained in adult literacy. When training does occur, it is limited to a few days. The lack of advancement in adult literacy methodologies has meant that adult literacy programs – whether run by governments or NGOs – tend to offer a mere repetition of reading techniques offered to primary school children. This happens because it is predominantly primary school teachers who are engaged with little reflection in the provision of adult literacy. Teaching deficiencies have been documented in the case of Latin America by Messina (1993) and Torres (2009), in Africa by Aitchison and Alidou (2009), in Asia by Ahmed (2009); and in the US by Comings and Soricone (2007). Nearly similar conditions obtain in Latin America and Asia. Consequently, despite the diversity of adult learners, seldom do literacy programs attempt

differentiated pedagogical methods or group work approaches.¹ Learner-centered instruction has been recommended by a number of specialists as a way to promote an active orientation to learning and thus to retention of literacy skills and practices. In Africa, literacy teachers are the least qualified and worst remunerated of adult educators (Aitchison & Alidou, 2009). OECD holds that “understanding effective approaches to teaching, assessment, and learning are just as much a priority for adults needing language, literacy, and numeracy skills (LLN) as for school and tertiary students” (2009, p. 85). Nonetheless, the participation of universities in both literacy research and pre-service teacher training continues to be limited. Incentives for universities to address adult literacy more centrally remain to be provided. Greater cross-national collaboration among those universities that do work on adult literacy would help to make tangible progress in instructional methodologies, material development, and instructor/facilitator training, among other objectives. The creating of literacy chairs at the university level (now existing only in Morocco) in selected developing countries may go a long way toward granting importance to adult literacy.

Normative expectations about literacy as the means to create active citizens – a form of civic participation that engages individuals in organized political action beyond voting – are unlikely to materialize under current typical conditions. It is evident that for literacy to produce collective empowerment, we must connect literacy to other sectors of development and to various expressions of civil society, notably NGOs. This suggests a need not only to link literacy programs to sustained post-literacy activities but also to coordinate literacy programs with efforts to provide micro-credit for the poor (UNESCO, 2005; GCE, 2009) and social welfare programs, as recommended by OECD (2009). Addressing literacy in a socially comprehensive way will reduce the barriers to literacy participation by marginalized adults.

Careful cost-analysis examination show that the cost per literacy participants are low – lower than the cost of primary education costs – but costs per successful graduate are about three times higher (Abadzi, 2003a, p. 20). This important point, the considerable cost of sustaining literacy, should not be minimized. Nor should it be used to deprive those who need them of literacy skills. Instead, this knowledge should inspire governments to improve the quality of the formal primary education programs provided to children thus avoiding the formation of new illiterates (especially among multi-grade schools in rural areas – a major source of very weak students), a view shared by OECD (2009)², and to admit that dealing with adult illiteracy in effective ways is an expensive but necessary proposition. Addressing non-literate adult learners brings up its own set of dynamics in terms of attendance, retention, and completion. Criteria applied to formal schools along those indicators make little sense when translated to literacy programs serving poor people who must labor intensively, take care of families, and face a host of unexpected problems. Success percentages are relevant but cannot be expected to reach the same levels for adult literacy learners. At the same, working

¹ Another potential innovation in teaching adults to read contends (on the basis of some empirical foundation in Burkina Faso) that they must be taught to read at a fast pace. This argument is based on the assertion that the short-term memory of our brains activated in the process of reading can retain a sentence only about 11 seconds. If adults take a long time recognizing individual words, they are likely to have forgotten what they had read at the beginning of the sentence and thus will not extract meaning (Abadzi, 2003b). Such a recommendation has merit. Fluidity in reading, however, really implies not necessarily teaching to read fast but giving students the opportunity to develop reading *habits* and thus gradually learning to read fast.

² The seven-country study conducted by Infante (2000) in Latin America found that 50% of the adults with seven or less years of schooling reach only the first or second level of literacy competence (out of four levels).

with adults – particularly women – is crucial to break the intergenerational transmission of educational deficits.

Adult literacy policies have often been characterized by silence and denial – silence about the severity of the illiteracy problem and the lack of adequate provision, and denial of the complexity of the response necessary to bring marginalized groups into to run at efficacious levels? One estimate considers that at least \$1 billion per year globally would be necessary (Pearce, 2009) to provide effective literacy programs. Another strategy calls for giving literacy programs a minimum of 6% of the educational budget and asking donor agencies to give social integration via access to print.³ What financial resources do literacy programs need at least 6% of their aid to education for youth and adult education (GCE, 2009). National governments, international institutions, and multilateral agencies readily endorse a normative view of literacy – it is a human right for all. Yet, they often ignore their own commitments to offering literacy programs of quality. As a result, there is a marked disparity between intentions and actual responses by governments and donor agencies.

A practical question that emerges from the above discussion is: How to integrate literacy empowerment into governmental policies so that literacy programs may be better designed and executed? Some features tied to successful experiences in the field are the following:

1. Set up literacy programs that respond to adults in multidimensional ways: offer them not only cognitive skills but also affective and community-building skills. This implies the formation of literacy teachers/facilitators to detect and respond to learners' personal needs and conditions.
2. Use literacy classes as spaces for the development of individual and collective identities that build upon the respect for all learners. This implies two additional attributes: (1) provide ample opportunity for dialogical practices among literacy learners, and (2) develop a sustained connection between literacy programs and neighborhood/community initiatives aimed at improving citizens' well-being and, through these processes, foster the formation of civic norms and values.
3. Conceive literacy programs as ongoing opportunities to promote reading and writing skills and habits, therefore embedding literacy into their everyday social practices. This implies expanding the time limits for literacy program functioning and investing in the promotion of print environments, ranging from the production of print messages to the creation of community-level libraries/information centers.
4. Accept and work with the wide variety of skill levels that will inevitably be found in any literacy class. Consequently, design literacy strategies, activities, and materials that correspond to the differential abilities and aspirations of literacy learners in the classroom.
5. Recognize the complex task of reading and writing acquisition among adults and, at the same time, acknowledge the need for their access to this crucial resource. This

³ The ability to learn persists over one's lifetime; however, adults in literacy programs face visual (e.g., focusing with small objects such as letters in print format) and physical difficulties (e.g., holding a pencil, erasing letters on a sheet of paper)—difficulties that children have long overcome. In addition, the neo-literates' recognition of letters, words, and phrases is not as automatic as that of children, for whom reading is the product of several years of practice.

implies moving from literacy programs as exercises in coding and decoding to forms of engagement that, while keeping a great deal of sociability, are based on research-based and pedagogically sound activities.

6. Introduce opportunities to link psychological empowerment with cognitive, political, and economic empowerment. Explore the range of problems and possibilities at community levels and identify literacy learners who may play leading roles in acting on these problems. This implies the constant identification of ways to increase the social relevance of literacy.
7. The end of a program (i.e., graduation) should not be abrupt, leaving the participants out in a world of mass publications that may be too advanced for their skill level. Develop post-program reading materials for all low-skills levels and make them easily available to encourage retention and improvement of reading skills. These materials should contain information of high interest to program graduates. Support or interest groups could be encouraged, possibly with help from NGOs, to provide environments that enable continuation of reading practices following the end of the program.

In summary, there is an urgent need to reconceptualize adult literacy, all the way from program design to instructional approaches, from objectives to criteria for successful impact, from instructor/facilitator training to provision of graduated reading materials. The emergence of an empowered identity should be a critical consideration, especially if one of the ends of literacy is indeed to contribute to the foundation of a democratic culture, which requires both informed and assertive individuals.

References

- Abadzi, H. 2003a. *Adult Literacy. A Review of Implementation Experience*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Abadzi, H. 2003b. Teaching Adults to Read Better and Faster. Results from an Experiment in Burkina Faso. Policy Research Working Paper 3057. Washington, D.C.: Operations Evaluation Department, The World Bank.
- Ahmed, M. 2009. *The state and development of adult learning and education in Asia and the Pacific. Regional synthesis report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Aitchison, J. & Alidou, H. 2009. *The state and development of adult learning and education in Sub-Saharan Africa. Regional synthesis report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Archer, D. & Cottingham, S. 1966. *Consolidation Research Report on REFLECT (Regenerated Freirean Literacy Through Empowerment Community Techniques). The Experiences of Three REFLECT Pilot Projects in Uganda, Bangladesh and El Salvador*. London: ODA Educational Research Serial No. 17.
- Ashe, J & Parrott, L. 2001. Impact Evaluation. PACT's Women's Empowerment Program in Nepal. Waltham, MA: Heller School, Brandeis University, and Freedom from Hunger, manuscript.
- Bingham, M.B. 2009. The Tennessee Longitudinal Study of Adult Literacy Program Participants. In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 296-311.
- Burchfield, S., Hua, H., Baral, D., & Rocha, V. (2002). *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on women's participation in social and economic development in Nepal*. Washington, DC: Office of Women in Development, United States Agency for International Development. URL: http://www.dec.org/pdf_docs/PNACR861.pdf
- Burchfield, S., Hua, H., Saxo, T., & Rocha, V. (2002). *A longitudinal study of the effect of integrated literacy and basic education programs on women's participation in social and economic development in Bolivia*. Washington, DC: Office of Women in Development, United States Agency for International Development. URL: http://www.dec.org/pdf_docs/PNACR860.pdf
- Carr-Hill, R (ed.) 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Africa Region Human Development Series. Washington: The World Bank.
- Carron, G., Mwiria, K., & Rigba, G. (1989). *The functioning and effects of the Kenyan Literacy Program: A view from the local level* (Research Report No. 77). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Center for Asia-Pacific Women in Politics. 1999. Issues in Women's Political Empowerment in the Asia-Pacific Region.
- Comings, J. & Soricone, L. 2007. Adult Literacy Research: Opportunities and Challenges. NCSALL Occasional Paper. Harvard: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Corio, J., Knobel, M. Lankshear, C., & Leu, D. 2008. Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In J. Corio, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, pp. 1-21.
- Egbo, B. (2000). *Gender, literacy and life-chances in sub-Saharan Africa*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Evans, K., Waite, E., & Admasachew, L. Enhancing “Skills for Life”? Workplace Learning and Basic Skills. In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 242-260.
- Farrell, G. (ed.). (2004). *ICT and literacy. Who benefits? Experience from Zambia and India. Final Report on the COL Literacy Project (COLLIT)*. Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning. URL: <http://www.col.org/Consultancies/04Literacy.htm>
- GCE. 2009. Ten Key Messages for the Delayed CONFINTEA Meeting. Global Campaign for Education.
- Infante, M.I. (ed.). 2000. *Alfabetismo Funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Kabeer, N. 1999. The Conditions and Consequences of Choice: Reflections on the Measurement of Women’s Empowerment. Discussion Paper No. 108. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Kagıtçibasi, C, Goksen, F., & Gulgoz, S. 2005. Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6): 472-489.
- McDonald & Scollay. 2009. Outcomes of Literacy Improvement. A Longitudinal View, In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 312-328.
- McLachlan, K., Tett, L. & Hall, S. 2009. “The More You Learn the Better You Feel.” Research into Literacies, Learning and Identity in Scotland. In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 329-348.
- Messina, G. 1993. *La Educación Básica de Adultos: La otra educación*. Santiago: REDALF, UNESCO Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Metcalf, H. & Meadows, P. 2009. Outcomes for Basic Skills Learners. A Four-Year Longitudinal Study. In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 225-241.
- Moulton, J. 1997. Formal and Non-Formal Education and Empowered Behavior: A Review of the Research Literature. Prepared for the Support for Analysis and Research in Africa (SARA) Project, USAID. Washington, D.C.: Academy for Educational Development, manuscript.
- OECD. 2009. *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD & Statistics Canada. 1995. *Literacy, economy and society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Orellana, I. 2009. La Educación de las Mujeres en Situaciones de Pobreza desde Distintos Espacios. *La Red Va. Especial CONFINTEA VI*, no. 3.
- Paixão, M. 2009. The Paradox of the “Good” Student. Race and the Brazilian Education System. Washington, D.C. and Santiago de Chile: PREAL.
- Pearce, C. 2009. *From closed books to open doors—West Africa’s literacy challenge*. Oxford, UK: African Network Campaign for Education for All (ANCEFA), Pamoja West Africa, the African Platform for Adult Education, Oxfam International, and ActionAid.
- Prins, E. 2008. Adult literacy education, gender equity and empowerment: Insights from a Freirean-inspired literacy programme. *Studies in the Education of Adults*, 40(1): 24-39.

Quigley, B.A, Folinsbee, .S., & Kraglund-Gauthier, W. State of Field Review: Adult Literacy. Study conducted under the auspices of the Canadian Council of Learning. URL: www.cd-cca.ca.

Reder, S. 2009. The Development of Literacy and Numeracy in Adult Life. In S. Reder & J. Bynner (eds.), *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge, pp. 59-131.

Reder, S. & Bynner, J. (eds.). 2009, *Teaching Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Routledge

Sharma, A. 2008. *Logics of Empowerment. Development, Gender, and Governance in Neoliberal India*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Street, B. 1988. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stromquist, N. 2006. *Feminist Organizations and Social Transformation in Latin America*. Boulder: Paradigm Publishers.

Stromquist, N. 1997. *Literacy for Empowerment: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany: State University of New York Press.

Stromquist, N. 1995. The theoretical and practical bases for empower. In C. Medel-Anonuevo (ed.), *Women, Education, and Empowerment: Pathways Towards Autonomy*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 13-22.

Torres, R.M. 2009. *From literacy to lifelong learning: Trends, issues and challenges in youth and adult education in Latin America and the Caribbean. Regional synthesis report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

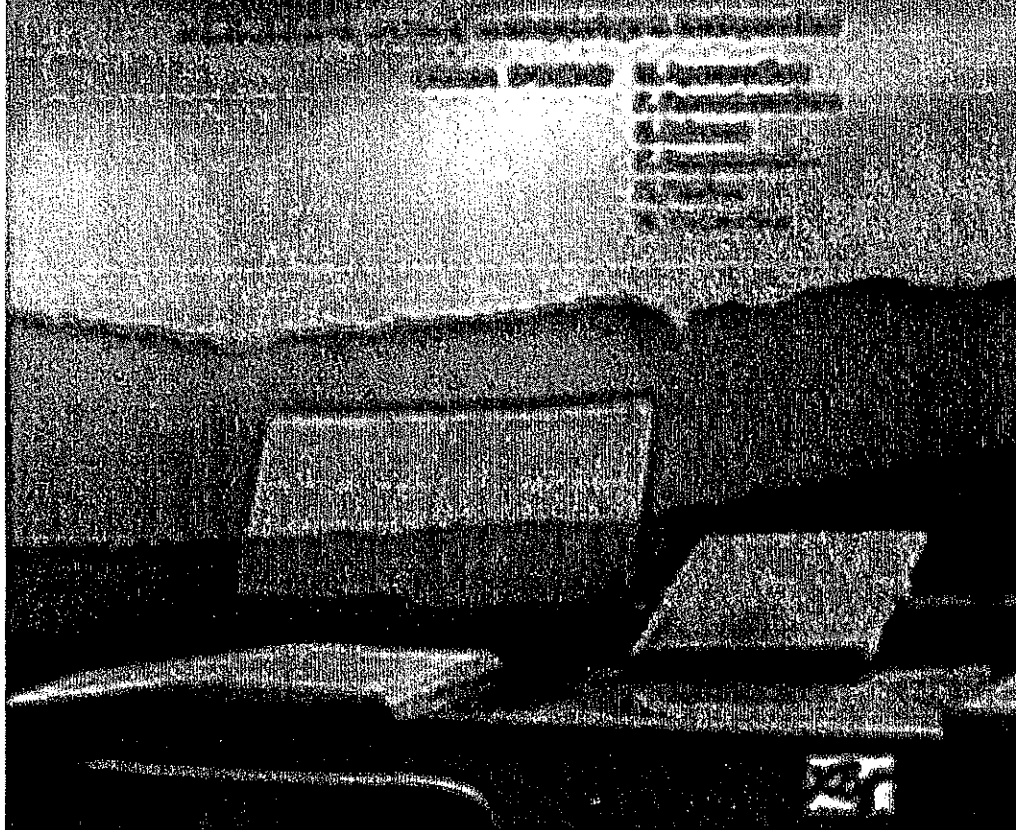
UNESCO. 2005 (19-21 July). Session on Literacy and Empowerment. Sixth Meeting. Working Group on Education for All (EFA). Paris: UNESCO.

Wiklund, K., Reder, S., & Hart-Landsberg, S. 1992. *Expanding Theories of Adult Literacy Participation: A Literature Review*. Technical Report TR92-1. Portland: Literacy, Language and Curriculum Program, Northwest Regional Educational Laboratory.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

για το 2000



21

ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Τριανταφυλλιά Κωστούλη

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια η γλωσσολογική έρευνα, με τη διαμόρφωση νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων, χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή αποδοχή ενός συστήματος παραδοχών για την υφή της γλώσσας και για το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας που είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες τις οποίες υποστήριζε η θεωρητική γλωσσολογία. Έτσι, ενώ αρχικά η γλωσσική διδασκαλία με τα λεγόμενα γραμματικά εγχειρίδια [1] είχε συνδεθεί αποκλειστικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, η σύγχρονη έρευνα έχει επικεντρωθεί μέσα από τα επικοινωνιακά εγχειρίδια [1] στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας [1], δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου. Η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου σημαντικού κλάδου –του κλάδου της κειμενογλωσσολογίας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, οι βασικές θέσεις της επιστήμης αυτής που έχουν σημαντικές διδακτικές εφαρμογές και σχετίζονται με την έννοια του κειμένου, την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου και τη διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής (του τρόπου, δηλαδή με τον οποίο τα γραμματικά φαινόμενα μπορούν να διδαχθούν μέσα από το κείμενο) είναι ελάχιστα γνωστές. Για τον λόγο αυτό, η αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο (βάσει του οποίου διαμορφώνονται συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές) κρίνεται αναγκαία.

Η σχέση πρότασης – κειμένου

Η βασική ιδιότητα που χαρακτηρίζει την πρόταση είναι αυτή της γραμματικότητας. Η πρόταση (1), λόγου χάρη, η οποία συνιστά μια γραμματικώς ορθή πρόταση, διαφέρει από την ανηραμματική πρόταση (2) στην οποία παραβιάζονται τόσο συμβάσεις συντακτικής υφής (που αφορούν στη συμφωνία υποκειμένου και ρήματος) όσο και συμβάσεις σημασιολογικής υφής (μια και το ρήμα *διαβάζω* δεν δέχεται το συγκεκριμένο αντικείμενο).

- (1) Ο Γιάννης διαβάζει το βιβλίο
- (2) * Ο Γιάννης διαβάζουν το κίτρινο νερό

Επεκτείνοντας την παραπάνω λογική στο κειμενικό επίπεδο, οι παλαιότερες απόψεις υποστήριζαν ότι ένα κείμενο (προφορικό και γραπτό) διαφοροποιείται μόνο ποσοτικά (και όχι ποιοτικά) από μια πρόταση. Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών θεωρούνταν ότι συναρτάται άμεσα με τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων [2]. Σύμφωνα με την κειμενογλωσσολογία, ωστόσο, ένα κείμενο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σωστό ή λάθος αλλά ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία που μετατρέπουν ένα σύνολο προτάσεων σε αποτελεσματικό κείμενο: Πρώτον: η ύπαρξη γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης [3] ανάμεσα στις προτάσεις που συγκροτούν το κείμενο αυτό. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της κειμενικής πρότασης *Δεν τον είδε εκείνη την περίοδο*. Η κειμενική αυτή πρόταση βρίσκεται σε στενή αλληλεξάρτηση με τις προηγούμενες της προτάσεις/ εκφωνήματα. Επειδή όμως εμείς ως αναγνώστες δεν μπορούμε να ανατρέξουμε στις προτάσεις αυτές, δεν μπορούμε κατά συνέπεια να ερμηνεύσουμε την κειμενική αυτή πρόταση. Δεν γνωρίζουμε, δηλαδή, σε ποιους αναφέρονται τα γλωσσικά στοιχεία *τον* και *το υποκείμενο του ρήματος* ή ποια είναι η χρονική αναφορά της φράσης *εκείνη την περίοδο*. Δεύτερον: ένα κείμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί (και κατά συνέπεια να θεωρηθεί αποτελεσματικό), εάν δεν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας που μας δίνει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, για τον συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, τον χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας. Έτσι, ένα προφορικό κείμενο όπως το (3)

A: *Κάνει ζέστη εδώ μέσα.*
B: *Μόλις άνοιξα το παράθυρο.*

για να ερμηνευθεί (δηλαδή, για να μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πρόταση του A συνιστά προτροπή και όχι απλή διαπίστωση, και ότι η απάντηση του B θα πρέπει να ερμηνευθεί ως υιοθέτηση της προτροπής και, κατά συνέπεια, και ως αποδοχή του κύρους του A), είναι απαραίτητο να έχουμε στη διάθεσή μας στοιχεία που αφορούν στην ταυτότητα των δύο συνομιλητών και στη μεταξύ τους σχέση (πρόκειται για επικοινωνία ανάμεσα σε φίλους ή ανάμεσα σε έναν διευθυντή και στον υπάλληλό του;). Τέλος, σε συνδυασμό με τα παραπάνω δύο κριτήρια, μια σειρά προτάσεων για να καταστεί κείμενο πρέπει να είναι οργανωμένη, δηλαδή να εμφανίζεται με τη μορφή ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Αν και ποικίλες προτάσεις έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως προς τους τύπους των κειμένων βάσει των οποίων η επικοινωνία μπορεί να διαρθρωθεί (βλ. McCarthy & Carter 1994), η διάκριση σε αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, περιγραφικά και διαδικασιακά κείμενα [4] συνιστά μια γενικώς αποδεκτή κατηγοριοποίηση της κειμενικής επικοινωνίας. Οι γενικές αυτές κατηγορίες πραγματώνονται με ποικίλες εκφάνσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επικοινωνία (προφορική και γραπτή) καθίσταται αποτελεσματική (και όχι σωστή ή λάθος) όταν μια σειρά προτάσεων απηχεί έναν συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο, τύπο κειμένου μέσα από τον οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματώσει κάποιους στόχους τους οποίους ο ακροατής/αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει (Clark & Ivanic 1997).

Διδακτική πρακτική: Κειμενικά εγχειρίδια

Η θεώρηση του κειμένου, προφορικού και γραπτού, έτσι όπως διαγράφηκε παραπάνω, αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα κειμενογλωσσολογικά προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, παρά τις αξιοσημείωτες έρευνες που έχει γίνει διεθνώς στον χώρο της διδασκαλίας της ελληνικής, εξαιρετικά ασαφή παραμένουν τα ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό υλικό μέσα από το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί ο προφορικός και γραπτός λόγος των παιδιών. Σημαντικές είναι οι προτάσεις (Bhatia 1993· McCarthy & Carter 1994) που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης ενός κειμενικού εγχειριδίου. Οι προτάσεις αυτές ουσιαστικά κινούνται ανάμεσα σε δύο αντίθετες επιλογές, οι οποίες υποστηρίζουν αντίστοιχα την προσκόλληση σε παραδοσιακούς τρόπους διάρθρωσης του υλικού (με εγχειρίδια, δηλαδή, που απαριθμούν συγκεκριμένα κείμενα και προτείνουν ασκήσεις για τους μαθητές/τριες) ή τη διαμόρφωση ενός πλαισίου αρχών και θέσεων περί κειμένου, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε διδάσκοντα: η επιλογή, δηλαδή, των κειμένων γίνεται ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, κοινή είναι η τάση στη σύγχρονη κειμενογλωσσολογική έρευνα να εντάσσει την παραγωγή και επεξεργασία της γλώσσας στο κειμενικό επίπεδο μέσα σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες [5] (βλ. και Cope & Kalantzis 1993). Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα όπου καλούνται να πραγματώσουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο κείμενα (όπως άρθρα από εφημερίδες, διαφημίσεις, κλπ.) επιτυγχάνεται όχι μόνο η διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας αλλά καθίσταται δυνατή και η επιζητούμενη αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/τριών: ελληνική και διεθνής πρακτική

Σε αντίθεση με την προσέγγιση που δεσπόζει στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η οποία εκλαμβάνει την παραγωγή του γραπτού κειμένου ως πεδίο της αυθόρμητης έκφρασης του παιδιού, η τάση που κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο κειμενικά προσανατολισμένη, μια και στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζεται η ανάγκη καλλιέργειας της γλώσσας μέσα από την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων τύπων κειμένου.

Βασικά ερωτήματα, ωστόσο, που εγείρονται καθημερινά στη διδακτική πράξη δεν φαίνεται να έχουν μελετηθεί κατά τρόπο συστηματικό. Ποια είναι τα προβλήματα [6] που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός κειμένου; Ποιες οι διδακτικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών; Με βάση την παραπάνω συζήτηση μπορούν να προταθούν τα ακόλουθα. Πρώτον: Η διαμόρφωση ενός κειμένου –τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και σε εκείνο της γλωσσικής του μορφής– δεν συνιστά αυτόματη καταγραφή των θέσεων του παιδιού. Αντίθετα, είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας η οποία χαρακτηρίζεται από τρία αλληλο-επικαλυπτόμενα στάδια: το στάδιο του σχεδιασμού, της παραγωγής διαφόρων εκδοχών ή μορφών ενός κειμένου και της επεξεργασίας των εκδοχών αυτών με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου. Το κέντρο βάρους στη σύγχρονη έρευνα (MacArthur, Harris & Graham 1994) συντείνει στην άποψη ότι η επιτυχής πραγμάτωση των σταδίων αυτών επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό από τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Δεύτερον: Υποστηρίχθηκε παραπάνω ότι η παραγωγή κειμένου συνιστά παραγωγή ενός συνόλου αλληλοεξαρτώμενων προτάσεων. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλωσσική μορφή κάθε κειμενικής πρότασης επηρεάζεται από τις προηγούμενες, ενώ η ίδια με τη σειρά της ασκεί περιορισμούς ή εγείρει προσδοκίες σχετικά με τον τρόπο (γλωσσικής και νοηματικής) διαμόρφωσης των επόμενων. Καθίσταται, επομένως, φανερό ότι η διδακτική πρακτική πρέπει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά στη δυναμική αυτή υφή της κειμενικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η παραγωγή κειμένου δεν μπορεί να διδαχθεί μέσα από την εφαρμογή ενός συνόλου κανόνων ή μέσα από την υιοθέτηση κάποιων γενικών οδηγιών. Αντίθετα, κάθε κείμενο είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας με την οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να βρει την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες που πρέπει να δοθούν και σε άλλες που δεν πρέπει να δηλωθούν (για να μην εμπεριέχει το κείμενο επαναλήψεις και είναι κουραστικό στον αναγνώστη). Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, πρέπει να είναι σε θέση οι ίδιοι/ες να αναλύουν με κριτικό τρόπο τα κείμενά τους. Με ποιο τρόπο, όμως, μπορεί το παιδί να κατακτήσει τη διπλή αυτή οπτική γωνία –δηλαδή να κατακτήσει και τον ρόλο του δημιουργού αλλά και εκείνου του κριτικού αναγνώστη του κειμένου του; Προφανώς, όλη αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να γίνει βάσει κανόνων αλλά βάσει του στόχου που ο παραγωγός επιδιώκει να πραγματοποιήσει (να πληροφορήσει, να διασκεδάσει τον αναγνώστη, να ασκήσει κριτική κλπ.) και του τύπου του κειμένου που επιθυμεί να δημιουργήσει (μια και με διαφορετικό τρόπο δομούνται οι πληροφορίες σε ένα αφηγηματικό και σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο). Συνοπτικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα στον προφορικό και τον γραπτό του λόγο δεν μπορεί να καλλιεργηθεί με την ανάπτυξη κάποιων επιμέρους δεξιοτήτων (γραμματικής, λεξιλογίου κλπ.). Αντίθετα, καλλιεργείται μέσα από τις ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν όταν κληθούν να μεταδώσουν μηνύματα, να διαπραγματευθούν κάποιες θέσεις, να εκθέσουν τις απόψεις τους, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις απόψεις των συνομιλητών-συμμαθητών τους. Μόνο μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να γίνει κατανοητή η υφή της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών. Προφανώς, οι θέσεις αυτές συνιστούν γενικές υποδείξεις. Η συγγραφή κατάλληλων κειμενοκεντρικών εγχειριδίων που να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο αρχών και θέσεων περί κειμένου συνιστά ένα βήμα που πρέπει να γίνει και να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- BHATIA, V. K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Λονδίνο: Longman.
- BIBER, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Κέμπριτζ: CUP.
- CLARK, R. & R. IVANIC. 1997. *The Politics of Writing*. Λονδίνο: Longman.
- CONNOR, U. 1987. Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. Στο *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, επιμ. U. Connor & R. B. Kaplan, 57-71. Reading, MA: Addison-Wesley.

- COPE, B. & M. KALANTZIS. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Λονδίνο: Longman.
- HYON, S. 1996. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30 (4): 693-722.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 1997. Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα* 41:43-57.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. 1998. Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας: Δευτερεύουσες προτάσεις. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 18^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη.
- MACARTHUR, C.A., K. R. HARRIS & St. GRAHAM. 1994. Improving students' planning processes through cognitive strategy instruction. Στο *Advances in Cognition and Educational Practice*, επιμ. E.C. Butterfield, 2^{ος} τόμ., 173-198. Greenwich: JAI.
- MCCARTHY, M. 1991: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- MCCARTHY, M. & R. CARTER. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Λονδίνο: Longman.
- SWALES, J. 1990: *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Κέμπριτζ: CUP.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- van DIJK, T.A. 1980. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

[1] Κείμενο 1: Τ. Κωστούλη. Γραμματικά - επικοινωνιακά εγχειρίδια και γλωσσική διδασκαλία

Οι διάφορες προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν προταθεί δομούνται γύρω από δύο βασικές έννοιες: τη γλωσσική και την επικοινωνιακή ικανότητα. Σύμφωνα με τους Χαραλαμπόπουλο και Χατζησαββίδη (1997), η γλωσσική ικανότητα συνδέεται με τη «γνώση της γλώσσας ως συστήματος» και αφορά ειδικότερα στη γνώση των κανόνων που διέπουν τη γλώσσα στα διάφορα επίπεδά της (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό). Η γνώση, λόγου χάρη, ότι η πρόταση * Ο Γιάννης τρέξουν δεν είναι αποδεκτή στην ελληνική γλώσσα αποτελεί έκφραση της γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου που ομιλεί την ελληνική. Η επικοινωνιακή ικανότητα, αντιθέτως, έγκειται στην ικανότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας. Με διαφορετικό τρόπο, π.χ. κάποιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα όταν απευθύνεται σε ένα φίλο του και με διαφορετικό τρόπο στον διευθυντή του. Αρχικά, η σχέση των δύο αυτών εννοιών προσδιοριζόταν με όρους αντιθετικούς. Σήμερα, όμως είναι αποδεκτό ότι η επικοινωνιακή ικανότητα συμπεριλαμβάνει τη γλωσσική (με άλλα λόγια η γνώση της γραμματικής μιας γλώσσας είναι προϋπόθεση για να επικοινωνήσει κανείς στη συγκεκριμένη γλώσσα). Παρ' όλα αυτά, η διδακτική πρακτική που είχε ως στόχο την καλλιέργεια των δύο αυτών εννοιών οδηγήθηκε στη διαμόρφωση διαφορετικών διδακτικών εγχειριδίων που είναι γνωστά ως γραμματικά [grammatical] και επικοινωνιακά [communicative] εγχειρίδια, αντιστοίχως. Τα γραμματικά εγχειρίδια δομούνται ως ενότητες που επικεντρώνονται στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών), τα οποία συνήθως ιεραρχούνται με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους (τα πιο σύνθετα γλωσσικά στοιχεία εισάγονται μετά από εκείνα που θεωρούνται απλούστερα). Αντίθετα, τα επικοινωνιακά εγχειρίδια προτείνουν ένα πλήθος ασκήσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δηλώνονται γλωσσικά διάφορες λειτουργίες – όπως μια διαταγή, μια υπόσχεση, μια παράκληση κλπ. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαίδευση (κυρίως στο δημοτικό και το γυμνάσιο) συνιστούν συνδυασμό των δύο παραπάνω τάσεων. Συνήθως σε μια ενότητα μετά το σχετικό κείμενο ακολουθούν οι ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται

κάποιες ασκήσεις με στόχο την κατανόηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας (που περιορίζονται όμως στο επίπεδο των δύο ή τριών προτάσεων).

Η κριτική που ασκήθηκε στα επικοινωνιακά εγχειρίδια κατέδειξε, μεταξύ άλλων, ότι οι προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις προωθούσαν κατά βάση την κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου, περιορίζοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο. Το ίδιο μπορεί να υποστηριχθεί και για τα ελληνικά επικοινωνιακού τύπου εγχειρίδια. Τα κειμενικά εγχειρίδια που διαμορφώθηκαν ως αντίδραση στα επικοινωνιακά προσπάτησαν επιτυχώς να αντιμετωπίσουν αρκετά από τα προβλήματα αυτά.

[2] Η έννοια της γραμματικότητας και η διδασκαλία του γραπτού λόγου

Οι διδακτικές συνέπειες των προτάσεων που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση πρότασης-κειμένου είναι σημαντικές και αξίζει να αναφερθούν. Σε αντίθεση με την κυρίαρχη στην ελληνική εκπαίδευση προσέγγιση, οι έρευνες στον χώρο της κειμενογλωσσολογίας κατέδειξαν ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός κειμένου δεν απορρέουν από την έλλειψη γνώσης των γραμματικών κανόνων αλλά από το ότι οι μαθητές/τριες αγνοούν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή του συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Έτσι, είναι φανερό ότι οι παραδοσιακές οδηγίες (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως) να οδηγούνται τα παιδιά στην παραγωγή κειμένου μέσα από την πρόσθεση μικρών προτάσεων ουσιαστικά στηρίζονται σε ελλιπή πληροφόρηση περί της υφής της κειμενικής επικοινωνίας, όχι μόνο επειδή υποστηρίζουν ότι κάθε είδος κειμένου (αφήγηση, επιχείρημα κλπ.) παράγεται βάσει ενός ομοιόμορφου συστήματος οδηγιών αλλά κυρίως επειδή υποθέτουν ότι τα παιδιά ορίζουν την έννοια της πρότασης με τα μεταγλωσσικά κριτήρια που οι ενήλικες χρησιμοποιούν. Παρόμοιες ως προς τη λογική είναι και οι οδηγίες που δίνονται στα παιδιά του γυμνασίου και οι οποίες προσδιορίζουν την έκταση του παραγόμενου κειμένου μέσα από έναν συγκεκριμένο αριθμό παραγράφων που το παιδί πρέπει να χρησιμοποιήσει. Οδηγίες του τύπου «να γράψετε δύο παραγράφους σχετικά με το θέμα Χ» θέτουν το ερώτημα: επικοινωνούμε με παραγράφους ή με κείμενα; Η κειμενογλωσσολογία υποστηρίζει ότι τόσο η έννοια της πρότασης όσο και εκείνη της παραγράφου αναδύονται μέσα από το κείμενο. Τα παιδιά ξεκινούν από την προσπάθεια μετάδοσης ενός μηνύματος (διαδικασία που συναρτάται με την παραγωγή κειμένου) και οδηγούνται σταδιακά στην κατάτμηση αυτού σε μικρότερες μονάδες (τις παραγράφους) και τελικά στην πρόταση.

[3] Κείμενο 2: Τ. Κωστούλη. Οι βασικές ιδιότητες του κειμένου

Οι έννοιες της γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης δηλώνονται στη σχετική βιβλιογραφία με τους όρους *συνοχή* και *συνεκτικότητα* αντίστοιχα –όροι οι οποίοι έχουν εισχωρήσει και στα γλωσσικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη της συνοχής περιλαμβάνει μελέτη των γλωσσικών στοιχείων (συνδέσμων, αντωνυμιών, κλπ.) μέσα από τα οποία δηλώνεται η σχέση διαδοχικών κειμενικών προτάσεων. Αρχικά η έννοια της συνοχής θεωρήθηκε ως η βασική και αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός κειμένου (βλ. και Halliday & Hasan 1976). Γρήγορα όμως διαπιστώθηκε ότι, ενώ η ύπαρξη μηχανισμών συνοχής μπορεί να επηρεάζει τον βαθμό αποτελεσματικότητας ενός κειμένου (βλέπε τις διαφορές στη συνοχή –και ειδικότερα στα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις κειμενικές προτάσεις– στα αφηγηματικά κείμενα (4) και (5) που έχουν γραφεί από παιδιά δημοτικού), η συνοχή δεν συνιστά τη μοναδική ιδιότητα ενός κειμένου.

- (4) Υπάρχει ένα κοριτσάκι που ζωγραφίζει και ένα αγοράκι που παίζει μπάλα. ∅ Το αγοράκι ρίχνει την μπάλα στον πίνακα και το κοριτσάκι κοιτάζει. ∅ Το κοριτσάκι μάλωσε το αγόρι γιατί έριξε τον πίνακα. ∅ Είναι το κορίτσι μέσα στο μπάνιο. ∅ Το κορίτσι κάνει μπάνιο. ∅ Το κορίτσι βάζει την πετσέτα πάνω στο σύρμα. ∅ Το κορίτσι άπλωσε την πετσέτα και μετά έφυγε. ∅ Το αγόρι κάθεται μόνο του στο χορτάρι...

- (5) Κάποτε σε ένα μικρό σπιτάκι κάπου μακριά υπήρχε μια οικογένεια που είχε τρία παιδιά. Μια καλή και ηλιόλουστη μέρα βγήκαν έξω στην αυλή να παίξουν. Τα δύο μικρότερα παίζαν με τη μπάλα, ενώ η μεγαλύτερη δίπλα τους ζωγράφιζε έναν ωραίο πίνακα.

Έτσι όπως έπαιζαν τα δύο παιδιά η μπάλα έφυγε από την πορεία της και έπεσε πάνω στον ωραίο πίνακα του μεγαλύτερου κοριτσιού. Τα χρώματα έπεσαν στα ρούχα της. Ο πίνακας καταστράφηκε. Τα παιδιά ξαφνιάστηκαν και ντράπηκαν λίγο που ήταν απρόσεχτοι. Είχαν χαλάσει ένα τόσο ωραίο πίνακα. Αλλά δεν ήταν μόνο αυτό: είχαν λερώσει και το κορίτσι με τις μπογιές ζωγραφικής. Τότε το κορίτσι μουτζουρωμένο όπως ήταν έφυγε. Πήγε στο σπίτι της για να κάνει μπάνιο και να καθαρίσει τις βρωμιές. Τα ρούχα της είχαν λερωθεί πολύ. Μπήκε στο σπίτι κι αφού γέμισε τη μπανιέρα με ζεστό νερό έκανε ένα ωραίο μπάνιο. Τα δύο άλλα παιδιά εν τω μεταξύ μάζεψαν τη μπάλα, έστησαν τον πίνακα στη θέση του και σκούπισαν την αυλή. Τα παιδιά ήθελαν να επανορθώσουν γιατί θεωρούσαν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αναστάτωση που προκάλεσαν. Το άλλο το κοριτσάκι βγήκε από το μπάνιο και αφού πέταξε τα λερωμένα της ρούχα έβαλε ένα καθαρό φόρεμα. Μετά πήγε στην αυλή όπου είχε αφήσει τον πίνακά της. Μόλις είδε το κοριτσάκι να βγαίνει έξω το αγοράκι έτρεξε και έκοψε λίγα λουλούδια από τον κήπο της αυλής. Σε λίγο πήγε κοντά της κι αφού της ζήτησε συγγνώμη της πρόσφερε τα όμορφα λουλούδια. Αγκαλιαστήκανε και το κορίτσι συγχώρεσε τα δύο παιδιά. Τα παιδιά έγιναν πάλι φίλοι αγαπημένοι και συνέχισαν το παιχνίδι τους.

Σημ.: Τα κείμενα των παιδιών παρατίθενται αυτούσια χωρίς διορθώσεις.

Εκτός όμως από τη συνοχή και άλλοι παράγοντες πρέπει να συντρέχουν για να μετατρέψουν ένα σύνολο προτάσεων σε κείμενο. Βασική είναι η ύπαρξη νοηματικής συνάφειας που πρέπει να διέπει όχι μόνο τη μια κειμενική πρόταση με τις προηγούμενες και τις επόμενες αυτής αλλά και τις θεματικές ενότητες του κειμένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κειμένου με χαλαρή νοηματική συνέχεια είναι το απόσπασμα στο (6). Το κείμενο έχει γραφεί από ένα παιδί Β΄ Γυμνασίου πάνω στο θέμα: Η σχέση νόμων και ελευθερίας. Οι νόμοι κατοχυρώνουν ή περιορίζουν την ελευθερία του ατόμου;

- (6) Οι νόμοι δεσμεύουν την ελευθερία μας, το δίκαιο είναι απαραίτητο γιατί εξασφαλίζει τους πολίτες. Ο άνθρωπος πρέπει να είναι κύριος των επιθυμιών του. Ακόμα όταν κάποιος έχει φυσική ελευθερία δεν μπορεί να υπάρχει για καθένα μας. Αλλά εφόσον οι νόμοι αυτοί είναι για όλους δεν μπορούν να δεσμεύσουν και να περιορίσουν την ελευθερία των ανθρώπων. Οι νόμοι που καταπατούν το δίκαιο δεν είναι πραγματικοί νόμοι...

[4] Τύποι κειμένων

Ο προσδιορισμός των διαφόρων τύπων κειμένου γίνεται μέσα από το συνδυασμό πολλαπλών κριτηρίων (βλ. ενδεικτικά Swales 1990). Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα αφηγηματικό κείμενο είναι ένα σύνολο κειμενικών προτάσεων οι οποίες δηλώνουν γεγονότα σε χρονική και αιτιακή ακολουθία (το ένα οδηγεί και είναι η αιτία για την εμφάνιση των επόμενων). Τα γεγονότα αυτά πραγματώνονται από ήρωες (πρωταγωνιστές και δευτεραγωνιστές). Αντίθετα, σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προέχει η διατύπωση των λόγων για την αποδοχή ή μη αποδοχή μιας συγκεκριμένης θέσης (βλ. και van Dijk 1980). Η έρευνα που έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τα προβλήματα που τα παιδιά (ήδη από την προσχολική τους ηλικία) αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή ενός προφορικού ή γραπτού αφηγηματικού κειμένου και της επίδρασης που οι γονείς και το σχολικό περιβάλλον ασκούν στη διαδικασία αυτή (για την ελληνική κοινωνία βλ. Κωστούλη 1997· 1998). Λιγότερο αναπτυγμένα είναι η έρευνα σχετικά με τον τρόπο δόμησης ενός επιχειρήματος από παιδιά διαφορετικών ηλικιών (αλλά βλ. Connor 1987). Τα περιγραφικά (περιγραφή ενός

προσώπου ή αντικειμένου: Ο δάσκαλός μου, Το σπίτι μου) και τα διαδικασιακά κείμενα (πώς να κάνει κανείς κάτι) είναι δύο τύποι κειμένων που δεν έχουν μελετηθεί στην ίδια έκταση μέχρι στιγμής στη διεθνή βιβλιογραφία.

[5] Κείμενο 3: Τ. Κωστούλη. Η καλλιέργεια της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες

Ιδιαίτερως σημαντική για τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας χωρίς την παραδοσιακή προσκόλληση σε ένα εγχειρίδιο είναι η πρόταση των Χαραλαμπόπουλου και Χατζησαββίδη (1997) η οποία εισηγείται τα ακόλουθα: Κατά τη διάρκεια ενός ή δύο (αλλά και περισσότερων, αν απαιτείται) δώρων μαθημάτων, οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται ποικίλα αυθεντικά κείμενα (άρθρα από εφημερίδες, παιδικά περιοδικά κλπ.), τα οποία συλλέγουν τα παιδιά ή ο δάσκαλος σε συνεργασία μαζί τους. Τα κείμενα αυτά διαπραγματεύονται θέματα που εντάσσονται στον κύκλο των ενδιαφερόντων των παιδιών. Η επεξεργασία στοχεύει στο να εντοπιστεί η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, δηλαδή να κατανοηθεί ότι η γλωσσική μορφή κάθε κειμένου επηρεάζεται καθοριστικά από ποικίλους εξωγλωσσικούς παράγοντες που συνθέτουν το λεγόμενο πλαίσιο επικοινωνίας. Ακολουθεί σε ένα επόμενο δώρο η παραγωγή κειμένων από τα παιδιά. Τα κείμενα –οι τύποι των οποίων επιλέγονται από τα παιδιά (όπως παραμύθια, επιστολές)– απευθύνονται σε πραγματικούς αποδέκτες. Μια και τα παραγόμενα κείμενα μπορεί να διαφέρουν ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, σε επόμενες συναντήσεις πραγματοποιείται επεξεργασία των κειμένων αυτών με στόχο τη βελτίωσή τους. Κατά το στάδιο αυτό, ο δάσκαλος παύει να λειτουργεί ως ο μοναδικός κριτής και αποδέκτης των κειμένων. Ο ρόλος του είναι αυτός του συν-δημιουργού του τελικού κειμένου, το οποίο είτε ανακοινώνεται είτε αποστέλλεται στον τελικό του αποδέκτη.

Παρόμοιες (αν και με κάποιες διαφοροποιήσεις) είναι και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από ερευνητές στην Αυστραλία με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τους Χαραλαμπόπουλο και Χατζησαββίδη που δεν φαίνεται να προτείνουν κάποια κριτήρια για την επιλογή των κειμένων, στη σχολή της Αυστραλίας τα κριτήρια είναι κειμενογλωσσολογικά, ενώ συγκεκριμένες προτάσεις διατυπώνονται σχετικά με τους τύπους των κειμένων που πρέπει να μελετηθούν σε συγκεκριμένους κύκλους σπουδών (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Έτσι, ο δάσκαλος και οι μαθητές/τριες, αφού έχουν επιλέξει συγκεκριμένους τύπους κειμένων (αφήγηση, περιγραφή, κλπ.), μελετούν την ποικιλία με την οποία ένας κειμενικός τύπος πραγματώνεται μέσα από πραγματικά κείμενα (συγκεκριμένες αφηγήσεις, περιγραφές, κλπ.) (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Cope & Kalantzis 1993· Hyon 1996).

[6] Κείμενο 4: Τ. Κωστούλη. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός κειμένου

Ποικίλες προτάσεις έχουν διατυπωθεί σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου (McCarthy 1991· McCarthy & Carter 1994). Αρκετά από αυτά οφείλονται στο ότι τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Αν και κάποιες από τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί περί της σχέσης προφορικού και γραπτού λόγου (για μια κριτική αναφορά βλ. Biber 1988) έχουν σήμερα αναθεωρηθεί, ένα από τα βασικά σημεία του σχετικού προβληματισμού που δεν έχει υποστεί διαφοροποίηση και ασκεί μάλιστα σημαντική επίδραση στη διδακτική πράξη αφορά στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η μορφή ενός προφορικού και γραπτού κειμένου. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στον μη προσχεδιασμένο και προσχεδιασμένο χαρακτήρα της επικοινωνίας, όπως επιτελείται αντίστοιχα μέσα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Έτσι, ενώ (στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις) στον προφορικό λόγο το μήνυμα παράγεται και διαμορφώνεται γλωσσικά αλλά και νοηματικά τη στιγμή που εκφωνείται, στη γραπτή επικοινωνία ο συγγραφέας έχει την άνεση του χρόνου να δημιουργήσει πολλαπλές εκδοχές ενός μηνύματος και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλωσσική του μορφή. Παρά το γεγονός αυτό, είναι αξιοσημείωτο ότι τα

εγχειρίδια (όπως αυτά του δημοτικού) μέσω των σχετικών οδηγιών τους δεν βοηθούν στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών του προσχεδιασμένου χαρακτήρα του γραπτού λόγου. Αντίθετα, με το να περιορίζουν την παραγωγή κειμένου στο μέγιστο χρονικό διάστημα των 15' οδηγούν τα παιδιά σε στρατηγικές προφορικού λόγου στις οποίες κυριαρχεί η απλή καταγραφή των διαφόρων θέσεών τους.

Μια δεύτερη παράμετρος διαφοροποίησης ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο είναι αυτή που αφορά στη σχέση παραγωγού και αποδέκτη. Σε γενικές γραμμές, θεωρείται ότι η σχέση πομπού και δέκτη είναι περισσότερο άμεση στον προφορικό λόγο –και αυτό το σημείο έχει επιπτώσεις στη μορφή ενός κειμένου. Στις ελεύθερες συνομιλίες, π.χ., η διαμόρφωση του μηνύματος τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και σε εκείνο της γλωσσικής του μορφής γίνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ομιλητή και ακροατή. Ο ακροατής, δηλαδή, μπορεί να διακόψει τον ομιλητή και με τις ερωτήσεις ή τα σχόλιά του να οδηγήσει τη συζήτηση σε άλλο δρόμο. Αντίθετα, η συνεργασία αυτή δεν παρατηρείται με τόσο έντονο τρόπο στον γραπτό λόγο. Επειδή ακριβώς η επίδραση του αναγνώστη δεν είναι τόσο άμεση, ένα βασικό πρόβλημα που εγείρεται στη διδακτική πράξη είναι η ενσωμάτωση της έννοιας του ακροατηρίου –η κατάκτηση από τα παιδιά της ικανότητας να δομούν το κείμενό τους λαμβάνοντας υπόψη κάποιο πιθανό ακροατήριο με μη γνωστά σε αυτούς χαρακτηριστικά (που μπορεί να αφορούν στον βαθμό γνώσης που το ακροατήριο αυτό μπορεί να έχει για το θέμα που το παιδί-συγγραφέας διαπραγματεύεται). Η πρόβλεψη χρόνου στη διδακτική πράξη για να εφαρμοστούν τα στάδια του σχεδιασμού και της επεξεργασίας των κειμένων των παιδιών συνιστά τον μοναδικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση και Κριτικός γραμματισμός: Βασικές διαφορές

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ' ΦΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

22/12/10 και 7/01/11

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση και Κριτικός γραμματισμός: Η κύρια βασική διαφορά

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

Γλώσσα για την επικοινωνία

Κριτικός γραμματισμός

Γλώσσα για την επικοινωνία και την κοινωνία,
λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό
πλαίσιο

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση και Κριτικός γραμματισμός: Βασικές διαφορές

1. Στόχος διδασκαλίας
2. Αντιμετώπιση του λόγου
3. Πρακτικές διδασκαλίας
4. Περιεχόμενο
5. Γλωσσική ποικιλότητα
6. Πολυτροπικότητα

1. Στόχος διδασκαλίας

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

Πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας είναι η χρήση της γλώσσας, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, για αποτελεσματική επικοινωνία.

Κριτικός γραμματισμός

- Πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας είναι η χρήση της γλώσσας σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, όχι μόνο για αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά και για συνειδητοποίηση-επίγνωση των ρόλων που διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

2. Αντιμετώπιση του λόγου

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

- Ο λόγος αντιμετωπίζεται στατικά και αποπλαισιωμένα, σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Κριτικός γραμματισμός

- Ο λόγος αντιμετωπίζεται δυναμικά και διασυνδέεται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, έτσι ώστε τα νοήματα που δομούνται να βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και να προσεγγίζονται κριτικά.

3. Πρακτικές διδασκαλίας (I)

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

- Διακρίνεται περισσότερο η γραμμική/αυτόνομη/διαδοχική διδασκαλία των κειμένων, ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών.

3. Πρακτικές διδασκαλίας (II)

Κριτικός γραμματισμός

Διακρίνεται περισσότερο η αντιπαραβολική/συγκριτική/διακειμενική διδασκαλία.

- Ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά συγκροτούν μία κοινότητα που κατανοεί και παράγει κείμενα μέσα από το διάλογο που αναπτύσσεται: α) μεταξύ τους και β) μεταξύ κειμένων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα (π.χ. περιβάλλον), με παρεμφερή ή και αντίθετα νοήματα.
- Η διδασκαλία της γλώσσας συναρτάται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών.

3. Πρακτικές διδασκαλίας (III)

- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των παιδιών, με το να γίνουν τα ίδια ερευνητές/τριες των κοινοτήτων τους και της γλώσσας που παράγεται σε αυτές.
- Δίνεται έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό των παιδιών, έτσι ώστε να αντιληφθούν ότι μπορούν να παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν ανάλογα την κοινωνική πραγματικότητα.

4. Περιεχόμενο (I)

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

ο Το περιεχόμενο προκαθορίζεται και προοργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία-φαινόμενα να αντιστοιχίζονται με συγκεκριμένες λειτουργίες κειμένων (αφήγηση, περιγραφή, οδηγίες, επιχειρήματα), π.χ.:

- **περιγραφή** ⇒ χρήση ρημάτων (είμαι, έχω) και χρήση επιθέτων
- **οδηγίες** ⇒ χρήση ρημάτων σε προστακτική

4. Περιεχόμενο (II)

Κριτικός γραμματισμός

- ο Το περιεχόμενο **δεν** προκαθορίζεται και **δεν** προοργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία-φαινόμενα να αντιστοιχίζονται με συγκεκριμένες λειτουργίες κειμένων.
- ο Επιχειρείται μια νέα διάκριση, όσον αφορά τα κείμενα:

α) **Κειμενικοί τύποι**: Δηλώνουν τις λειτουργίες που τα γραμματικά στοιχεία επιτελούν (αφήγηση, περιγραφή, πληροφοριακή αναφορά, διαδικασία, επιχειρηματολογία).

4. Περιεχόμενο (III)

- β) **Κειμενικά είδη:** Δηλώνουν κείμενα όπως πραγματώνονται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και μπορεί να εμπεριέχουν περισσότερους του ενός κειμενικούς τύπους.

Για παράδειγμα, η διαφήμιση είναι κειμενικό είδος. Ως κειμενικό είδος μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία από τους κειμενικούς τύπους της αφήγησης, της περιγραφής, της επιχειρηματολογίας κ.λπ.

5. Γλωσσική ποικιλότητα

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

- Δε γίνεται αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας.
- Η κυπριακή διάλεκτος παραγκωνίζεται.

Κριτικός γραμματισμός

- Η νέα ελληνική γλώσσα νοείται ως ένας δυναμικός οργανισμός που ενέχει ποικιλότητα και η γλωσσική ποικιλότητα γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης.
- Η γλωσσική ποικιλότητα είναι ενδείκτης και φορέας κοινωνικών/πολιτισμικών νοημάτων.
- Προτείνεται η διδασκαλία της κυπριακής διαλέκτου αντιπαραβολικά με τη νέα ελληνική, με σκοπό να ενισχυθεί η γλωσσομάθεια και η ελληνομάθεια.

6. Πολυτροπικότητα

Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

- Δεν αξιοποιείται συστηματικά η πολυτροπικότητα των κειμένων, π.χ. το χρώμα, η γραμματοσειρά, τα σχήματα, οι εικόνες που «συνυπάρχουν» με ένα γλωσσικό κείμενο.

Κριτικός γραμματισμός

- Αξιοποιούνται συστηματικά οι επιμέρους σημειωτικοί τρόποι (γλώσσα, εικόνα, ήχος κ.λπ.), που συνθέτουν ένα πολυτροπικό κείμενο, για την κατανόηση ή/και τη δόμηση ρητών ή υπόρρητων νοημάτων.

Συμπερασματικά...

Ο κριτικός γραμματισμός δεν απαξιώνει την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση. Προχωρεί όμως πέρα πέρα αναδεικνύοντας και την κοινωνική διάσταση της γλώσσας.

Παιδαγωγικό Υπόβαθρο της Έννοιας του Γραμματισμού

Ο όρος *γραμματισμός* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει. Τον 19^ο αιώνα στις δυτικού τύπου κοινωνίες ως εγγράμματο άτομο θεωρείτο εκείνο το οποίο ήταν σε θέση να διαβάζει και να γράφει το όνομά του. Στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με την UNESCO, η έννοια του γραμματισμού αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει ένα σύντομο κείμενο για γεγονότα της καθημερινής του ζωής. Μολονότι η έννοια του *λειτουργικού αλφαριθμητισμού* επικρίθηκε έντονα, εντούτοις συνέβαλε σημαντικά στη διεύρυνση του (προσδι)ορισμού του όρου του γραμματισμού συνδέοντας τη μάθηση της κατανόησης της γλώσσας και των ικανοτήτων έκφρασης με την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής (Faure, 1971). Η έννοια του γραμματισμού δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως στατική, από τη στιγμή που, με την πάροδο του χρόνου, έχει σημειωθεί ένας προοδευτικός επαναπροσδιορισμός –και κατά συνέπεια επέκταση –του περιεχομένου της ως συνάρτηση τόσο της αλλαγής των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών όσο και της κατανόησης αυτών των αλλαγών (Felini, 2008)

Οι μελέτες του Freire είναι εκείνες που κατεξοχήν ανέδειξαν την κοινωνική και πολιτική σημασία του γραμματισμού. Ο Freire βασιζόμενος στην εμπειρία του με ανθρώπους που προέρχονταν από ιδιαίτερα φτωχά κοινωνικά στρώματα της Βραζιλίας συνέδεσε τις λέξεις *γραμματισμός*, *συνειδητοποίηση* και *απελευθέρωση* με την καταπίεση έτσι ώστε η απόκτηση των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής να συνδέεται με την απόδοση νοήματος στην πραγματικότητα και την επίγνωση του ρόλου του καθενός στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Freire η διαδικασία της συνειδητοποίησης σημαίνει τη μετάβαση από μια κατάσταση αδράνειας και άρνησης για αλλαγή σε μια κατάσταση ενεργοποίησης, η οποία καλλιεργεί την επιθυμία για αλλαγή των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, ο γραμματισμός προσλαμβάνει απελευθερωτικές διαστάσεις, εφόσον στοχεύει στο να εφοδιάσει τους ανθρώπους

με τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της κατάστασής τους και να επιδιώξουν να την αλλάξουν.

Πέρα, όμως, από αυτές τις διευρυμένες ερμηνείες του γραμματισμού που αντανακλούν την κοινωνική αλλαγή, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την εννοιολογική σημασία, η οποία χαρακτηρίζει τη χρήση της λέξης γραμματισμός, ως ενός ευρέως χρησιμοποιούμενου όρου όσον αφορά στη βασική εκπαίδευση σε κάθε γνωστικό πεδίο. Λαμβάνοντας υπόψη τη διάδοση και την πολλαπλή χρήση της λέξης γραμματισμός στην αμερικανική εκπαίδευση ο Considine (2000) διέκρινε, με μια διάθεση ειρωνείας, διάφορους γραμματισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνία όπως π.χ. πολιτισμικός γραμματισμός (μια προσέγγιση που ενισχύει την κυρίαρχη ιδεολογία του δυτικού πολιτισμού), πολυπολιτισμικός γραμματισμός, γραμματισμός των μέσων, πληροφοριακός γραμματισμός ή γραμματισμός σε σχέση με τον κυβερνοχώρο.

Από τον Έναν Γραμματισμό στους Πολλαπλούς Γραμματισμούς

Αν μείνουμε στη στοιχειώδη σύνδεση ανάμεσα στο γραμματισμό και τη γλώσσα μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι ο κόσμος μας χαρακτηρίζεται από μια πολλαπλότητα γλωσσών –ταυτόχρονα χρησιμοποιούμενων –η οποία συνεπάγεται την αλλαγή της έννοιας του γραμματισμού. Οι Watts, Pailliotet και Mosen-thal (2000) ορμώμενοι από την υπόθεση ότι «οι πολλαπλοί τύποι αναπαράστασης που είναι συμφυείς με τα κείμενα των μέσων μαζικής ενημέρωσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες σκέψης, τα εκπαιδευτικά προϊόντα και τους τρόπους με τους οποίους αναπαριστούμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο», προτείνουν την ανάπτυξη «νέων ορισμών της θεωρίας του γραμματισμού, της πρακτικής εξάσκησης, της μελέτης και της πολιτικής» (σελ. xxi-xxii).

Η χρήση του όρου *γραμματισμός των μέσων* για να δείξει τη σύνδεση ανάμεσα στη μελέτη της γλώσσας και τη μελέτη των τεχνολογιών της επικοινωνίας προκάλεσε, σύμφωνα με την άποψη του Desmond (1977), σύγχυση, διότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο γραμματισμό που αφορά στα έντυπα μέσα και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να κατανοήσουμε ένα οπτικό μεσικό κείμενο, ιδιαίτερα στις περιοχές της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, δεδομένου ότι η κατανόηση οπτικών συμβόλων δεν σχετίζεται σε τίποτα με το γραμματισμό υπό την έννοια ότι δεν προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση γλωσσικών συμβόλων, την αναγνώριση γραμμάτων ή τη γνώση γραμματικών κανόνων (Meyrowitz, 1998). Αυτό ήταν που οδήγησε την Tyner

(1998) να υιοθετήσει, μεταξύ άλλων, τον όρο *πολυγραμματισμοί*¹ και να κάνει τη διάκριση ανάμεσα στους γραμματισμούς του μέσου/εργαλείου και τους γραμματισμούς της αναπαράστασης. Παρόλα αυτά, διάφοροι όροι –όπως *γραμματισμοί του 21^{ου} αιώνα*, *ψηφιακοί γραμματισμοί*, *γραμματισμοί των νέων μέσων*, *γραμματισμοί των ΤΠΕ*, *υπολογιστικός γραμματισμός* –που έχουν χρησιμοποιηθεί για να αποδώσουν τον τρόπο με τον οποίο το Διαδίκτυο και άλλες ψηφιακές τεχνολογίες επαναπροσδιορίζουν την έννοια του γραμματισμού, πρόσφατα τέθηκαν κάτω από την ομπρέλα *νέοι γραμματισμοί*.

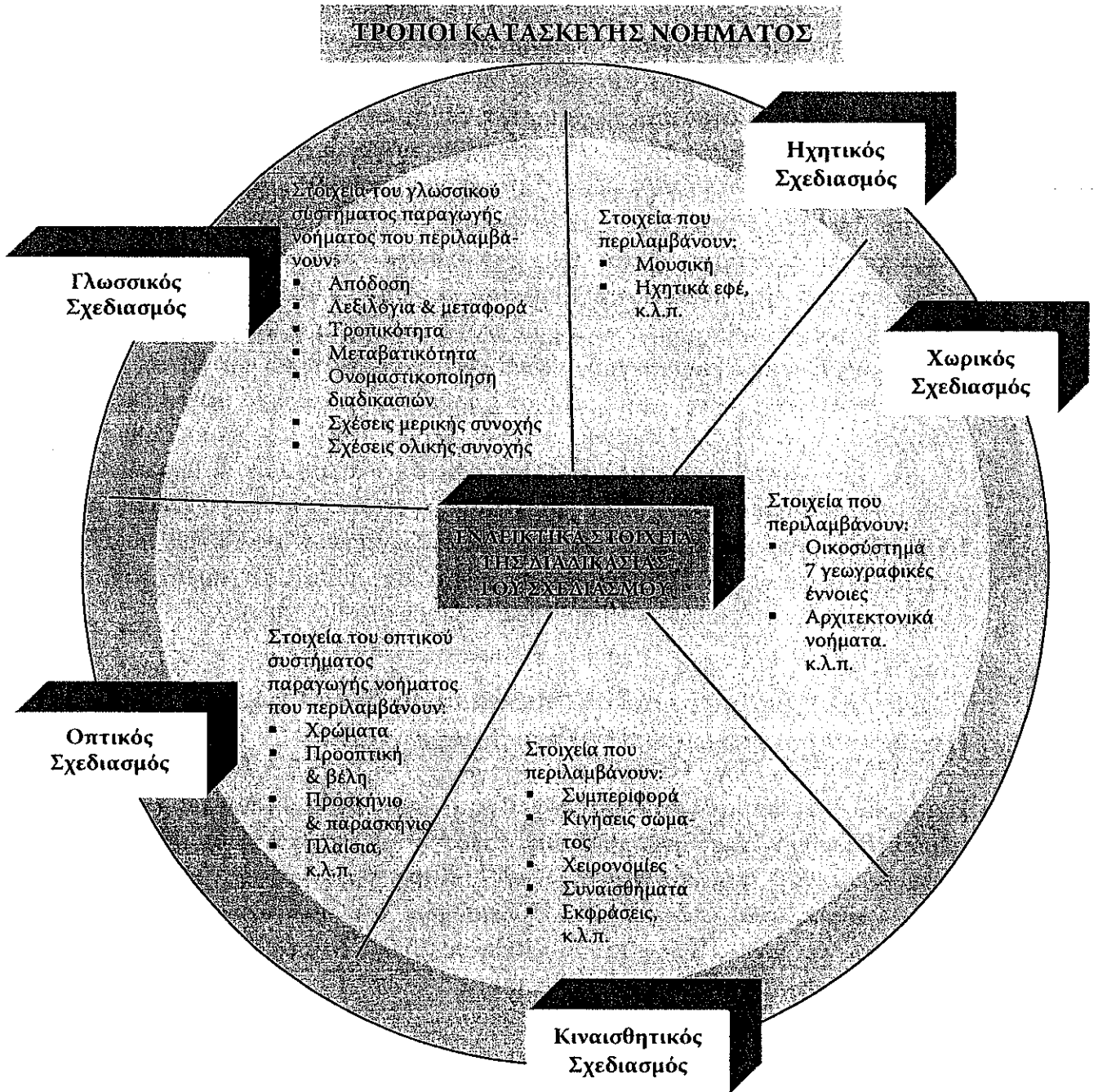
Η προδιάθεση, φυσικά, να εννοήσει κανείς το γραμματισμό με όρους καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο θεωρεί τον γραμματισμό από την άποψη της αλφαβητικής γραφής, της γνώσης λεξιλογίου και της ανάκλησης πληροφοριών ή κατά πόσο τον κατανοεί υπό την ευρύτερη έννοιά του ως αντίληψη και επικοινωνία νοημάτων που παρουσιάζονται σε πολλαπλά μέσα και διαφορετικές τροπικότητες. Ως εκ τούτου, ο χώρος των νέων γραμματισμών καθίσταται εξαιρετικά διαμφισβητούμενος. Κάποιοι μελετητές αντιλαμβάνονται τους νέους γραμματισμούς ως νέες κοινωνικές πρακτικές και συλλήψεις της ανάγνωσης και της γραφής (Street, 1998) που αναδύθηκαν με τις νέες τεχνολογίες, ενώ κάποιοι άλλοι τους αντιμετωπίζουν ως σημαντικές νέες στρατηγικές και κλίσεις που υποβάλλονται από το Διαδίκτυο (Leu et. al., 2004). Άλλοι τους βλέπουν ως νέα σημειωτικά πλαίσια (Kress, 2003· Lemke, 2002), ενώ άλλοι ως μια δομή που προσπαθεί να αντιπαραθέσει μερικές από τις πτυχές αυτών των θεωρήσεων (Lankshear & Knobel, 2003, 2006).

Γλωσσικός Γραμματισμός: Η Μετάβαση από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Τοπίο των Νέων Γραμματισμών

Η τεχνολογία των πολυμέσων συνέβαλε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χώρου απόκτησης εμπειριών μάθησης πλούσιου σε οπτικά, ηλεκτρονικά και ψηφιακής μορφής κείμενα όπου η γλώσσα, η εικόνα και ο ήχος, διαφορετικά, δηλαδή, σημειωτικά συστήματα, αλληλεπιδρούν και συλλειτουργούν για τη δημιουργία νοήματος (Kress & Van Leeuwen, 2001· Kress et al., 2001· Kress, 2003· Unsworth, 2001, 2002, 2003) (σχήμα 1).

¹ Ο όρος *πολυγραμματισμοί* δημιουργήθηκε το Σεπτέμβριο του 1994, από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου στο New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν για το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή είναι γνωστή ως New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της στο οποίο κεντρικές είναι οι έννοιες της πολυτροπικότητας και του σχεδιασμού νοήματος (New London Group, 1996).

ΣΧΗΜΑ 1. Η ενσωμάτωση των συστημάτων δόμησης νοήματος των χωρικών διατάξεων (Cope & Kalantzis, 2000)



Το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνητικών προσεγγίσεων στρέφεται πάνω σε αυτό που ο Kress (1996) θεωρεί ως θεμελιώδες γνώρισμα κάθε κειμένου, την *πολυτροπικότητά* του, με σκοπό να αναζητηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εστιάζοντας σε νέα είδη θεωριών που να μπορούν να περιγράψουν επαρκώς τις διαδικασίες της κατανόησης και της επικοινωνίας καθώς και νέων παιδαγωγικών που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στο νεοδιαμορφούμενο μαθησιακό περιβάλλον. Οι υφιστάμενες θεωρίες είναι βασισμένες στη γλώσσα, και από τη στιγμή που η γλώσσα έπαψε πλέον να συνιστά το μοναδικό ή και το πιο κεντρικό σημειωτικό σύστημα, οι θεωρίες αυτές δεν μπορούν να παρέχουν πληροφορίες παρά μόνο για ένα τμήμα του επικοινωνιακού τοπίου.

Οι γνωστικές προσεγγίσεις της κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου, οι οποίες αποτελούν το αντικείμενο διαπραγμάτευσης του πρώτου μέρους αυτού του τόμου, προσπαθούν να εξηγήσουν τη διαδικασία, τα διαδοχικά, δηλαδή, στάδια που ακολουθεί κανείς προκειμένου να οικοδομήσει το νόημα ενός λεκτικού, μονοτροπικού² κειμένου –μιας μορφής, δηλαδή, παρουσίασης στην οποία η μετάδοση των μηνυμάτων επιχειρείται μέσω ενός μόνο σημειωτικού κώδικα. Ως αποτέλεσμα, οι διαδικασίες της κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου περιγράφονται ως πολύπλοκες διεργασίες που απαιτούν τη δραστηριοποίηση περισσότερων της μιας γνωστικών και μεταγνωσιακών λειτουργιών. Στο επίκεντρο, επομένως, αυτών των προσεγγίσεων τίθεται η έννοια της μεταγνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Veenman η διάκριση μεταξύ μεταγνώσης και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη, δοθέντος ότι η μεταγνώση αναφέρεται στη δηλωτική γνώση, η οποία ενέχει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο, το έργο και τα χαρακτηριστικά της στρατηγικής που αναπτύσσεται, ενώ οι μεταγνωσιακές δεξιότητες αναφέρονται στη διαδικαστική γνώση, η οποία αφορά στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ρυθμίζει τις μαθησιακές ενέργειες και επιλύει τα προβλήματατά του. Επιπλέον, οι μεταγνωσιακές δεξιότητες διαθέτουν έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης. Το βασικό μειονέκτημα αυτών των προσεγγίσεων συνίσταται στον υπερτονισμό της φύσης της γλώσσας ως αποπλαισιωμένου συστήματος γλωσσικών μονάδων.

Το νέο σημειωτικό τοπίο, το οποίο προέκυψε στις δυτικού τύπου κοινωνίες εξαιτίας των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και της ανάδυσης νέων μορφών κειμένου, καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης τέτοιου

² Διευκρινίζεται, όπως άλλωστε θα καταδειχθεί και στη συνέχεια, ότι κανένα κείμενο δεν είναι μονοτροπικό υπό την έννοια ότι τα αποκαλούμενα ως εξωγλωσσικά στοιχεία –έντονη ή πλάγια γραφή, παραγραφοποίηση κλπ. συνιστούν στοιχεία πολυτροπικότητας.

είδους –μεταγνωσιακών-μετασημειωτικών –δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν πλέον στη γνώση της φύσης των σημειωτικών συστημάτων.

Η ανάγκη, επομένως, για ένα νέο είδος γραμματισμού σε σχέση με την κατανόηση πολυτροπικών-διαδικτυακών/ψηφιακών κειμένων και την μεταξύ τους διακειμενική ή/και διατροπική/διασημειωτική διασύνδεση φαίνεται να προβάλλει κάτι παραπάνω από επιτακτική, εφόσον βρίσκεται ακόμα σε υβριδική κατάσταση και συνεχίζει εν γένει να θεμελιώνεται στην παρουσία νέων ειδών κειμένων. Μολονότι η διαπίστωση κοινών συνιστωσών ανάμεσα στον παραδοσιακό γραμματισμό και τους νέους γραμματισμούς όσον αφορά στις στρατηγικές κατανόησης που αναπτύσσει ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια ανάλυσης πολυτροπικού-διαδικτυακού λόγου είναι προφανής, η τεχνολογική γνώση καθώς και οι μεταλειτουργικές και μετασημειωτικές λειτουργίες των μη λεκτικών σημειωτικών κωδίκων και του διαδικτύου συνιστούν τα νέα ζητήματα που προκύπτουν από τις ανάγκες των νέων γραμματισμών και δημιουργούν την απαίτηση για την ανάπτυξη νέων, εναλλακτικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης και μάθησης.

Παρά τη διαφορετική προσέγγιση και επεξεργασία που επιβάλλουν οι συμβάσεις και παροχές του κάθε σημειωτικού τρόπου υπάρχουν κοινές συνιστώσες που αφορούν στη δημιουργία νοήματος. Για την κατανόηση οποιουδήποτε κειμένου απαιτείται ο αναγνώστης να συλλάβει το νόημα προκειμένου να οικοδομήσει νόημα. Είναι απαραίτητο να κατανοηθεί τόσο ο κοινωνικός σκοπός όσο και το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε κειμένου, έτσι ώστε αν τα στοιχεία αυτά συνδεθούν με την προθετικότητα της ανάγνωσης και την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη να είναι δυνατόν να συμπληρωθούν «τα κενά», να νοηματοδοτηθεί το μήνυμα. Ο τρόπος που κατανοείται κάθε κείμενο (οπτικό ή λεκτικό) παράγει νέες ερμηνείες, νέες αντιδράσεις και νέα νοήματα (Walsh, 2003). Ο αναγνώστης κινείται διαδραστικά και διεπιδραστικά μέσα από επαναλαμβανόμενες διαδρομές/διαδικασίες ανάμεσα στις εικόνες, στα λεκτικά κείμενα, τα διαγράμματα, διαδικασίες οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 1. Ομοιότητες μονοτροπικών & πολυτροπικών κειμένων:
Η διαδικασία παραγωγής νοήματος**

- Κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περι-κειμένου.
 - Κάθε κείμενο ανήκει σε ένα συγκεκριμένο «γένος» κειμένων (π.χ. λογοτεχνικά, πληροφοριακά, ηλεκτρονικού τύπου, κ.ά.).
 - Ο αναγνώστης προσαρμόζει τις προσδοκίες του ανάλογα με το είδος κειμένου ή με το σκοπό του κειμένου.
 - Ποικίλα γνωστικού τύπου σχήματα ενεργοποιούνται – προϋπάρχουσα γνώση, γνώση πεδίου/θέματος, γνώση του είδους του κειμένου).
 - Αναπτύσσεται αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο για τη δημιουργία νοήματος καθώς η ερμηνεία παράγεται μέσω της αναπαραστατικής, διαπροσωπικής και κειμενικής μεταλειτουργίας της θεώρησης της γλώσσας και ο αναγνώστης εμπλέκεται πλέον ενεργά.
 - Η κατανόηση και η ερμηνεία λαμβάνουν χώρα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (κυριολεκτικά, με εξαγωγή συμπερασμών, κριτικής ανταπόκρισης, αναλογικά).
 - Αναπτύσσεται κριτική/αναλυτική στάση απέναντι σε ιδεολογίες και τοποθετήσεις.
 - Ενεργοποιείται η φαντασία.
 - Προσκτώνται πληροφορίες.
 - Υπάρχει ένα συγκεκριμένο περικείμενο, λόγος και συνοχή.
Ο αναγνώστης πρέπει να ενεργοποιήσει συγκεκριμένες δεξιότητες που αφορούν στο είδος του κειμένου (υποθέσεις, περίληψη, συμπεράσματα, γρήγορη ανάγνωση).
-

Πίνακας 1. Ομοιότητες όσον αφορά στην αναγνωστική διαδικασία ανάμεσα σε λεκτικά κείμενα έντυπης μορφής και σε πολυτροπικά κείμενα (Walsh, 2003).

Οι διαφορές, επομένως, ανάμεσα στους δύο σημειωτικούς τρόπους (πίνακας 2) έγκεινται καθαρά στον τρόπο με τον οποίο συντελείται η επεξεργασία του κάθε τρόπου και στην ενεργοποίηση της διαδικασίας παραγωγής νοήματος για τον αναγνώστη, η οποία αναδύεται μέσα από την πολυαισθητηριακή προσέγγισή τους (Walsh, 2003).

**Πίνακας 2. Διαφορές μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων:
Η επεξεργασία των τρόπων**

Ανάγνωση λεκτικών κειμένων έντυπης μορφής	Ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων
<p>Οι λέξεις: Οι λέξεις «λένε» μέσω του λόγου, του λεξιλογίου, των γλωσσικών μοτίβων, της γραμματικής, των παραγράφων, και των δομών των προτάσεων.</p>	<p>Τα οπτικά στοιχεία: Οι εικόνες «αναπαριστούν» μέσω της διάταξης των στοιχείων στη σελίδα, του μεγέθους, των χρωμάτων, των γραμμών, των γωνιών, της θέσης, της προοπτικής, της οθόνης, των εικονιδίων, των συνδέσεων, των υπερσυνδέσεων.</p>
<p>Χρήση αισθήσεων: όραση (αφή)</p>	<p>Χρήση αισθήσεων: όραση, αφή, ακοή, κιναισθητική</p>
<p>Διαπροσωπική ερμηνεία: Αναπτύσσεται μέσω της λεκτικής «φωνής» - μέσω της χρήσης διαλόγων, 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} προσώπου αφήγησης.</p>	<p>Διαπροσωπική ερμηνεία: Αναπτύσσεται μέσω της οπτικής «φωνής» - θέση, γωνία, προοπτική - «προσφορά και παροχή» σχέσεις ανάμεσα στο θεατή/αναγνώστη</p>
<p>Λεκτικό στυλ: Μέσω του τόνου, του επιτονισμού, του χιούμορ, της ειρωνείας, του σαρκασμού, λογοπαίγνιων, στη «χρήση των λέξεων», των τυπογραφικών χαρακτηριστικών, της σελιδοποίησης, των γραμματοσειρών, της στίξης.</p>	<p>Οπτικό στυλ: Επιλογή μέσου, γραφικών, κίνησης, πλαισίων, υπερσυνδέσεων στα κείμενα.</p>
<p>Λεκτική αναπαράσταση: Μέσω της περιγραφής, των εικόνων, του συμβολισμού, των μεταφορών, των ομοιοτήτων, της παρήχησης.</p>	<p>Οπτική αναπαράσταση: Μέσω της χρήσης εικόνων, μοτίβων, εικονιδίων, επανάληψης.</p>
<p>Αναγνωστικό μονοπάτι: Κάθετο και γραμμικό κυρίως</p>	<p>Αναγνωστικό μονοπάτι: Μη γραμμικό, κυκλικό, διαγώνιο, σπειροειδές. Ο αναγνώστης έχει περισσότερη ελευθερία στην πορεία που θα επιλέξει και δυνατότητες για να αλληλεπιδράσει.</p>

Πίνακας 2. Διαφορές στην αναγνωστική διαδικασία ανάμεσα σε λεκτικά κείμενα έντυπης μορφής και σε πολυτροπικά κείμενα (Walsh, 2003)

Αν και οι διαφορές παρουσιάστηκαν αποσπασματικά, στην πραγματικότητα δεν εμφανίζονται αυτόνομα, αλλά ταυτόχρονα και παράλληλα, καθώς τα πολυτροπικά κείμενα διαμορφώνουν αυτό ακριβώς το περιβάλλον για να διεπιδράσουν όλοι οι σημειωτικοί τρόποι. Βέβαια, συγκεκριμένοι αξιοποιήσιμοι τρόποι και συνδυασμοί τρόπων είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διαδικασία παραγωγής νοήματος του αναγνώστη/θεατή. Το νόημα μπορεί να επηρεαστεί από τις «παροχές» του κάθε σημειωτικού τρόπου, τις εγγενείς δυνατότητές του μέσω των οποίων ο καθένας πραγματώνεται (Bearne, 2003, Kress, 2003).

Πολυτροπική Σημειωτική Προσέγγιση της Μάθησης

Παρά το γεγονός ότι στις περισσότερες τάξεις η ποικιλία των εκφάνσεων που προσφέρεται για τη δημιουργία νοήματος περιορίζεται στη γλώσσα, υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση ότι η μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων όπως η εικόνα, ο λόγος, ο ήχος ή η κίνηση καθώς και υλικών και μέσων όπως, για παράδειγμα, τα βιβλία, οι οθόνες, τα βίντεο, οι ιστοσελίδες, οι ταινίες ή τα τρισδιάστατα μοντέλα. Επιπροσθέτως, υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση του γεγονότος ότι διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης.

Η Κοινωνική Σημειωτική θεωρία ενδιαφέρεται για το πώς οι άνθρωποι δημιουργούν νόημα μέσω της χρήσης και διαμόρφωσης διάφορων σημείων πάντα σε αλληλεπίδραση με κάποιον άλλο. Κάθε γραπτό κείμενο συνιστά σημείο και ως σημείο είναι κατά κύριο λόγο πολυτροπικό. Τα σημεία εκλαμβάνονται πάντα ως συνδυασμός σημασίας (σημαινόμενο) και μορφής (σημαίνον) και δεν είναι ποτέ ουδέτερα, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά κινητροδοτούμενα υπό την έννοια ότι το νόημα παράγεται και γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης εντός της κουλτούρας.

Αυτή η θεώρηση της επικοινωνίας ως παραγωγή σημείων έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας ώστε να λαμβάνει υπόψη τα συστήματα για τη δημιουργία νοήματος πέραν της γλώσσας συμπεριλαμβάνοντας τις πηγές της μουσικής/ήχου (van Leeuwen, 1999), της κίνησης (Kress et al., 2001 Martinec, 2001), της οπτικής επικοινωνίας (Kress & van Leeuwen, 1996, 2006) και των διευθετήσεών τους ως πολυτροπικών συνθέσεων (Kress & van Leeuwen, 2001 van Leeuwen, 2005).

Η εφαρμογή αυτής της θεωρίας των σημείων στη μάθηση αποκαλείται *πολυτροπική κοινωνική σημειωτική* προσέγγιση της μάθησης. Εκκινεί από δύο υποθέσεις. Πρώτον, ότι τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα, εντός και εκτός σχο-

λείου, συνιστούν σημειωτικό περιβάλλον, εφόσον διδάσκοντες και μαθητές εμπλέκονται με την ανάγνωση και τη δημιουργία σημείων μέσω μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών, τρόπων και λόγων. Δεύτερον, ότι η γλώσσα δεν είναι ο μόνος τρόπος για την αναπαράσταση του νοήματος, αφού η εικόνα καθίσταται εξίσου σημαντική όσο και η γλώσσα.

Επιπλέον, η έννοια του σχεδιασμού είναι θεμελιώδης. Διδάσκοντες και μαθητές γίνονται σχεδιαστές νοημάτων (Cope & Kalantzis, 2000 New London Group, 1996). Αυτό σημαίνει αφενός μεν ότι οι διδάσκοντες αποφασίζουν να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές σχετικά με το πώς και τι θα διδάξουν, αφετέρου δε ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη λήψης αποφάσεων όσον αφορά στον τρόπο αναπαράστασης και επικοινωνίας του νοήματος από μια ποικιλία πιθανών επιλογών. Αυτές οι εκφάνσεις είναι συνεχώς διαμορφούμενες μέσα στην ιστορία μιας κουλτούρας και στις διαθέσιμες για αναπαράσταση τεχνολογίες. Το πώς οι άνθρωποι θα αναπαραστήσουν τα νοήματά τους περιορίζεται από τους σημειωτικούς πόρους που έχουν στη διάθεσή τους και από την ικανότητά τους για σχεδιασμό. Οι επιλογές αυτές παρέχουν σημαντική πληροφόρηση στους διδάσκοντες σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και έχουν συνέπειες για τις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους Jewitt και Kress (2003) η πολυτροπική κοινωνική σημειωτική προσέγγιση εδράζεται στις ακόλουθες υποθέσεις/παραδοχές:

- Όλες οι επικοινωνιακές πράξεις είναι πολυτροπικές: δεν υπάρχει μονοτροπική επικοινωνία.
- Οι τρόποι είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης της κουλτούρας στη διαμόρφωση των υλικών πηγές για τη δημιουργία νοήματος.
- Οι άνθρωποι, ως ενεργοί δημιουργοί νοήματος, διαμορφώνουν και μετασχηματίζουν τις διαθέσιμες πηγές αναπαράστασης.
- Οι διαφορετικοί τρόποι διαθέτουν παροχές και δυνατότητες που τους καθιστούν προσφορότερους για ορισμένα είδη εργασιών παρά για άλλα.
- Κατά την εναλλαγή των τρόπων (μορφοτροπισμός) τα νοήματα αλλάζουν και μετασχηματίζονται.
- Κάθε τρόπος είναι μερικός εν σχέσει προς το σύνολο του νοήματος.
- Κάθε τρόπος μπορεί να έρθει στο προσκήνιο σε μια συγκεκριμένη αναπαράσταση.

Εν κατακλείδι, εάν θέλουμε να μεταβούμε από το γραμματισμό στις πολλαπλές μορφές γραμματισμού απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι πολυγγραμματισμοί να

αποτελέσουν βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής μας διαδικασίας. Στο χώρο του σχολείου χρειάζεται να εισχωρήσουν πραγματικές νέες μορφές μάθησης και όχι να βαφτίζουμε αυθαίρετα τις ήδη ξεπερασμένες διαδικασίες ως νέες απλά και μόνο επειδή ενδύθηκαν το ένδυμα της τεχνολογίας. Για να συμβούν όλα αυτά είναι απαραίτητο να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε βαθιά τις διαφορές μεταξύ του γραμματισμού στην παραδοσιακή του μορφή και των νέων γραμματισμών και κατόπιν να αναπτύξουμε νέες στρατηγικές μάθησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ


- Bearne, E. (2003). "Rethinking literacy: Communication representation and text". *Reading literacy and language*, 37:3, 98-103.
- Considine, D.M. (2000). Media literacy as evolution and revolution: In the culture, climate and context of American education. Στο A. Watts, Pailliotet and P.B. Monsenthal (Eds.), *Reconceptualizing literacy in the media age*. Stamford CT: Jai Press.
- Cope, B. & Kalatzis, M. 2000 (Eds). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social features*. London and New York: Routledge.
- Desmond, R. (1997). Media literacy in the home: Acquisition versus deficit Models. Στο R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (323-343). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia di oprimide*. [Pedagogy of the oppressed]. Rio de Janeiro, Brazil: Paz Terra.
- Felini, D. (2008). Crossing the bridge: Literacy between school education and contemporary cultures. Στο J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & Theo Van Leeuwen, (2006) (2nd Edition). *Reading images: The grammar of visual design*, London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: Rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

- Lankashear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Maidenhead, U.K: Open University Press.
- Lankashear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies. Every day practices and classroom learning (2nd ed.)* Maidenhead, U.K: Open University Press.
- Lemke, J. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication*, 1(3),299-325.
- Martinec, R.(2000). Construction of identity in Michael Jackson's 'Jam'. *Social Semiotics* 10 (3): 313-29.
- Meyrowich, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 76-83.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice. What are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Unsworth, L. (2002) Changing dimensions of school literacies. Στο *The Australian journal Of language and Literacy*, 25, (1), 62-77.
- Unsworth, L. (2003), Reframing research and literacy pedagogy relating to CD narratives: Addressing "radical change" in digital age literature for children. Στο *Issues in Educational research*, 13, <http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/unsworth.html>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Van Leeuwen, T.,(1999). *Speech, music, sound*. London: MacMillan.
- Walsh, M. (2003). Reading pictures: What do they reveal? Young children's reading of Visual Texts. *Reading literacy and language*, 37(3), pp123-130.

Sandra Lee McKay, Nancy H. Hornberger (επιμ.)

Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας

Επιμέλεια - θεάριση:
Τριανταφυλλιά Κωστούλη

 ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ

1. Τα κερπενικά είδη του σχολικού γραμματισμού
2. Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού
3. Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας
4. Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια

Πρώτη έκδοση, εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε. • Θεσσαλονίκη, 2009

Αναγορεύεται η αναδημιουργία ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιοδήποτε τρόπο, κλάδο και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή εικόνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού, που κυρώθηκε με τον ν. 100/1976. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειώσεως, μετάδοσή της, εφόρμωσή και γενικότερα της όλης αιδητικής εφευρέσεως του βιβλίου με φωτοτυπικές, ηλεκτρονικές ή οποιοδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του ν. 2121/1993.

Τίτλος Πρωτοτύπου:

Sociolinguistics and Language Teaching

Edited by Sandra Lee McKay, Nancy H. Hornberger

© Cambridge University Press 1996

© για την ελληνική γλώσσα: εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, 2009

Μετάφραση: Πωλίνα Κουμπεντάδα
Σελδοποίηση: Χρήστος Ικοντινιάκος

Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.

Αθήνα: Κιάφας 5 - ΤΚ 10678

τηλ.: 210 3811077 • Fax: 210 3811086

Θεσσαλονίκη: Καμβουρίων 9 - ΤΚ 54621

τηλ.: 2310 256146 • Fax: 2310 256148

www.epikentro.gr e-mail: epikentro@epikentro.gr

ISBN: 978-960-458-020-0

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Συγγραφέων	7
Πρόλογος των επιμελητών έκδοσης της σειράς	9
Πρόλογος	11

I. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Κεφάλαιο 1 Γλωσσικές στάσεις, κίνητρο και ιερότητα <i>Mary McGroarty</i>	21
Κεφάλαιο 2 Κοινωνική πολυγλωσσία <i>Kamal K. Sridhar</i>	91
Κεφάλαιο 3 Παγκόσμια Αγγλικά <i>Bray B. Kachru και Cecil L. Nelson</i>	129
Κεφάλαιο 4 Γλωσσικός σχεδιασμός και πολιτική <i>Terrence G. Wiley</i>	179

II. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΙΑ

Κεφάλαιο 5 Γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία <i>John R. Rickford</i>	255
Κεφάλαιο 6 Γλώσσες Πιτζίν και κρεόλη <i>Patricia C. Nichols</i>	321
Κεφάλαιο 7 Γλώσσα και φύλο <i>Rebecca Freeman και Bonnie Mc Elhinny</i>	357

III. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΛΑΡΑΣΗ

Κεφάλαιο 8 Εθνογλωσσική μικροσυνάλυση <i>Frederick Erickson</i>	461
--	-----

Γραμματισμός και γραμματισμοί

Sandra Lee McKay

Όσοι και όσες ερευνητήριες εκλαμβάνουν το γραμματισμό ως μια ατομική δεξιότητα ίσως ξαφνιαστούν βλέποντας ένα κεφάλαιο με θέμα το γραμματισμό σε ένα βιβλίο κοινωνιογλωσσολογίας. Όμως για εκείνους/-ες που θεωρούν το γραμματισμό κοινωνική πρακτική, η έννοια αυτή αποτελεί βασικό αντικείμενο μελέτης από τον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας. Ένας από τους σκοπούς αυτού του κεφαλαίου είναι να δια φωτίσει τη συζήτηση που διεξάγεται ανάμεσα σ' εκείνους/-ες που εκλαμβάνουν το γραμματισμό ως μια ατομική δεξιότητα και σ' εκείνους/-ες που τονίζουν την έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής και να επισημάνει τους κινδύνους που επιφέρει η παρανόηση της κοινωνικής διάστασης του γραμματισμού. Το κεφάλαιο αυτό υποστηρίζει την αντίληψη ότι ο γραμματισμός είναι ολόκληρο το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ατομικές δεξιότητες και την κοινωνική γλώσσα. Ωστόσο, επειδή το επίκεντρο αυτού του βιβλίου είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία, το κεφάλαιο θα δώσει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους η ευγυρμάτιστη συμπεριφορά διαμορφώνεται από το κοινωνικό πλαίσιο. Το κεφάλαιο θα εξετάσει τέσσερις τύπους του φαινομένου με τον οποίο επηρεάζονται οι γραμματισμοί: (1) ως συνηργασική μελέτη που συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον (2) ως συνηργασική πρακτική (3) ως έκφραση των αξιών και των παραδοσιακών ηθικών (4) ως έκφραση των αξιών και των παραδοσιακών ηθικών για τη θρησκευτική α-

νάντυξη του κειμένου και (4) ως έκφραση κοινωνικών σχέσεων καθώς και ως όχημα για την αλλαγή του στάτους κβ. Το κεφάλαιο θα κλείσει με μια σύζήτηση για τις παιδαγωγικές συνεπαιγωγές που έχει η α-ντιμετώπιση του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής για τις σχολικές εκείνες ιδέες στις αγγλόφωνες χώρες όπου διδάσκεται η αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Σε όλο το κεφάλαιο, ο όρος *κειμενο* θα χρησιμοποιείται σε σχέση με κάθε αποτυπωμένο με σύμβολα υλικό, από σήματα και οχήματα ως τον εκτενή ακαδημαϊκό παζό λόγο.

Όπως φαίνεται από τον τίτλο, το κεφάλαιο εκλαμβάνει ως δεδομένο το ότι ο γραμματισμός είναι πολυδιάστατος. Διαφορετικά περιβάλλοντα απαιτούν ειδικευση σε ποικίλες μορφές γραμματισμού. Η ικανότητα να συμπληρώσουμε μια αίτηση για εργασία απαιτεί πολύ διαφορετικές ικανότητες γραμματισμού από το να γράψουμε μια ακαδημαϊκή εργασία. Οι γλωσσικές κοινότητες μπορούν να εθαρρύνουν τα άτομα να διεπιδρούν με τα κείμενα με διαφορετικούς τρόπους. Η μεγαλύτερη ανάγνωση ιστοριών σε μια γλωσσική κοινότητα που εθαρρύνει τους ακροατές και τις ακροάτριες να συμπετά-σχουν στην αφήγηση της ιστορίας είναι μια διαφορετική εμπειρία από την ανάγνωση μιας ιστορίας σε μια γλωσσική κοινότητα στην οποία η συμπετοχή των ακροατών/-τριών αποθαρρύνεται. Τέλος, οι κοινότητες μπορεί να εθαρρύνουν συγκεκριμένες ρητορικές παραδόσεις. Μια επαγγελματική επιστολή γραμμένη στα αγγλικά για ένα ακροατήριο στο πλαίσιο του δυτικού κόσμου απηχεί διαφορετικά δεδομένα ως προς τον κατάλληλο τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών και ως προς τη σχέση συγγραφέα-ακροατή από μια επιστολή που γράφεται στα Ιαπωνικά και απευθύνεται σε Ιάπωνες.

Πολύ συχνά, εκείνοι/-ες που θεωρούν το γραμματισμό ατομική δεξίτητα παραβλέπουν ή υποβαθμίζουν τους κοινωνικούς παράγοντες του γραμματισμού. Είναι ακριβώς αυτή η έλλειψη προσοχής στις κοινωνικές παραμέτρους του γραμματισμού που έχει κάνει ορισμένους και ορισμένες να λάττονται υπέρ μιας πιο αναλυτικής προσέγγισης του γραμματισμού στην οποία να αναγνωρίζονται οι κοινωνικές διαστάσεις της ευγρραμμάτης συμπεριφοράς. Προκειμένου να καταλάβου-

με τις υποθέσεις που υποστηρίζουν οι δυο αυτές ομάδες, το κεφάλαιο ξεκινά εξετάζοντας αυτούς τους δυο τρόπους θεωρήσης της έννοιας του γραμματισμού.

Γραμματισμός: Ορισμοί και μέθοδοι έρευνας

Η οπτική της ατομικής δεξιότητας

Για εκείνους/-ες που προσεγγίζουν το γραμματισμό ως ένα ατομικό επίπεσμα, ο γραμματισμός εκλαμβάνεται ως δεξίτητα που κατακτάται από το άτομο γενικά μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Χρησιμοποιώντας ως βάση την προφορική γλώσσα και η οποία τελικά επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη. Ο Street (1984) ονομάζει αυτήν την άποψη *αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού* (*autonomous model of literacy*). Με βάση αυτή την οπτική, οι συζητήσεις περί γραμματισμού συχνά επικεντρώνονται σε μια αόριη περιγραφή των διαφορών επιπέδων ικανότητας, σε μια εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα καθώς επίσης και ανάμεσα στο γραμματισμό και τη γλωσσική ανάπτυξη. Στο επίκεντρο τίθεται το άτομο κι όχι το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο. *

ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Εκείνοι/-ες που θεωρούν το γραμματισμό ως μια ατομική δεξίτητα συχνά κάνουν λόγο για διάφορα επίπεδα γραμματισμού. Ο Wells (1987), για παράδειγμα, οκταγράφει τέσσερα επίπεδα γραμματισμού: το *επιλεκτικό* (*selective*), που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί ένα γραπτό μήνυμα σε προφορικό λόγο προκειμένου να εξακριβώσει τη σημασία του, το *λεξιλογικό* (*functional*), που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής που εκφράζονται μέσα από το γραπτό λόγο, το *πληροφοριακό* (*informational*), που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται το γραπτό λόγο προκειμένου να αποκτήσει

πληροφορίες και, τέλος, το *επιστημονικό* (epistemic), που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί και να μεταμορφώνει γνώση και εμπειρία που δεν είναι διαθέσιμες σε εκείνους/ες που δεν είναι εγγράμματοι/ες (σελ. 110-111).

Εξετάζοντας το δι-γραμματισμό (biliteracy), οι Read και Mackay (1984) ορίζουν την έννοια του διγραμματισμού ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων που αποκτά κανείς στη δεύτερη γλώσσα. Αυτά τα επίπεδα περιλαμβάνουν τον *αρχικό γραμματισμό* (initial literacy) ή «την ικανότητα να γράφει κανείς το όνομά του», το *βασικό γραμματισμό* (basic literacy) ή την ικανότητα «να διαβάζει κανείς και να γράφει μια σύντομη απλή πρόταση για... την καθημερινή ζωή», το *επιπλέον γραμματισμό* (survival literacy) ή την ικανότητα «να διαβάζει κανείς, να γράφει και να κατανοεί κείμενα για οικεία θέματα και να καταλαβαίνει σήματα, ταμπέλες και οδηγίες που του χρειάζονται για να κινηθεί στο περιβάλλον του», το *επιστημονικό γραμματισμό* (functional literacy) ή «την κατοχή δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες από συγκεκριμένα άτομα και ομάδες για να εκπληρώσουν στόχους που έχουν θέσει οι ίδιοι/ες» και, τέλος, τον *τεχνολογικό γραμματισμό* (technological literacy) ή «την κατάκτηση ενός σώματος θεωρητικής ή τεχνολογικής γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επλυση προβλημάτων εντός κάποιου εξειδικευμένου πεδίου» (σελ. 5-6).

Παρόλο που και οι δυο αυτές ταξινομίες παρουσιάζουν με ιεραρχικό τρόπο τα επίπεδα των δεξιοτήτων γραμματισμού, είναι σημαντικό να επιστημονοποιηθεί ότι η ικανότητα ενός ατόμου να κατακτήσει κάποιο από τα συγκεκριμένα επίπεδα δεν είναι απλώς ζήτημα κατάκτησης του συγκεκριμένου επιπέδου. Η κατάκτηση αυτή συχνά προσδίδει στο άτομο και μια κοινωνική ταυτότητα (Street, 1991). Η απόκτηση αυτού που ο Wells ονομάζει *επιστημικό επίπεδο* μπορεί να προσδώσει στο άτομο την ταυτότητα του ακαδημαϊκά μορφωμένου ατόμου. Η απόκτηση αυτού που οι Read και Mackay αποκαλούν *τεχνολογικό γραμματισμό* μπορεί να προσδώσει σε κάποιον το χαρακτηρισμό του ειδικού σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το επίπεδο γραμματισμού που αποκτά κάποιος επιπλέον/ες

πέδου που θα ραβδίσει και κατέχει αυτό το άτομο στην κοινωνία.

Οι όροι *εγγράμματος* και μη *εγγράμματος* είναι σαφέστατα οι πιο φρουριμένοι χαρακτηρισμοί ως προς την κοινωνική ταυτότητα που προσδίδουν στα άτομα. Ενώ η χρήση αυτών των όρων υποδηλώνει ότι κάποιος ή είναι εγγράμματος ή δεν είναι, μια τέτοια άποψη αποτελεί σημαντική υπεραπλουστευση. Όπως σημειώνει ο Strandall (1992):

Οι δύο όροι είναι όπως γραμματισμός-αναλφαριθμητικός ή «λειτούργικος γραμματισμός - έλλειψη λειτούργικου γραμματισμού» είναι απλοποιημένες και γενικευτικές και εξισώνουν δύο είναι και η στατιστική του αναλφαριθμητικού που γεννούν. Η πολύπλοκη έννοια του γραμματισμού δε μπορεί να αποδοθεί πλήρως από κανέναν ορισμό περί δεξιοτήτων, λειτούργιών ή πρακτικών. (σελ. 88)

Συζητώντας για το γραμματισμό, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τους κινδύνους που εγκυμονούν τέτοιου είδους διχοτομίες και να επιστημονοποιηθούν οι γραμματισμοί σε σχέση με μια συγκεκριμένη γλώσσα. Μολονότι κάποιος μπορεί να μην είναι εγγράμματος στα αγγλικά, ωστόσο, μπορεί να είναι κατέχει υψηλού επιπέδου εγγραμματοσύνη σε κάποια άλλη γλώσσα. Το να χαρακτηρίζουμε, λοιπόν, τα άτομα αγράμματα είναι μια επιβλαβής πρακτική, επειδή τα περιθωριοποιούμε χωρίς αιτία. Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα άτομα που είναι εγγράμματα σε δύο διαφορετικές γλώσσες μπορεί να έχουν ή να μην έχουν αναπτύξει προφορικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα τους. Κάποια άτομα που ζουν σε μη αγγλόφωνες χώρες μπορεί να έχουν αναπτύξει υψηλά επίπεδα γραμματισμού στην αγγλική γλώσσα αλλά να έχουν ελάχιστη προφορική ευχέρεια στην αγγλική γλώσσα. Ο γραμματισμός σε μια γλώσσα, λοιπόν, δεν προϋποθέτει προφορική ευφράδεια.

ΓΡΑΠΤΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εκείνοι/-ες που προσεγγίζουν το γραμματισμό ως μια μεμονωμένη ατομική δεξιότητα συχνά εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική γλώσσα καθώς και τη σχέση ανάμεσα στο γραμματι-

σπύ και τη γνωστική ανάπτυξη. Ακολουθώντας την παράδοση των Goody (1977) και Ong (1982), οριοθετών/-ες ερευνητές και ερευνητριες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ευγενείς διαφορές ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική γλώσσα. Όπως το θέτει ο Wells (1987):

Μεταβαίνοντας από την ομιλία στη γραφή δεν αλλάζει μόνο το κανάλι (προφορικό/ακουστικό, χειρωνακτικό/οπτικό) μέσα από το οποίο εκφέρεται το γλωσσικό μήνυμα. Δεσ αποτέλεσμα της αλλαγής του τρόπου μετάδοσης πληροφοριών αλλάζει και αυτή καθ αυτή η φύση του μηνύματος ως απάντηση τόσο στους διαφορετικούς σκοπούς που συνήθως υπηρετούν τα δύο μοντέλα όσο και στα δια- και ενδο-προσωπικά περιβάλλοντα στα οποία αυτά κατά κανόνα χρησιμοποιούνται. Η γραφή δεν είναι απλάς καταγεγραμμένος προφορικός λόγος. (σελ. 112)

Για τον Wells (1987), μια αιτία για τη σημαντική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική γλώσσα προκύπτει από το γεγονός ότι η συνολικά «συνηγορούμεται σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να προσλάβουν σημαντικό ποσό κοινών πληροφοριών... Αντιθέτως, ο γραπτός λόγος παράγεται από κάποιον/-α συγγραφέα που βρίσκεται μακριά ως προς το χώρο και το χρόνο από τους πιθανούς αναγνώστες του» (σελ. 113). Αυτό που δε σημειώνει ο Wells είναι ότι τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος εμπνεύχουν ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών που διαφέρουν στις υποθέσεις τους για την ανάπτυξη του ακροατηρίου και για το δικό τους επίπεδο αφαιρετικότητας. Μια επιστολή σ' έναν καλό μας φίλο προϋποθέτει σημαντικό βαθμό κοινών πληροφοριών, ενώ μια επίσημη προφορική ομιλία είναι ένα κομμάτι νεζοί λόγου.

Ενώ ορισμένοι ερευνητές όπως ο Wells δίνουν έμφαση στις διαφορές που χαρακτήριζαν τη σχέση του ακροατηρίου με το γραπτό και τον προφορικό λόγο, άλλοι ερευνητές και ερευνητριες υποστηρίζουν ότι μια από τις πιο ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική γλώσσα είναι ότι η μονιμότητα της γραπτής γλώσσας της επιτρέπει να γίνει αντικείμενο συλλήψης ανάδυσσης. Ο Olson (1990), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η γραφή,

είναι κατά βάση μια μεταγλωσσική δραστηριότητα... Η γραφή μετατρέπει τη γλώσσα σε αντικείμενο ανάδυσσης... Κατά τον ίδιο τρόπο που η γλώσσα κάνει τα αντικείμενα και τα γεγονότα στον κόσμο αντικείμενα ανάδυσσης, έτσι και η γραφή κάνει την ίδια τη γλώσσα αντικείμενο ανάδυσσης. (σελ. 20)

Κάνοντας τη γλώσσα αντικείμενο προς διερεύνηση και διαχωρίζοντας τον ομιλητή από την ομιλία του, ο Olson ισχυρίζεται ότι ο γραμματισμός επιτρέπει την παραγωγή ενός αυτόνομου κειμένου ή ενός κειμένου χωρίς συγγραφέα, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τις ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό που είναι μοναδικό σε τέτοιου είδους κείμενα είναι ότι «δεν υπάρχει καμιά ένδειξη του γεγονός ότι καθιερά από αυτές τις δηλώσεις αποτέλει πράγματα ισχυρισμό κάποιου συγγραφέα – ότι συνιστά μια γλωσσική πράξη» (σελ. 21).

Παρόλο που η ιδέα του αυτόνομου κειμένου μπορεί να κυριαρχεί στην αγγλική γλώσσα, σε άλλες γλώσσες η έννοια του αυτόνομου κειμένου μπορεί να μην υπάρχει. (Δες για παράδειγμα, Osterloh, 1986, για μια σύζτηση περί της στενής ταυτότητας του συγγραφέα και του κειμένου σε πολλές αραβόφωνες κουλτούρες, Kachru & Nelson σ' αυτό το βιβλίο για μια πιο γενική επισκόπηση των διαφορετικών πολιτισμικών αντιλήψεων για τα κείμενα). Αυτό που λείπει, λοιπόν, από τους ισχυρισμούς του Olson αναφορικά με τα γραπτά κείμενα είναι η διερεύνηση των μηχανισμών μέσα από τους οποίους το πολιτισμικό περιβάλλον παιδαγωγεί τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε ένα κείμενο.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Οι ερευνητές/-τριες που προσεγγίζουν το γραμματισμό ως μια ατομική δεξιότητα δεν περιορίζουν την εξέταση του γραμματισμού στη σχέση ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα. Ακολουθώντας την παράδοση των Goody και Watt (1968) και του Olson (1997), συχνά εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο γραμματισμό και τη γνωστική ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι η ικανότητα να επεξεργάζεται κανείς το γραπτό λόγο έχει σημαντική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη

Οι μη εγγράμματοι ενήλικες θεωρούνται όχι μόνο μη λειτουργικοί αλλά και αντίκαιοι να λάβουν τη θέση τους στην κοινωνία με την αξιοπρέπεια που αρμόζει σε όλα τα ανθρώπινα όντα. Παρόλο που οι δάσκαλοι προσπαθούν να σεβονται τους αγράμματοους ενήλικες, η ευρύτερη κοινωνία εξακολουθεί να εξισώνει την έλλειψη γραμματισμού με την έλλειψη των πιο βασικών γνωστικών ικανοτήτων (σελ. 12).

Πολύ συχνά σε θεωρητικό πλαίσιο γίνεται εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα καθώς και ανάμεσα στο γραμματισμό και τη γνώση – ένα πλαίσιο στο οποίο ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ουσιαστικά ως ατομικό φαινόμενο. Ζητήματα που σχετίζονται με το πώς οι χρήσεις του γραμματισμού διαφέρουν διαπολιτισμικά, πώς τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε συγκεκριμένους τρόπους ενασχόλησης με τα κείμενα ή σε τι βαθμό η κοινωνία εκτιμά το γραμματισμό δε βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Αντίθετα, αυτά τα ζητήματα εξετάζονται από εκείνους τους ερευνητές και εκείνες τις ερευνητικές που θεωρούν ότι ο γραμματισμός εντάσσεται μέσα σ' ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Στη συνέχεια θα συζητήσουμε ορισμένα από τα θέματα που θέτει αυτή η προσέγγιση.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΚΤΙΚΗ

Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εκείνοι-ες που προσεγγίζουν το γραμματισμό από μια κοινωνικοπολιτισμική σκοπιά επιστήμονες επί τη αξία που προσφέρει μια κοινωνία στο γραμματισμό και ακριβώς το ίδιο το περιεχόμενο του όρου – γραμματισμός αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Ο Graff (1979), για παράδειγμα, επιστημαίνει ότι στον Καναδά του δεκατου ένατου αιώνα ένας αγράμματος άνθρωπος μπορούσε να κατέχει υψηλή θέση στο χώρο του εμπόριου, αν μπορούσε να αναλάβει κάποιος άλλος τη γραφειοκρατική εργασία. Τα βασικά κριτήρια που απαιτούνταν για τις υψηλές θέσεις ήταν οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούσε κανείς από την ιδιωτική εκπαίδευση και το περιβάλλον της μεσαίας τάξης. Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες είχαν μεγαλύτερη αξία από το γραμματισμό.

ξη, μεταμορφώνοντας το νου του ατόμου και δημιουργώντας την ικανότητά του να σκέφτεται ανεξάρτητα από άλλους και με τρόπο αποπλαισιωμένο. Ενώ ορισμένοι/-ες αναγνωρίζουν ότι η προφορική γλώσσα συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, υποστηρίζουν ότι η γραπτή γλώσσα προσφέρει μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη. Ο Wells (1987), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι:

Σίγουρα, η συγγραφή μιας ομιλίας μπορεί να είναι και βοήθημα στη σκέψη καθώς το άτομο οδηγείται να αναδιοργανώσει τη σκέψη του καθώς ακούει την ομιλία των άλλων. Ωστόσο, αν οι δεξιότητες της μεταμόρφωσης των σκέψεων και της γνώσης δεν εξαρτώνται μόνο από τη γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, επεκτείνονται πιο αποτελεσματικά και αναπτύσσονται μέσω της ενασχόλησης μ' αυτούς τους πιο στοχαστικούς τρόπους της χρήσης της γλώσσας (σελ. 113).

Άλλοι και άλλες υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση του γραμματισμού, επειδή απαιτεί από τους ανθρώπους να δρουν ανεξάρτητα, προσφέρει μοναδικά οφέλη στη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Cumming (1990), αυτά τα μοναδικά γνωστικά οφέλη περιλαμβάνουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουμε τα κείμενα σχηματικά, να χρησιμοποιούμε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για να ελέγχουμε τη σκέψη μας την ώρα που διαβάζουμε και γράφουμε και, τέλος, να μεταμορφώνουμε τη γνώση που αποκομίσαμε από την ανάγνωση και τη γραφή σε νέες αντιλήψεις και ιδέες (σελ. 37).

Η σύνδεση του γραμματισμού με τη γνωστική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει στο άκρως αμφισβητήσιμο συμπέρασμα ότι αυτοί και αυτές που δεν είναι εγγράμματοι/-ες είναι κατά κάποιο τρόπο γνωστικά λιγότερο ικανοί/-ές. Για ορισμένους ανθρώπους, το γεγονός ότι ένα άτομο δεν είναι εγγράμματο δείχνει ότι αυτό το άτομο δεν έχει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης που κατέχουν τα άτομα με δεξιότητες γραμματισμού και ιδιαίτερα εκείνοι/-ες με τα «ψηλά» επίπεδα δεξιοτήτων γραμματισμού που περιγράφουμε προηγουμένως. Ο Fingeret (1984), για παράδειγμα, αμφισβητεί αυτή την άποψη, επισημαίνοντας ότι:

Τόσο η αξία που προσδίδει μια κοινωνία στο γραμματικό όσο και τα στάδια του γραμματισμού σ' αυτή την κοινωνία είναι δυνατό να αλλάξουν με την πρόοδο του χρόνου. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. στη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, έπρεπε κανείς να μπορεί να διαβάσει σε επίσηδο τετράτης δημοτικού για να γίνει δεκτός στο στρατό. Δυσόσο, τη δεκαετία του 1980, το κριτήριο για την είσοδο στο στρατό ήταν το αναλυτήριο του λυκείου (Mikulecky, 1990). Τέτοιου είδους αλλαγές συνέβησαν επειδή, καθώς όλο και περισσότερα άτομα αποκτούσαν τη στοιχειώδη μόρφωση, ήταν ευκολότερο να μεταδοθούν οι πληροφορίες μέσα από τον έντυπο λόγο. Οι πολύπλοκες γραπτές πληροφορίες έγιναν μέρος της κοινωνίας. Κατά κάποιο τρόπο, όπως υποστηρίζει ο Mikulecky, το ότι αυξήθηκαν οι απαιτήσεις γραμματισμού είναι ανάλογο με αυτό που συμβαίνει σ' ένα πλήθος όταν σηκώνεται η πρώτη σερρά: όσοι οι υπόλοιποι αναγκάζονται να σηκωθούν επίσης για να δουν τι γίνεται (σελ. 27).

Εξαιτίας της αύξησης των απαιτήσεων γραμματισμού, η Christie (1990) υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός τον 20ο αιώνα αποτελεί ένα φαινόμενο πολύ πιο πολύπλοκο από το γραμματισμό των προηγούμενων εποχών. Όπως υποστηρίζει:

Ο γραμματισμός στην εποχή μας είναι ένα πολύ διαφορετικό πράγμα από αυτό που ήταν είτε στις αρχές ή ακόμα και στα μέσα του αιώνα. Ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί ένα επίσημο εξάδελφο στο γραμματισμό πολύ μεγαλύτερο από οποιοδήποτε προηγούμενη εποχή. Απαιτεί ανθρώπους καινούς όχι μόνο να χειρίζονται το σημαντικό φάσμα των έντυπων υλικών που πλέον αποτελούν χαρακτηριστικά μιας τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας αλλά να δημιουργούν και να ανταποκρίνονται σε νέα, επειδή διαρκώς δημιουργούμε νέα είδη γραπτού λόγου, νέα κειμενικά είδη ως αποτέλεσμα της δημιουργίας νέας γνώσης και νέων τρόπων σκέψης (σελ. 21).

Από ιστορικής οπτικής, το τι σημαίνει να είναι κανείς εγγράμματος εξαρτάται από τις αξίες του γραμματισμού και από τα στάδια της εποχής. Άτομα που δεν κατέχουν το επίσημο δεξιότητων του γραμματισμού που μια κοινωνία θεωρεί πολύτιμο για συγκεκριμένη

Χρονική περίοδο συχνά θεωρούνται «αγράμματα» υπό την έννοια ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις γραμματισμού της εποχής τους.

ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Εκείνοι που προσεγγίζουν το γραμματισμό μέσα από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εστιάζουν πρωτίστως «στο γραμματισμό ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, ως στοιχείο που υπάρχει ανάμεσα στους ανθρώπους και συνδέει τα άτομα με ένα φάσμα εμπειριών και με διαφορετικές χρονικές στιγμές» (Schieffelin & Cochran-Smith, 1984, σελ. 4). Ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο Street (1991), που παρουσιάζει αυτό που αποκαλεί *ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού* (ideological model of literacy), το οποίο αναγνωρίζει μια ποικιλία μορφών γραμματισμού στις οποίες «η σημασία και οι χρήσεις των πρακτικών του γραμματισμού σχετίζονται με συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (σελ. 1). Αντιπροβάζει αυτό το μοντέλο με εκείνο που αποκαλεί το *αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού* και το οποίο:

Υποβεί μια και μόνη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να ανηχυνθεί η ανάπτυξη του γραμματισμού και την οποία συνδέει με την «πρόοδο», τον «πολιτισμό», την ατομική ελευθερία και την κοινωνική κινητικότητα... Απορροπώνει το γραμματισμό ως μια ανεξάρτητη μεταβλητή και κεντρική ισχυρίζεται ότι είναι σε θέση να μελετήσει τις συνέπειές της. Αυτές οι συνέπειες, κατά κανόνα, παρουσιάζονται να σχετίζονται με την οικονομική «εκτόξευση» ή τις γνωστικές δεξιότητες. (Street, 1984, σελ. 2).

Ο Street επικρίνει δύο θέσεις του αυτόνομου μοντέλου που συζητήσαμε προηγούμενος: πρώτον, ότι η γραπτή και η προφορική γλώσσα είναι πολύ διαφορετικές και, δεύτερον, ότι ο γραμματισμός αυτός καθαυτός σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη. Ο Street υποστηρίζει ότι, μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η προφορική και η γραπτή γλώσσα προσλαμβάνουν συγκεκριμένες λειτουργίες στις οποίες «υπάρχει μια επικάλυψη και ένα «μίγμα» τρόπων επικοινωνίας».

των γνωστικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται σχετίζονται με τις κοινωνικές πρακτικές που περιβάλλουν τη χρήση του γραμματισμού.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΗΣ ΛΟΓΟΣ

Ένα βασικό δόγμα εκείνων που υποστηρίζουν την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού είναι ότι πρακτικές γραμματισμού, όπως η αξιολόγηση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας, απαιτούν συγκεκριμένα είδη σκέψης που μπορούν να λάβουν χώρα τόσο μέσα από τη γραφή όσο και από την προφορική γλώσσα και, επομένως, ο γραμματισμός δεν είναι απλώς ανάγνωση και γραφή. Η Langer (1987) για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι η ραγδαία ανάπτυξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των υπολογιστών έχει θολώσει το σαφή ορισμό του γραμματισμού ως μιας πράξης ανάγνωσης και γραφής έτσι που:

Η εστίαση στις απλές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής που ορίζουν τους «εγγράμματοους» στοχαστές και στις χρήσεις της γραφής και της προφορικής γλώσσας που αφορούν σε διαφορετικές νοητικές διαστάσεις είναι άχρηστες διακρίσεις. Οι χρήσεις της γραφής και της προφορικής γλώσσας αναμιγνύονται και μπερδεύονται και ποικίλλουν καθώς αλλάζει η γλωσσική περίπτωση κι αυτές οι ποικιλοκλίτες πρέπει να ληφθούν υπόψη αν θέλουμε να καταλάβουμε τις απαιτήσεις του γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια τεχνολογική κουλτούρα (σελ. 4).

Δεχόμενος την υπόθεση ότι «η γραφή και η προφορική γλώσσα αναμιγνύονται και χάνουν τα διακριτικά τους χαρακτηριστικά», ο Gee (1992) υποστηρίζει ότι οι πρακτικές γραμματισμού «σχεδόν πάντα είναι αναπόσπαστες ενσωματωμένες, συνυφασμένες και αποτελούν μέρος αυτών των πρακτικών που ευρύτερα ονομάζονται «παιχνίδια» (σελ. 32). Ο Gee υποστηρίζει ότι «ο γραμματισμός είναι εγγενώς πληθυντικός (γραμματισμοί) και ότι η γραφή, η ανάγνωση και η γλώσσα βρίσκονται πάντα μέσα σε και είναι αναπόσπαστες από τους λόγους (κοινωνική πρακτική, κουλτούρες και υποκειλτούρες ή οποιονδήποτε άλλος

νωνίας» (σελ. 110). Επισημαίνει ότι, για παράδειγμα, στον Καναδά του 19^{ου} αιώνα, οι εικόνες και ο διάκοσμος ήταν εξίσου απαραίτητα στο να δίνουν οδηγίες όσο και οι πινακίδες που ήταν γραμμένες με λέξεις. Υπό το φως τέτοιων παραδειγμάτων, ο Street υποστηρίζει ότι αυτό που είναι γνωστό ως «η μεγάλη διαμάχη» (the great divide) ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα έχει μεγαλοποιηθεί και όσα στην πραγματικότητα, οι χρήσεις της γραπτής γλώσσας που γίνονται σε ορισμένες κοινωνίες μπορούν άνετα να υλοποιηθούν από την προφορική γλώσσα σε άλλες κοινωνίες.

Ο Street (1984) επίσης αφιερώνει τον ισχυρισμό ότι ο γραμματισμός καθαυτός είναι ευεργετικός για τη γνωστική ανάπτυξη. Υποστηρίζει ότι, επειδή η εισαγωγή του γραμματισμού γενικά συνοδεύεται από νέες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οι διαφορές στις γνωστικές δεξιότητες μπορεί να μην οφείλονται στον ίδιο το γραμματισμό αλλά στις νέες μορφές κοινωνικής διαμερίσεως που προκαλούνται για να ενισχύσουν το γραμματισμό. Παραθέτει το έργο των Scribner και Cole (1981), οι οποίοι μελέτησαν τους Vai στη Λιβερία όπου διδάσκονταν ορισμένες μορφές γραμματισμού μέσω ατομικής διδασκαλίας και όχι στα σχολεία. Βρήκαν ότι οι μη εγγράμματοι εκτελούσαν ορισμένες εργασίες εξίσου καλά, αν όχι και καλύτερα, από τους εγγράμματοους. Οι μόνες εργασίες που εκτελούσαν καλύτερα εκείνοι που ήταν εγγράμματοι χωρίς φοίτηση σε σχολείο ήταν αυτές που είχαν στενή σχέση με δεξιότητες που είχαν χρησιμοποιήσει για να γίνουν εγγράμματοι. Για παράδειγμα, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας σε σύζητήσεις γραμματικής ή σε παιχνίδια λέξεων. Επιπλέον, συγκρίνοντας το γραμματισμό στις γλώσσες των Vai, των αραβικών και των αγγλικών, σε γλώσσες που υπήρχαν μεταξύ των Vai, οι Scribner και Cole βρήκαν ότι ορισμένες γνωστικές δεξιότητες ενισχύθηκαν από εξάσκηση σε ορισμένους τύπους γραφής. Για παράδειγμα, άνθρωποι που ήταν εγγράμματοι στα αραβικά και είχαν μάθει τη γλώσσα μέσω απομνημόνευσης του Κορανίου, ήταν καλύτεροι/ες σε εργασίες που απαιτούσαν κατά λέξη απομνημόνευση. Έτσι, για τον Street, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα και τα είδη

αντάλογο φρο)» (σελ. 33). Ίδωμενες από αυτή την οπτική, η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι προσωπικές διαδικασίες, δεν είναι υποθέσεις που αφορούν σε ένα σύνολο ξεχωριστών δεξιοτήτων αλλά, αντίθετα, είναι κοινωνικές πράξεις μέσω των οποίων εμπλέκεται κάποιος μέσος σε μια κοινότητα. Έτσι, για παράδειγμα, όταν γράφουμε μια ανακοίνωση για την πώληση βιετναμέζικων χειροτεχνημάτων δε χρειάζεται να γνωρίζουμε μόνο τη γλώσσα αλλά και σε τι να δώσουμε έμφαση στην αγγελία και πού να την τοποθετήσουμε. Πώς μαθαίνει κανείς το σύνολο των κοινωνικών πρακτικών που περιβάλλουν τη χρήση της έντυπης λέξης; Για τον Gee, οι λόγοι δεν κατακτώνται μόνο με τη σαφή διδασκαλία αλλά μέσω μιας από την υποστηρικτική «διερεύνηση με ανθρώπους που έχουν ήδη κατακτήσει το λόγο» (σελ. 33). Με αυτόν τον τρόπο, το να γίνει κανείς ευγνώμιμος συνεινάζεται κοινωνικώς διερεύνηση με εκείνους που γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν ένα κείμενο για να υπηρετήσει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σκοπό.

Παρόλο που η συζήτηση ανέμεσα σ' εκείνους και εκείνες που θεωρούν το γραμματικό ατομική δεξίτητα και σ' εκείνους/-ες που το νιώζουν ως κοινωνικές του διαστάσεις αφήνει να εννοηθεί ότι ο γραμματικός είναι ή το ένα ή το άλλο, είναι σαφές ότι και οι ατομικές δεξότητες γραμματικού αλλά και η κοινωνική γνώση εμπλέκονται στην προοπτική κάθε είδους γραμματικού. Ένα ξεκάθαρο παράδειγμα αυτής της αλληλεπίδρασης δίνουν οι Hornberger και Hardman (1994), που συζητούν μια δραστηριότητα μεγάλου μεγέθους ανάγνωσης σε μια τάξη δημοκρατίας της αυλικής ως δεύτερης γλώσσας για νεοαφιχθέντες Καρμιντζανούς πρόσφυγες στην οποία διδάσκει ένας Καρμιντζανός μη φυσικός ομιλητής της αυλικής γλώσσας. Οι μαθητές/-τριες διαβάζουν ένα διάλογο για έναν ασθενή στον οδοντίατρο που αρχίζει ως εξής:

Γιατρός: Πονάς καθόλου;

Κη: Ναι. Λίγο (δειχνοντας) σ' αυτό το δόντι εδώ πίσω.

Στην προσφορική άσκηση του διαλόγου, ο δόκτορας και οι μαθητές/-τριες κάθε φορά διαβάζαν το δείχνοντας σαν να ήταν μέρος του δι-

αλόγου κι όχι σαν να ήταν απλώς μια επεξήγηση. Παρόλο που η τάξη είχε κατακτήσει τη δεξίτητα της αποκαθικοποίησης της γραπτής λέξης σε προσφορικό λόγο, δεν ήταν εξοικειωμένοι/-ες με τις κοινωνικές συμπτώσεις που χρησιμοποιούνται για τις επεξηγήσεις. Σ' αυτήν, όπως και σε όλες τις περιπτώσεις, η επιτυχής ευγνώμιμη συμπεριφορά συνπάγεται την ικανότητα όχι μόνο της αποκαθικοποίησης των γραπτών συμβόλων αλλά και της ερμηνείας αυτών των συμβόλων βίωσης των κοινωνικών συμπτώσεων. Σ' αυτό το κεφάλαιο θεωρείται δεδομένο ότι η ευγνώμιμη συμπεριφορά αφορά μια πολυπλοκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ατομικές δεξότητες και στη γνώση των κοινωνικών πρακτικών. Ωστόσο, επειδή σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η οπουδαιότητα των κοινωνικών πρακτικών παραβλέπεται, το υπόλοιπο του κεφαλαίου θα αφιερωθεί στη διερεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων του γραμματικού και στις εκπαιδευτικές τους συνέπειες. Προτού αρχίσει αυτή η συζήτηση, θα ήταν καλό να εξετάσουμε τις μεθόδους ανάγνωσης που είναι διαθέσιμες σε όσους και όσες θα ήθελαν να μελετήσουν το γραμματικό.

Συζητήσεις μεθόδου ανάγνωσης

Εκείνοι/-ες που προσεγγίζουν το γραμματικό ως μια ατομική δεξότητα συχνά στηρίζονται σε δημοσκοπήσεις για να προσδιορίσουν το βέλτο γραμματικό ή αναδομητικό μιας χώρας. Μετά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δημοσκοπήσεων, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τι μέτρα χρησιμοποίηθηκαν για να προσδιοριστούν τα επίπεδα γραμματικού. Σε ορισμένες δημοσκοπήσεις γραμματικού, όπως αυτή που χρησιμοποιήθηκε πρόσφατα στον Καναδά, η ομακλή-ρωση μιας συγκεκριμένης τάξης στο σχολείο χρησιμοποιείται ως βάση για να προσδιοριστεί το γενικό επίπεδο γραμματικού του πληθυσμού. Σε άλλες δημοσκοπήσεις, όπως η δημοσκόπηση του γραμματικού της Εκπαιδευτικής Προόδου (NAEP), χρησιμοποιούνται ασκήσεις γραμματικού για να αποτιμηθεί ο γραμματικός. Το πρόβλημα με τέτοιες ασκήσεις είναι ότι συχνά εμπεριέχουν πληροφορίες σχετικές

με το πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας - πληροφορίες που θέτουν ορισμένες οριζώνες σε μειονεκτική θέση. Για παράδειγμα, σε μια τέτοια δημοσκόπηση γραμματισμού στην Αυστραλία, οι μη φυσικοί ομιλητές/τριες της αγγλικής γλώσσας δεν τα πήγαν καλά σε συγκεκριμένες εργασίες, όπως το να συμπληρώσουν μια επιταγή για μια πιστωτική κάρτα ή να διαβάσουν ένα πεζό κείμενο για την Αυστραλέζικη τεχνολογία (δες McKay, 1993).

Εκείνοι που θεωρούν το γραμματισμό κοινωνική πρακτική συχνά χρησιμοποιούν μεθόδους εθνογραφικής έρευνας. Εξετάζουν μια γλωσσική κοινότητα για μια μεγάλη χρονική περίοδο, παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σ' αυτές τις κοινότητες διαπερνούν γύρω από ένα γραπτό κείμενο. Ο στόχος τους είναι να κατανοήσουν το πώς αξιολογείται ο γραμματισμός στην κοινότητα και πώς τα παιδιά κοινωνικοποιούνται στο έντυπο υλικό. Κατά την αξιολόγηση αυτών των μελετών, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη σε τι βαθμό ο ερευνητής ή ερευνητρια προσπάθησε να αποκτήσει μια *μημική* (emic) άποψη της κοινότητας ή μια εκ των έσω άποψη (an insider's view), διεκδικώντας με τα μέλη της κοινότητας σε πολλά περιβάλλοντα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αν αυτό δε γίνει, είναι δύσκολο να αποκτήσουμε μια ακριβή άποψη των αξιών και των παραδόσεων περί γραμματισμού στην κοινότητα. (Δες Watson-Gegeo, 1988, για μια επισκόπηση ορισμένων αρχών της εθνογραφικής έρευνας, ειδικά όπως αυτή εφαρμόζεται στις τάξεις της δεύτερης γλώσσας).

Εκείνοι/-ες που δίνουν έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις του γραμματισμού χρησιμοποιούν επίσης την κριτική ανάλυση για να προσδιορίσουν τις διαφορετικές διαπολιτισμικές-διαπολιτισμικές-αντίτυξη του κειμένου. Συχνά γίνονται μελέτες με αντικείμενο τη συγκριτική ρητορική από ερευνητές/-τριες που εμπλέκονται στη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε μη φυσικούς ομιλητές/-τριες της αγγλικής. Ο στόχος αυτής της έρευνας είναι να παρουσιάσει το χαρακτήρα των διαπολιτισμικών διαφορών και να εξετάσει σε τι βαθμό τα άτομα μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα τις παραδόσεις γραμματισμού που έχουν κατακτήσει στην πρώτη τους γλώσσα. (Δες Sridhar, σ' αυτό το βιβλίο,

για μια συζήτηση με θέμα τη γλωσσική μεταβίβαση). Κατά την ανασκόπηση αυτών των μελετών θα πρέπει κανείς να εξετάσει κατά πόσο οι διαφορές που βρέθηκαν οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές ή σε αναπτυξιακές διαφορές από την πλευρά του συγγραφέα. (Για μια κριτική επισκόπηση των πορισμάτων της συγκριτικής ρητορικής, δες Leki, 1991; Mohan & Lo, 1985).

Η κριμινική ανάλυση χρησιμοποιείται επίσης από εκείνους τους ερευνητές και εκείνες τις ερευνητριες που θέλουν να ανακαλύψουν τις υποθέσεις που εμπεριέχονται σε κείμενα αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας. Αυτού του είδους η κριμινική ανάλυση εστιάζει στο πώς συγκεκριμένες οριζώνες τοποθετούνται σ' ένα κείμενο από το τι λέγεται γι' αυτές καθώς και το πώς λέγεται. Ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι αναγνώστες/-τριες τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα μπορούν να ενισχύσουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. (Δες Freeman & McElhinny, σ' αυτό το βιβλίο για μια συζήτηση του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται οι γυναίκες μέσα από τη χρήση της σεξιστικής γλώσσας). Κατά την αξιολόγηση αυτών των μελετών, πρέπει κανείς να εξετάσει πώς αντιπροσωπευτικό είναι το κείμενο προτού καταλήξει σε συμπεράσματα για το βαθμό στον οποίο εκφράζει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Είναι οι απόψεις που παρουσιάζονται στο εν λόγω κείμενο αναφορικά με συγκεκριμένες εθνικές ή κοινωνικές οριζώνες εμφανείς και σε άλλα κείμενα; Η συζήτηση στρέφεται τώρα στην εξέταση διαφορών μελετών που χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους. Στόχος μας είναι να δείξουμε πώς σχετίζεται ο γραμματισμός με το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται.

Γραμματισμοί: Το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον

Ο γραμματισμός ως συνεργατική πρακτική

Ένας τρόπος με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει το γραμματισμό είναι με το να επηρεάζει το ποιος διαβάζει και γράφει σε

ποια γλώσσα και για ποιο σκοπό. Η ιστορία του γραμματισμού μιας κοινότητας συχνά καθορίζει την κατανομή των δεξιοτήτων γραμματισμού στην κοινότητα. Για παράδειγμα, ο Feder (1987) έδειξε πώς η ιστορία γραμματισμού τριών κοινοτήτων στις Ηνωμένες Πολιτείες επηρέασε την κατανομή των δεξιοτήτων γραμματισμού. Οι τρεις κοινότητες τις οποίες ερεύνησε ήταν ένα ψηφοχώρι Εκκλήτων στη νοτιοκεντρική Αλάσκα, μια ισπανόφωνη κοινότητα κατά το ήμισυ κατοικήθλη από μεταναστεύτες στις βορειοδυτικές πολιτείες και μια κοινότητα με μεταναστεύτες Χινογκ που ζούσαν στη δυτική ακτή. Ο Feder κατότα τη διεξαγωγή της εθνογραφικής έρευνας σ' αυτές τις κοινότητες βρήκε ότι στην κοινότητα των Εκκλήτων, επειδή ο γραμματισμός στην αγγλική γλώσσα είχε επιβληθεί απ' έξω, η αλλαγή στη χρήση της αγγλικής σε διάφορες πτυχές της ζωής τους που σχετίζονταν με τη γραπτή γλώσσα ήταν σχεδόν πλήρης. Υπήρχαν ελάχιστα ή και καθόλου άτομα με δεξιοτητες γραμματισμού στη νότια γλώσσα, ενώ οι δεξιοτητες γραμματισμού στην αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζαν κυρίως άτομα κάτω των 40 ετών. Παρόλο που οι δεξιοτητες γραμματισμού γίνονταν όλο και πιο κοινές, εξακολουθούσε να υπάρχει η χρήση των ειδικών του γραμματισμού στην κοινότητα.

Στην ισπανόφωνη κοινότητα, η κατανομή του γραμματισμού στα αγγλικά και στα ισπανικά παρουσιάζε μεγαλύτερη ποικιλία. Ορισμένα μέλη της κοινότητας χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά την αγγλική για διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού, ενώ άλλοι/-ες και άλλες χρησιμοποιούσαν ισπανικά και αγγλικά. Άλλοι είχαν μόλις έρθει ως μεταναστεύτες στη χώρα και μάθαιναν αγγλικά, άλλοι ήταν μονογλωσσικοί ομιλητές/-τριες των ισπανικών με κάποιο βαθμό γραμματισμού στα ισπανικά, ενώ άλλοι/-ες δε χρησιμοποιούσαν καμία από τις δύο γλώσσες σε μορφές γραμματισμού. Σ' αυτήν την κοινότητα οι δεξιοτητες γραμματισμού χαρακτηρίζαν τους μορφωμένους. Επειδή ο γραμματισμός και στα αγγλικά και στα ισπανικά είχε αξία σ' αυτή την κοινότητα, υπήρχαν ειδικοί του γραμματισμού και στις δύο γλώσσες.

Τέλος, στην κοινότητα των Χινογκ η έκθεση στο γραμματισμό ε-

χε λάβει χώρα τα τελευταία είκοσι χρόνια, ενώ ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα ήταν τις περισσότερες φορές αυτοδίδακτος. Γενικά, σ' αυτή την κοινότητα υπήρχε ελάχιστη χρήση της αγγλικής ή της μητρικής γλώσσας σε διάφορες δραστηριότητες γραμματισμού. Το επίπεδο γραμματισμού που υπήρχε χαρακτηρίζει τους παλιόνοους, τους μορφωμένους μεταναστεύτες πρώτης γενιάς και τους νέους. Έτσι η κοινότητα σπληνίζονταν πολύ στους ειδικούς του γραμματισμού. Είκοσι σημαντικά να σημειώσουμε ότι οι ικανότητες γραμματισμού που είναι σημαντικές για συγκεκριμένους ειδικούς του γραμματισμού σε μια κοινότητα, όπως ο περσας ή ο ιδιοκτήτης μιας μικρής επιχείρησης, μπορεί να μη σχετίζονται μ' εκείνες τις ικανότητες γραμματισμού που θεωρούνται σημαντικές στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Έτσι, τα άτομα που κατέχουν σημαντικούς ρόλους γραμματισμού στην κοινότητά τους μπορεί να μην τα πάνε καλά σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Επειδή και στις τρεις κοινότητες χρειάζονταν συχνά οι ειδικοί του γραμματισμού, ο γραμματισμός έγινε μια συνεργατική προσπάθεια στην οποία διαφορετικά άτομα έπαιζαν διαφορετικούς ρόλους στην ανάπτυξη του γεγονότος γραμματισμού. Για τον Feder, αυτές οι συνεργατικές πρακτικές γραμματισμού συνεπάγονται τρεις πιθανούς τρόπους ενασχόλησης. Ο πρώτος είναι η *τεχνολογική ενασχόληση*, κατά την οποία ένα άτομο ασχολείται με αυτήν καθ'αυτήν την τεχνολογία της ανάλυσης ή της γραφής. Η δεύτερη είναι η *λεξιλογική ενασχόληση*, κατά την οποία το άτομο παίζει τη γλώση ή την απαράτητη εξειδίκευση για την επεξεργασία της πρακτικής του γραμματισμού. Τέλος υπάρχει και η *κοινωνική ενασχόληση*, κατά την οποία τα άτομα μπορεί να γνωρίζουν τη φύση της πρακτικής και των συνεπαγωγών της για την κοινότητα, αν και μπορεί οι ίδιοι και οι φίλες να μην εμπλακούν τεχνολογικά ή λεξιλογικά.

Ο Feder δίνει ένα παράδειγμα για το πώς αυτά τα τρία επίπεδα ενασχόλησης αλληλεπιδράσαν στην περίπτωση της συνέλευσης μιας πόλης την οποία παρακολούθησε ο ίδιος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ένα άτομο ανέλαβε το καθήκον να γράψει μια επιστολή (τεχνολογική ενασχόληση). Ένας άλλος, που δεν μπορούσε να γράψει ο ίδιος

την επίσημη αυτή επιστολή, είχε το πολιτικό κριτήριο να καταλάβει πώς θα χρησιμοποιήσει την επιστολή για να απευθυνθεί στον εκδότη μιας τοπικής εφημερίδας προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον για την πόλη (λειτουργική ενασχόληση). Και τέλος, ένας τρίτος άνθρωπος, δημοτικός σύμβουλος της πόλης, είχε την ιστορική γνώση ώστε να προσφέρει τις σχετικές πληροφορίες που ήταν απαραίτητες για να συνταχθεί μια πειστική επιστολή (κοινωνική ενασχόληση).

Ο Reder ισχυρίζεται ότι κάθε ένας από αυτούς τους τρόπους ενασχόλησης μαθαίνεται ως πρακτική. Η ειδικότητα σε έναν τομέα ενασχόλησης δεν επιβάλλει ειδικότητα σε έναν άλλο. Για παράδειγμα, ορισμένοι από τους ενήλικες στη μελέτη του Reder είχαν την τεχνολογική δεξιάτητα να υπογράφουν το όνομά τους σε ένα έγγραφο αλλά δεν είχαν τη λειτουργική γνώση να καταλάβουν τη σημασία του περιεχομένου του εγγράφου. Σε μια άλλη περίπτωση, οι μετανάστες Χινογκ είχαν μάθει την αμερικάνικη πρακτική της αποστολής ευχετήριων καρτών για ειδικές περιπτώσεις, επδεικνύοντας λειτουργική γνώση αυτής της πρακτικής γραμματισμού, αλλά δεν είχαν την τεχνική γνώση να γράψουν το όνομά τους.

Η διαφορετική κατανομή των δεξιοτήτων γραμματισμού σε μια κοινότητα συχνά οδηγεί τα άτομα να αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους σε ένα γεγονός γραμματισμού. Σε πολλές οικογένειες μεταναστών, οι νέοι αναλαμβάνουν το ρόλο να παράσχουν την τεχνολογική ενασχόληση, ενώ άλλα μέλη της κοινότητας εμπλέκονται στο γεγονός γραμματισμού σε λειτουργικό ή κοινωνικό επίπεδο. Επειδή τα άτομα συμμετέχουν σε ένα γεγονός γραμματισμού με διαφορετικούς τρόπους, «η χρήση της προφορικής και της γραπτής γλώσσας αναμιγνύεται, χάνονται τα διακριτά τους χαρακτηριστικά και διαφοροποιώνται καθώς αλλάζει η γλωσσική περίπτωση» (Langer, 1987, σελ. 4). Η Vasquez (1992) παρουσιάζει διάφορα παραδείγματα αυτής της διακύμανσης στις μεξικάνικες οικογένειες που η ίδια μελέτησε. Για παράδειγμα, σε μια οικογένεια, τα παιδιά διάβαζαν τις διαφημίσεις του μαγαζιού στον πατέρα τους που δεν μπορούσε να διαβάσει ούτε αγγλικά ούτε ισπανικά. Καθώς τα παιδιά μετέφραζαν το γραπτό κείμενο

στον πατέρα τους, ταυτόχρονα έκαναν τη διερμηνεία και συζητούσαν τι να αγοράσουν. Στη μελέτη της η Vasquez διαπίστωσε ότι:

Τα δώδεκα παιδιά συχνά ενεργούσαν σαν γλωσσικοί διμεσολαβητές, ερμηνεύοντας τις γλωσσικές και πολιτισμικές νόρμες που ήταν εναρμονισμένες στα κείμενα, καθιστώντας τους μονόγλωσσους σμιλητές των ισπανικών που δεν μπορούσαν να διαβάσουν κανούς να εμπλακούν σε συζήτηση γύρω από τα γραπτά κείμενα. Τα άτομα που δεν μιλούσαν ούτε διαβάζαν αγγλικά επίσης πρόσφεραν βασικές πληροφορίες που πλαίσιωναν το κείμενο ως προς το χρόνο, το χώρο, τις προσωπικές διαθέσεις και τις προηγούμενες συζητήσεις. Ο καθένας που εμπλεκόταν μπορούσε να προσφέρει περιγραφικές λεπτομέρειες για τη χρήση, το ιστορικό πλαίσιο και άλλες διαστάσεις του κειμένου που σχετίζονταν με την προσωπική τους ζωή. (σελ. 216)

Έτσι, από τη μελέτη αυτή, όπως και από εκείνη του Reder, γίνονται εμφανές ότι τα άτομα μπορούν ατομικά να εμπλακούν στην πρακτική του γραμματισμού χωρίς να έχουν τεχνολογική ενασχόληση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, τα γεγονότα γραμματισμού είναι συνεργατικά χειρίσματα στα οποία τα διάφορα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν με διαφορετικές ιδιότητες. Αυτά τα συνεργατικά χειρίσματα συχνά προκύπτουν επειδή δυνάμεις στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχουν επηρεάσει το ποιος είναι εγγράφματος και σε ποια γλώσσα. Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο οι πρακτικές γραμματισμού εκφράζουν το κοινωνικό περιβάλλον ανακλύεται από το γεγονός ότι διαφορετικές κοινότητες κοινωνικοποιούν τους νέους τους με διαφορετικούς τρόπους ως προς αυτές τις πρακτικές. Το επόμενο τμήμα αναφέρεται στο πώς οι αξίες και οι παραδόσεις μιας κοινότητας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται οι πρακτικές γραμματισμού.

Γραμματισμός και κοινότητα

Διάφορες μελέτες έχουν εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένες κοινότητες ασχολούνται με τα κείμενα. Το σημαντικότερο έργο στον τομέα αυτό είναι της Heath (1983), η οποία μελέτησε

την ευγράμματη συμπεριφορά ατόμων σε δυο κοινότητες στο Piedmont Carolinas-στο Tracton, μια εργατική αγροαμερικάνικη κοινότητα και στο Roanville, μια εργατική κοινότητα λευκών. Βασισμένη σε εκτενή εθνογραφική έρευνα, η Heath διαπίστωσε ότι οι κάτοικοι του Roanville είχαν την τάση να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο μόνο όταν έπρεπε να το κάνουν. Γενικά, θεωρούσαν το γραμματισμό ως το βασικό εργαλείο για να υποβληθούν τη μνημη τους καθώς και για να προβαίνουν σε αγοραπωλησίες διαφόρων προϊόντων τους. Τα μέλη των οικογενειών του Roanville συνέλεξαν για τους ίδιους και τα παιδιά τους υλικά προς ανάγνωση αλλά σπάνια τα διάβαζαν. Οι γονείς μιλούσαν συχνά για την αξία της ανάγνωσης αλλά οι ίδιοι-ες δεν διάβαζαν. Επειδή οι ενήλικες θεωρούσαν την ανάγνωση σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών τους, τα παιδιά μεγάλωναν σε ένα περιβάλλον με βιβλία και έντυπο υλικό γενικά, με τους γονείς τους να τους διαβάζουν και να τους ζητούν να αποστηθίσουν κείμενα.

Στο Tracton, από την άλλη, οι κάτοικοι δε συσσωρεύουν υλικά προς ανάγνωση όπως έκαναν στο Roanville. Ωστόσο, η ανάγνωση διαπότιζε τη ροή των καθημερινών κοινωνικών διαπραξέσεων. Οι κάτοικοι συχνά διάβαζαν μεγαλόφωνα σε άλλα μέλη της κοινότητας, εμψυχώνοντας τη σημασία αυτού που διάβαζαν από κοινού. Η Heath υποστηρίζει ότι στις δυο αυτές κοινότητες οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουν τα παιδιά το γραμματισμό εξαρτούνται από τον τρόπο που « η κάθε κοινότητα δομούσε την οικογένεια, όριζε τους ρόλους που είχαν τα μέλη της κοινότητας και υλοποιούσε τις αντιλήψεις της για την παιδική ηλικία – αντιλήψεις οι οποίες καθοδηγούσαν την κοινωνικοποίηση των παιδιών» (σελ. 11).

Ωστόσο, οι δυο αυτές κοινότητες δεν ήταν οι μοναδικές που ενθάρρυναν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες γραμματισμού. Όπως επισημαίνει η Heath, «σε κοινότητες σε όλο τον κόσμο...τα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού περιβάλλοντος επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Η θέση της γλώσσας στην πολιτισμική ζωή κάθε κοινωνικής ομάδας βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τις συνθήκες και τις αξίες της συμπε-

ριφοράς που υποβελούν τα μέλη της ομάδας» (σελ. 11). Πράγματι, άλλες μελέτες σε συγκεκριμένες κοινότητες βρήκαν τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους οι κοινότητες αυτές αντιμετωπίζουν τις πρακτικές του γραμματισμού. (Δες για παράδειγμα, Fishman, 1988, αναφορικά με την κοινότητα των Amish, Nichols, 1989, αναφορικά με τις παραδόσεις αφήγησης ιστοριών στα παιδιά σε κοινότητες Αφρικανών και Ευρωπαίων στη Νότια Καρολίνα, Shuman, 1986, αναφορικά με τους λευκούς, ισπανόφωνους και αφροαμερικανούς νέους στη Φινλάνδη). Αυτό που καταδεικνύουν όλες αυτές οι μελέτες είναι ότι συγκεκριμένες κοινότητες διακονίζουν συγκεκριμένους τρόπους προσέγγισης και αξιολόγησης των κειμένων. Αυτές οι διαφορές είναι ακόμα πιο έντονες όταν εξετάζει κανείς διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικές κοινότητες.

Γραμματισμός και Κοινωνία

Στη συζήτηση που έκαναν για την επηροή των πολιτισμικών και πνευματικών παραδόσεων στο γραμματισμό, οι Ballard και Clanchy (1991) ισχυρίστηκαν ότι η στάση μιας κοινότητας απέναντι στη γνώση μπορεί να ενταχθεί πάνω σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από την αξία που δίδεται στη διατήρηση της γνώσης ως την αξία που δίδεται στη διεύθυνση της γνώσης. Οι κοινότητες που δίνουν έμφαση στη διατήρηση της γνώσης προσκοθούν αναπαραγωγικές προσεγγίσεις της μάθησης, τονίζοντας στρατηγικές όπως η αποστηθισμένη και η μίμηση και απαντώντας σε ερωτήματα που ρωτάνε τι. Οι κοινότητες στο μέσο της κλίμακας έχουν την τάση να δίνουν αξία στην αναλυτική οκέμη, εστιάζοντας στην κριτική και στον εναρμονισμό των ιδεών, εστιάζοντας ερωτήματα του γιατί και του πώς. Οι κοινότητες στο άλλο άκρο εστιάζουν στην έρευνα για νέες πιθανότητες και εξηγήσεις και απαντούν σε ερωτήματα του τύπου εάν. Οι Ballard και Clanchy υποστηρίζουν ότι πολλές ασιατικές χώρες προτιμούν τον αναπαραγωγικό τρόπο μάθησης, ενώ πολλές δυτικές χώρες προτιμούν τον τρόπο της ανάδυσης ή της εκκασίας. Αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις «στη μάθηση πηγάζουν από διαφορετικές βασικές στάσεις απέναντι

στη γνώση και τη λειτουργία της στην κοινωνία» (σελ. 23).

Τέτοιες διαφορετικές στάσεις απέναντι στη γνώση μπορούν να επηρεάσουν το πώς προσεγγίζονται και πώς αξιολογούνται τα κείμενα μέσα στην πολιτισμική οράδα. Διαφορετικές κουλτούρες, για παράδειγμα, μπορεί να υιοθετούν τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη ενός γραπτού επιχειρήματος. Στο περιβάλλον ενός πανεπιστημίου της Δύσης, ένα επιχείρημα κατά κανόνα αναμένεται να συμμορφώνεται στα τέσσερα κριτήρια που εκφράζουν τον αυταυτικό ή τον εικότολογικό τρόπο μάθησης: πρέπει να είναι σαφώς εστιασμένο, να είναι αποτελεσματικά εκτενούς και κριτικής μελέτης, να παρουσιάζει έναν λογικό ισχυρισμό και να παρουσιάζεται με τρόπο αποτελεσματικό (Ballard & Clanchy, 1991, σελ. 30). Οι κοινωνικές πρακτικές που περιβάλλουν την επιχειρηματολογία, ωστόσο, μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές σε άλλες κουλτούρες, αντανακλώντας την αξία που δίδεται περισσότερο στη διατήρηση παρά στη διευρυνση της γνώσης. Σε ορισμένες κουλτούρες ένα γραπτό κείμενο πρέπει να γίνεται αντικείμενο μελέτης και μίμησης και όχι κριτικής ανάλυσης ως μέρος ενός επιχειρήματος. (Για συζήτηση σχετικά με τις διαφορετικές στάσεις απέναντι στα κείμενα στις αναπτυσσόμενες χώρες, δες Osterloh, 1986). Επιπλέον, το πώς χρησιμοποιείται η αυθεντία σ' ένα επιχείρημα μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Οι Ballard & Clanchy, για παράδειγμα, κατέδειξαν πώς ένας Μουσουλμάνος φοιτητής ανέπτυξε ένα επιχείρημα με αναπαραγωγικό τρόπο, συνοψίζοντας τη θέση κάποιου, το έργο του οποίου είχε διαβάσει και μετά έκλεισε την ομιλία του με μια άμεση παράθεση από την πηγή στην οποία αναφερόταν. Αυτό ήταν έκφραση του προτύπου που χρησιμοποιούσε και σε προφορικές περιπτώσεις διατύπωσης επιχειρημάτων στη μητρική του γλώσσα – έκλεινε κάθε σημείο του επιχειρήματός του με μια παράθεση από το Κοράνι. Τέτοιοι ειδούς διαφορές δείχνουν πώς οι κοινωνικά μεραβημένες πρακτικές μπορούν να επηρεάσουν αυτό που τα άτομα εμπλέγουν να κάνουν, είτε χρησιμοποιούν την πρώτη είτε τη δεύτερη γλώσσα τους, στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι διαπολιτισμικές μελέτες γύρω από το γραμματισμό έχουν την

τάση να εστιάζουν σε δυο διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα επηρεάζει την ανάπτυξη των κειμένων – πώς οργανώνεται ένα κείμενο και πώς αναπτύσσεται ένα θέμα. Μελέτες στο χώρο της συγκριτικής ρητορικής έχουν δείξει ότι οι διαφορετικές κουλτούρες έχουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης του κειμένου και διαφορετικές προδοκίες για τη σχέση συγγραφέα και αναγνώστη. (Δες π.χ. Connor & Kaplan, 1987, Hinds, 1990, Norment, 1986). Ο Kaplan (1966) σ' ένα σημαντικό άρθρο πάνω στη συγκριτική ρητορική υποστηρίζει ότι ο τρόπος γραφής των ανθρώπων στις χώρες της Ασίας χαρακτηρίζεται από εμμεσότητα, με τα πράγματα να «περιγράφονται ως προς το τι δεν είναι παρά ως προς το τι είναι» (όπως παρατίθεται στη McKay, 1984, σελ. 49). Πιο πρόσφατα, ο Hinds (1987) διέκρινε δύο τύπους γραφής: στον πρώτο, του οποίου χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα Αγγλικά, η ευθύνη βαρύνει τον γράφοντα, δηλαδή η ευθύνη για αποτελεσματική επικοινωνία είναι του συγγραφέα. Στον δεύτερο, που χαρακτηρίζει πολλές χώρες της ανατολικής Ασίας, η ευθύνη βαρύνει τον αναγνώστη, δηλαδή ο αναγνώστης θεωρείται ότι είναι πρωταρχικά υπεύθυνος για την αποτελεσματική επικοινωνία.

Άμεσα σχετιζόμενο με την περιγραφή του ασιατικού τρόπου γραφής σύμφωνα με τους Kaplan και Hinds είναι το γεγονός ότι αρκετές χώρες της ανατολικής Ασίας έχουν επηρεαστεί από ένα πρότυπο ρητορικής ανάπτυξης που προέρχεται από την αρχαία κινεζική ποίηση. Σ' αυτό το πρότυπο, το πρώτο τμήμα, που ονομάζεται *lei*, αρχίζει ένα επιχείρημα και ακολουθείται από το *shao*, που αναπτύσσει το επιχείρημα. Το τρίτο μέρος, το *ten*, αφηνδώς αλλάζει την κατεύθυνση του επιχειρήματος σε ένα έμμεσα σχετικό υπόθεμα, ενώ το τέταρτο τμήμα το *ketsu*, καταλήγει στο συμπέρασμα (Eggington, 1987, & Hinds, 1987). Το γεγονός ότι το *ten* εισάγει ένα νέο θέμα ενδέχεται να οδηγεί σε τους αναγνώστες από χώρες της Δύσης να το δουν ως μια άσχετη παρατήρηση, ενώ οι συγγραφείς από την Ασία είναι πιθανό να θεωρούν ότι αυτό το τμήμα εισάγει ένα σημαντικό εφραπτόμενο θέμα που ο αναγνώστης πρέπει να συσχετίσει με το κυρίως θέμα.

Κάτι άλλο που επίσης μπορεί να συνεισφέρει στον τρόπο γραφής

των λαών της Ανατολικής Ασίας που γράφουν με τρόπο έμμεσο και θεωρούν ότι η ευθύνη βαρύνει τον αναγνώστη είναι το γεγονός ότι η δηλώση του σκοπού για πολλούς συγγραφείς από την ανατολική Ασία μπορεί να μη δηλώνεται εξ αρχής στο λόγο. Η Chaitshir, για παράδειγμα, (1985, όπως παρατίθεται στον Shirhan, 1988) υποστηρίζει ότι το χαρακτηριστικό ύφος των Ταϊλανδών συγγραφέων είναι να κα-θυστερούν την εισαγωγή του σκοπού. Υποστηρίζει ότι «σύμφωνα με τους Ταϊλανδο-εγγλέζους συγγραφείς, το να φτάσει κανείς στο ζήτησί-μενο από πολύ νωρίς δεν κεντρίζει την περιέργεια των αναγνωστών ούτε δημιουργεί σαοπένες. Είναι σύντηδες, λοιπόν, να αναμενόμε-μα περιεχλή μακρηγορία προτού φτάσουμε στη θεματική πρόταση που συνήθως μπαίνει στο τέλος του αποσπάσματος» (σελ. 112). Ο Hinds (1990) υποστηρίζει ότι ο τρόπος γραφής πολλών συγγραφέων από την Ανατολική Ασία χαρακτηρίζεται από αυτό που αποκαλεί «αρ-λοπορημένη εισαγωγή του σκοπού» - ένα στοιχείο που οδηγεί στο «α-νεπιθύμητο αποτέλεσμα να κάνει το κείμενο να εμφανίζεται χωρίς συ-νοχή στον αγγλόφωνο αναγνώστη, μελλοντικά το ύφος αυτό δεν έχει την ίδια επίδραση στον ασίτη αναγνώστη» (σελ. 99).

Το πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί επίσης να επηρεάσει και στο πώς αναπτύσσεται ένα θέμα. Οι Hu, Brown και Brown, (1982), για παράδειγμα, συνέκριναν τις γραπτές απαντήσεις δύο ομάδων φοιτη-τών/-τριών στην ίδια ερώτηση. Η μία ομάδα αποτελούνταν από Κινέ-ζους φοιτητές και φοιτήτριες που μάθαιναν Αγγλικά στην Κίνα, ενώ η δεύτερη από Αυστραλούς φοιτητές και φοιτήτριες που έγραφαν το κείμενο όπως στην πατρίδα τους. Και οι δύο ομάδες έγραφαν στα αγγ-λικά. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι Αυστραλοί και οι Κινέζοι φοιτη-τές και φοιτήτριες προσέγγισαν το συγκεκριμένο θέμα με ένα διαφο-ρετικό σύνολο πολιτισμικών υποθέσεων και προσδοκιών για τους ρόλους τους. Για παράδειγμα, υράφοντας για το πώς θα έπρεθαν τον αδελφό τους να μελετά πιο πολύ για το σχολείο, οι Κινέζοι φοιτητές/-τριες, σε αντίθεση με τους Αυστραλούς, έδωσαν έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης συνολικά για το έθνος. Γράφοντας για το γιατί κρυ-ολογεί κανείς, οι περισσότεροι Κινέζοι έγραφαν ότι το κρυολόγημα

οφείλεται στην αμέλεια του εαυτού μας, ενώ οι Αυστραλοί εστίασαν στο ότι κολλάμε το κρυολόγημα από κάποιον άλλον. Οι Hu, Brown και Brown συμπέρασαν ότι η διαφορετικότητα των πληροφοριών που παρουσιάστηκαν στις δύο ομάδες δοκίμων «οφείλεται κυρίως στις διαφορές στο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των πληροφοριών. Οι πληροφορίες στις δύο χώρες έχουν τη δική τους ε-μπερία του πραγματικού κόσμου» (σελ. 40).

Η McKay (1989) συνέκρινε τις γραπτές απαντήσεις Κινέζων φοι-τητών/-τριών που έγραφαν στα αγγλικά στην Κίνα με φοιτητές/-τρι-ες στις Η.Π.Α. που ήταν μη φυσιικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας. Οι δύο ομάδες φοιτητών/-τριών κλήθηκαν να περιγράψουν μια περι-σταση κατά την οποία περιέμεναν το λεωφορείο και ξαφνικά άρχισε να βρέχει. Οι Κινέζοι φοιτητές/-τριες περιέγραψαν κυρίως την απειθα-ρή συμπεριφορά των επιβατών για να μπουν στο λεωφορείο και να βγάλουν το ρθικό δίδαγμα από την περίπτωση. Οι φοιτητές/-τριες που έγραφαν στις Η.Π.Α., από την άλλη, ποτέ δεν έβγαλαν ρθικό δίδαγμα από την αφήγηση. Και οι δύο αυτές μελέτες δείχνουν πώς οι κοινές ε-μπειρίες και οι κοινωνικές αξίες επδρούν στην ανάπτυξη του θέμα-τος ενός κειμένου. Ένας άλλος τρόπος που τα κείμενα περιγράφουν τις κοινωνικές αξίες είναι εκφράζοντας τις σχέσεις εξουσίας στην κοι-νωνία. Το επόμενο τμήμα εστιάζει ακριβώς σ' αυτόν τον τομέα του γραμματικού και του κοινωνικού του πλαίσιου.

Γραμματικός και εξουσία

Ένα από τα πιο σημαντικά έργα για τη διερεύνηση της σχέσης ανά-μεσα στο γραμματικό και την εξουσία είναι αυτό του Fairclough. Στο βιβλίο του *Language and Power* (1989) ο Fairclough παρουσιάζει μια προσέγγιση που την ονομάζει κριτική μελέτη της γλώσσας και η ο-ποία επιχειρεί να εξετάσει τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα, την εξου-σία και την ιδεολογία. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι:

Τα γλωσσικά φαινόμενα είναι κοινωνικά με την έννοια ότι κάθε φορά που οι άνθρωποι μιλάνε ή ακούν ή γράφουν ή διαβάζουν το κάνουν με

τρόπους που καθορίζονται κοινωνικά και έχουν κοινωνικές επιπτώσεις. Ακριβώς και όταν οι άνθρωποι έχουν απόλυτη επίγνωση της ατομικότητάς τους και θεωρούν ότι είναι πλήρως αποκομμένοι/-ες από κοινωνικές εμπειρίες... εξοκολοθούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπους που υπακύνται σε κοινωνικές συμβάσεις. Και οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα στις πιο προσωπικές και ιδιωτικές τους στιγμές δεν είναι μόνο κοινωνικά προκαθορισμένοι από τις κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας αλλά έχουν και κοινωνικές επιπτώσεις με την έννοια ότι βοηθούν στη διατήρηση (ή στην αλλαγή) αυτών των σχέσεων. (σελ. 23)

Για τον Fairclough, όλες οι γλωσσικές διεπιδράσεις αντανακλούν την κοινωνική τάξη και μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για να διατηρήσουν ή για να αλλάξουν το στάτους κβ. Παρόλο που ο Fairclough δείχνει με παραδείγματα πώς και το προφορικό και το γραπτό κείμενο αντανακλούν την κοινωνική τάξη, εδώ θα συζητήσουμε για το γραπτό κείμενο.

Ένας τρόπος με τον οποίο τα κείμενα εκφράζουν την κοινωνική τάξη είναι με το πώς αποδίδονται συγκεκριμένοι κοινωνικοί ρόλοι στα υποκείμενά τους. Η Auerbach (1986) για παράδειγμα, περιγράφει ένα κείμενο γραμματισμού για μαθητές/-τριες δεύτερης γλώσσας το οποίο παρουσιάζει τις γλωσσικές μειονότητες σε πολύ περιορισμένους ρόλους εργατικής τάξης. Επιπλέον, παρόλο που διδάσκει τους μαθητές και τις μαθήτριες πώς να δέχονται την εξουσία, ποτέ δεν τους συμβούλεψε πώς να αντιμετωπίζουν τους επόπτες που έκαναν κατάχρηση της εξουσίας τους. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το κείμενο αυτό (Walsh, 1984, όπως παρατίθεται στην Auerbach, 1986, σελ. 418):

1. Να μην γίνεις εγκαίρως στη δουλειά. Να μην αργείς.
2. Να δουλεύεις σκληρά. Να μην ξεπελάζεις.
3. Να εργάζεσαι προσεκτικά. Πάντα να κάνεις το καλύτερο που μπορείς.
4. Να ρωτάς αν δεν καταλαβαίνεις ή δεν είσαι σίγουρος.
5. Να είσαι φιλικός. Να τα πηγαίνεις καλά με όλους. Να είσαι ευγενικός με τους άλλους εργαζόμενους. Να τους χαμογελάς. Να είσαι

καθαρός και περιποιημένος.

Συχνά, οι ρόλοι του φύλου που διακινούνται μέσα από την κοινωνία γενικά εκφράζονται στα κείμενα (δες Freeman & McElhinny, σ' αυτό το βιβλίο). Ο O' Barr (1982), για παράδειγμα, περιγράφει αρκετά εγχειρίδια για δικηγόρους που τους συμβουλεύουν πώς να αντιμετωπίζουν τις γυναίκες μάρτυρες στο δικαστήριο και τους παροτρύνουν να είναι ιδιαίτερα αβροί με τις γυναίκες και να αποφεύγουν να τις κάνουν να κλαίνε. Υπάρχουν κι άλλα πιο έμμεσα παραδείγματα από κείμενα που προσδιορίζουν την κοινωνική θέση των ανθρώπων. Οι Fasold, Yamada, Robinson και Barish (1990), για παράδειγμα, βρήκαν διαφορές φύλου στη χρήση του μεσαίου αρχικού των ονομάτων που αφορούσαν σε σημαντικούς άντρες και γυναίκες στους οποίους γίνονταν αναφορά στην εφημερίδα *The Washington Post*. Παρόλο που εντόπισαν σημαντικά λιγότερες διαφορές φύλου σ' αυτή τη χρήση, μετά τη δημοσίευση ενός εγχειριδίου για τη μη σεξιστική χρήση, η χρήση του μεσαίου αρχικού εξακολούθησε να χαρακτηρίζει την αναφορά σε σημαντικούς άντρες παρά σε σημαντικές γυναίκες. Το γεγονός ότι η εφαρμογή του εγχειριδίου έφερε αλλαγή δείχνει πώς τα κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αλλάξει το στάτους κβ.

Ένας σημαντικός υποστηρικτής της θέσης ότι η χρήση του γραμματισμού μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνική δομή είναι ο Freire (1970), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός μπορεί να ενδυναμώσει τους ανθρώπους ώστε να αλλάξουν τη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Freire, «οι μαθητές/-τριες είναι κοινωνικοϊστορικά, δημιουργικά και μεταμορφωτικά όντα και ο γραμματισμός είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να φτάσουν να στοχάζονται κριτικά για την πραγματικότητα, να δραστηριοποιούνται για να αλλάξουν τις συνθήκες καταπίεσής τους. Ο απώτερος στόχος του γραμματισμού είναι, λοιπόν, η ενδυνάμωση και κοινωνική μεταμόρφωση» (Walsh, 1991, σελ. 15).

Πρόσφατα στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Φρεϊριανή άποψη του γραμματισμού έχει οδηγήσει σ' αυτό που ονομάζεται κριτική προσέγγιση στο γραμματισμό (Walsh, 1991). Εκείνοι που υποστηρίζουν την

προσέγγιση αυτή ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση πρέπει πάντοτε να έχει ως στόχο την παρέμβαση. Στην ουσία, η προσέγγιση στηρίζεται στους μαθητές και τις μαθήτριες που αμφισβητούν και προκαλούν την υπάρχουσα κοινωνική τάξη. Για τον Walsh, υπέρμαχο της *κριτικής προσέγγισης στο γραμματικό*, ο κριτικός γραμματισμός «συντείνεται την ανάπτυξη στρατηγικών για να αναδθούν οι τρόποι με τους οποίους η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, το φύλο και η γλώσσα χρησιμοποιούνται στο σχολείο για να υπηρετήσουν τα κυρίαρχα συμφέροντα» (σελ. 18). Χρησιμοποιώντας το γραμματισμό για να εξετάσει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη, αυτή η προσέγγιση, σύμφωνα με τον Walsh:

Καθιστά δυνατή την επέκταση αυτού που σημαίνει να είναι καλός εκπαιδευμένος πέρα από μια δεξιοτεχνική ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Με άλλα λόγια, ενισχύει μια ανάγνωση της ίδιας της πραγματικότητας που πάει πέρα από την απλή παραγωγή ή αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών σχέσεων και τη «ρόσημη» γνώση που παισιάζουν τα σχολεία αλλά αντίθετα εμβαρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κοιτάζουν τον κόσμο γύρω τους με κριτικούς τρόπους... και να μάθουν ότι οι πράξεις τους και η συμμετοχή τους μπορούν να έχουν αποτελέσματα. (σελ. 18)

Η άποψη ότι ο γραμματισμός μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δύναμη να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή τους και στην κοινωνική δομή κερδίζει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών του γραμματισμού. Στο επόμενο τμήμα θα συζητήσουμε ορισμένες από τις εκπαιδευτικές συνεπαγωγές της θεώρησης του γραμματισμού στο κοινωνικό πλαίσιο.

Συνεπαγωγές για το γραμματισμό στη σχολική τάξη

Στο κεφάλαιο αυτό υποστηρίξαμε τη θέση ότι ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική που είναι στενά συνυφασμένη με την κοινότητα και τις πολιτισμικές αξίες για την ευγένεια τη συμπεριφορά. Στο

ζητήσαμε ότι ο γραμματισμός είναι ένα συνεργατικό εγχείρημα στο οποίο διαφορετικά μέλη της κοινότητας παίζουν διαφορετικούς ρόλους στα γεγονότα γραμματισμού. Δείξαμε πώς οι κοινότητες και οι κοινότητες εμβαρύνουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις στα κείμενα, στο πώς οργανώνονται και στο τι λένε. Τέλος, εξετάσαμε τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα σχετίζονται με θέματα εξουσίας, αφού κατατάσσουν τα άτομα και τις ομάδες μέσα απ' αυτά που επλέκουν να πουν ή να μην πουν για ένα θέμα. Τα κείμενα, ωστόσο, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη. Τι έχουν να πουν αυτά τα πορίσματα στους δασκάλους της γλώσσας;

Πρώτον, υποστηρίζουν ότι, αφού οι δραστηριότητες γραμματισμού εξοικονομούν χρόνο από την τάξη αποελαύνουν συχνά συνεργατικές προσπάθειες, οι τάξεις της γλώσσας θα πρέπει να ενισχύουν μια παρόμοια προσέγγιση στο γραμματισμό. Δεύτερα, για να αυξήσουν τις δεξιότητες γραμματισμού τους, οι μαθητές/-τριες πρέπει να εμβαρύνουν ώστε να ασχοληθούν με τα κείμενά σε όλα τα επίπεδα ενασχόλησής του ανέφερε ο Rieder – το τεχνολογικό, το λειτουργικό και το κοινωνικό. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να αναθεωρήσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικούς ρόλους σε διαφορετικές εργασίες. Οι σχολικές τάξεις πρέπει να γίνουν κοινότητες στις οποίες οι μαθητές συμμερίζονται τη γνώση που έχουν για τα κείμενα τόσο με το να καθορίζουν τη σημασία των κειμένων που διαβάζουν όσο και με το γράφουν τα δικά τους κείμενα. Καθώς οι μαθητές/-τριες συμμερίζονται τις σκέψεις τους για τα κείμενα, η γραμμή ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή γλώσσα θα αναμειγνύεται και θα γίνεται όλο και πιο αδιόρατη καθώς η ευγένεια τη συμπεριφορά διαποτίζει και τις δύο ποικιλίες. Η αντιμετώπιση του γραμματισμού ως συνεργατικής προσπάθειας στην οποία η προφορική και η γραπτή γλώσσα ενκαθιπνούνται επίσης υπονοεί ότι όσοι και όσες έρχονται σε μια σχολική τάξη γλωσσικής διδασκαλίας με προφορικές δεξιότητες και με δεξιότητες γραμματισμού σε μια γλώσσα πέρα από την αγγλική το να χρησιμοποιήσουν την πρώτη τους γλώσσα για να συζητήσουν και να σχεδιάσουν κείμενα στα αγγλικά μπορεί να είναι μια πολύ παραγωγική στρατηγική. (Δες

Auerbach, 1993, για μια κριτική στην τάξη που χρησιμοποιεί αποκλειστικά Αγγλικά. Επίσης, Friedlander, 1990, για τα οφέλη της χρήσης της μητρικής γλώσσας στις τάξεις παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα).

Δεύτερον, το γεγονός ότι ο γραμματισμός έχει σχέση με ζητήματα εξουσίας υποδηλώνει ότι η γλώσσα της σχολικής τάξης πρέπει να βοηθά όσους μαθητές και οι μαθήτριες να γίνονται περισσότερο κριτικοί και ενεργοί. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να μάθουν να εξετάζουν προσεκτικά τις υποθέσεις που εμπεριέχονται στα κείμενα σε σχέση με συγκεκριμένες φυλετικές, οικονομικές και εθνικές ομάδες. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες πρέπει να συζητούν κατά πόσο αυτή η κατάσταση αντανακλά το είδος της κοινωνικής τάξης που θέλουν να προσδώσουν. Αν δεν το κάνει, σύμφωνα με την παράδοση του Freire, οι μαθητές/-τριες πρέπει να ενθαρρυνθούν να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν κείμενα για να αλλάξουν τις σχέσεις εξουσίας που θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξουν.

Το γεγονός ότι οι γλωσσικές κοινότητες και κουλτούρες ενισχύουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τα κείμενα σημαίνει ότι ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες θα έρθουν στο σχολείο με προσδοκίες γύρω από τα κείμενα που είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που προωθούνται στις τάξεις της γλώσσας. Είναι ακριβώς αυτή η πλευρά του γραμματισμού που εγείρει το πιο δύσκολο εκπαιδευτικό ζήτημα, επειδή αμφισβητεί συνολικά τους στόχους των 'κανονικών' γλωσσικών τάξεων και το πώς αποτιμώνται αυτοί οι στόχοι. Στο βαθμό που υπάρχουν πολλαπλοί γραμματισμοί, ορισμένοι εκ των οποίων αντιστοιχούν περισσότερο με αυτούς των σχολικών τάξεων, το σημαντικό ζήτημα είναι: Τίνος την κουλτούρα, το γραμματισμό και τη γλώσσα διδάσκουμε και γιατί; Επειδή αυτό το ερώτημα είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους δασκάλους της γλώσσας, πρέπει να το εξετάσουμε πολύ προσεκτικά.

Για να το κάνουμε αυτό, είναι καλό να εξετάσουμε το έργο του Walters (1992). Σε ένα άρθρο με τίτλο «Τίνος την κουλτούρα; Τίνος το γραμματισμό;» ο Walters διαφωνεί με τον Hirsch (1987) ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα σώμα πολιτισμικού γραμματισμού που

πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι άνθρωποι. Παραθέτοντας το έργο του Williams, (1989) ο Walters υποστηρίζει ότι άτομα όπως ο Hirsch προωθούν μια από κοινού κουλτούρα (a culture in common) που ανήκει μόνο σε μια προνομιούχο μειοψηφία και η οποία κατέχει την κοινωνική και πολιτική εξουσία. Ο Walters απορρίπτει το στόχο του Hirsch για την προώθηση μιας από κοινού κουλτούρας και, στη θέση της, υποστηρίζει την προώθηση μιας κοινής κουλτούρας στην οποία:

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην πληροφορία που αποκτάται από τα τυποποιημένα κείμενα του μακρινού παρελθόντος, η συμμετοχή δεν είναι απλώς συναίνεση και η δημοκρατία δεν είναι ένα επίτευγμα που έχει ολοκληρωθεί. Το αναλυτικό πρόγραμμα που προσεγγίζει την κουλτούρα ως διαδικασία κι όχι ως κτήμα θα εκτιμά πολύ τις ιδέες που προσφέρουν οι διάφορες ομάδες - ειδικά εκείνες που αντιπροσωπεύονται στην τάξη και στην κοινότητα - έτσι ώστε να ωφελείται από τις πολλές τους προοπτικές για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. (σελ. 9)

Συχνά, αυτό που ο Williams ονομάζει από κοινού κουλτούρα γίνεται η βάση για την αποτίμηση του γραμματισμού. Εξαιτίας αυτού, όταν οι μαθητές/-τριες έρχονται στην τάξη με διαφορετικές ιδέες για τα κείμενα οι οποίες προκύπτουν από προσδοκίες που ενισχύθηκαν στην γλωσσική τους κοινότητα τιμωρούνται. (Δες Kachru & Nelson, σ' αυτό το βιβλίο, για μια συζήτηση των διαπολιτισμικών διαφορών και των τυποποιημένων τεστ). Οι Basham και Kwacha (1991), για παράδειγμα, επισημαίνουν πώς οι ντόπιοι φοιτητές/-τριες της Αλάσκας τους οποίους μελέτησαν δεν τα πήγαν καλά στις αξιολογήσεις γραμματισμού, επειδή χρησιμοποίησαν κοινωνικές πρακτικές που είχαν μάθει στη μητρική τους γλώσσα αναφορικά με την εξατομίκευση της γνώσης και την υπερβολική επιφύλαξη στα γραπτά τους. Συχνά οι φοιτητές/-τριες συμπιεζόμυβαν την προσωπική τους γνώμη ή αφήγηση μέσα σε ασκήσεις περιληψής ή σε δοκίμια, παραβιάζοντας την παράδοση της Δύσης σχετικά με την αντικειμενικότητα που πρέπει να υπάρχει σε τέτοια κείμενα. Επίσης, εξέφρασαν επιφύλαξη στις δηλώσεις τους, κάνοντας κατάχρηση, σύμφωνα πάντα με τα κριτήρια της Δύσης, επιρρημάτων όπως πιθανόν ή σιγήθως. Αυτές οι πρακτι-

κές διάφορα από τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται και τα οποία απαιτούν η γνώση να είναι αναπνευστική και να παρουσιάζεται με τρόπο άμεσο χωρίς υπερβολικές επιφύλαξεις.

Οι Basham και Kwachika προτείνουν δύο τρόπους για να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές επιδράσεις αυτών των πολιτισμικών διαφορών μέσα στο περιβάλλον των εξετάσεων. Πρώτον, οι ερωτήσεις να «διατυπώνονται με τρόπο που να επιτρέπει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να συσχετίσουν την προσωπική γνώση με τη γενική» και, δεύτερον, κατά την εκπαίδευση που δίδεται στους βιβλιοδολητές/τριες σχετικά με το πώς να αξιολογούν τεστ συγγραφής δοκιμίων, οι βιβλιοδολητές/τριες να ευαισθητοποιούνται ως προς τις δικές τους μεροληπτικές στάσεις αναφορικά με την αποτελεσματική παρουσίαση των γραμμάτων κειμένων (σελ. 42-43). Ενώ η πρώτη πρόταση αναφέρεται συγκεκριμένα στις κοινωνικές πρακτικές των φοιτητών από την Α-λάσκα, η δεύτερη είναι σύγυρα εφαρμόσιμη σε όλες τις περιπτώσεις εξέτασεων. Σημειώνεται για τα άτομα που γράφουν σε μια δεύτερη γλώσσα, οι Land και Whitley (1989) υποστηρίζουν ότι οι δασκάλοι πρέπει να εξοικειωθούν με τις παραδόσεις γραμματισμού που φέρνουν οι μαθητές/τριές τους μαζί τους και να «επισημάνουν την ικανότητα να αναβάλλουν την κρίση, να επιτρέψουν το κείμενο να αναπτύσσεται αργά, σαν φωτογραφία προς εμφάνιση που σιγά σιγά αποκτά τα Χρώματά της» (σελ. 290). Παρόλο που η πρότασή τους απευθύνεται συγκεκριμένα στους δασκάλους δεύτερης γλώσσας, μπορεί να βρει εφαρμογή από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς των οποίων οι μαθητές/τριές έχουν εμπλουτιστεί από εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα που διαφέρουν από εκείνα του δυτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

Η παραδοχή ότι ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνική πρακτική καθώς και αιτιμικό ευχέρισμα σημαίνει ότι εμείς, ως δάσκαλοι της γλώσσας, πρέπει να ευθαρσύνουμε τις πρακτικές συνεργατικού γραμματισμού μέσα στην τάξη. Πρέπει να παροτρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαβάσουν τα κείμενα κριτικά ως προς το πώς τοποθετούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Πρέπει να δίνουμε αξία σε εναλλακτικές παραδόσεις γραμματισμού, ευθαρσύνοντας και τους δά-

λους να κάνουν το ίδιο. Τέλος, πρέπει κριτικά να εξετάζουμε τις ακαδημαϊκές παραδόσεις του γραμματισμού στη Δύση που λειτουργούν ως θεματοφύλακες του κατεστημένου και να ψάξουμε τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνεται αποτίμηση με τρόπο που θα σέβεται τις διαφορές χωρίς να γίνεται αυθαίρετη. Αυτό αναμφισβήτητα θα είναι το πιο ενδιαφέρον κομμάτι της προσπάθειάς μας να σεβαστούμε την ποικιλομορφία που υπάρχει στις παραδόσεις γραμματισμού και να προσθήσουμε παράλληλα τα κριτήρια γραμματισμού που υποστηρίζουν μια κοινή κοιλότητα.

Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Ferdman, B. Weber, R. M., & Ramirez, A. (Eds.) (1994). *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York Press.

Αυτή η συλλογή άρθρων εξετάζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε γλωσσικές μειονότητες σε περιβάλλοντα της Βόρειας Αμερικής. Τα τρία πρώτα κεφάλαια συνδυάζουν διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις για την κατανόηση και την ανάπτυξη του γραμματισμού, ενώ τα υπόλοιπα κεφάλαια εξηγούν την εφαρμογή μιας κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης του γραμματισμού στην έρευνα διαφόρων γλωσσικών μειονοτήτων. Το τελευταίο κεφάλαιο από τον James Cummins υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης των υπάρχουσων σχέσεων εξουσίας κατά την αντιμετώπιση της ανομοιάζουσας κρίσης του γραμματισμού.

Grabe William, (Ed.). (1992). *Annual review of applied linguistics*. (Τόμος 42: *Literacy*). Cambridge: Cambridge University Press.

Αυτή η ειδική έκδοση του περιοδικού περιέχει πολύτιμα άρθρα για τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο γραμματισμό καθώς και για το γραμματισμό και την ιδεολογία. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα κεφάλαια του James Gee για την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού. Η συλλογή περιλαμβάνει επίσης μελέτες περίπτωσης για το

γραμματισμό σε διάφορες χώρες, όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Νότια Αφρική.

Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Αυτό το σημαντικό έργο αποτελεί υπόδειγμα για το πώς μπορούν να χρησιμοποιούνται οι εθνογραφικές μελέτες για να μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο γραμματισμό και την κοινότητα. Το έργο καταγράφει πώς παιδιά σε δυο διαφορετικές κοινότητες στο Piedmont Carolinas των Η.Π.Α. έμαθαν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Επίσης δείχνει πώς οι δάσκαλοι μπορούν να αρχίσουν να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν τις διαφορετικές παραδόσεις γραμματισμού των μαθητών/τριών τους μέσα στην τάξη.

McKay, S.L. (1993). *Agendas for second language literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Στηρημένη σε μελέτες περίπτωσης που αφορούν σε οικογένειες, χώρες και προγράμματα γραμματισμού, η συγγραφέας εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πολιτικές θέτουν στόχους γραμματισμού για τις γλωσσικές μειονότητες που συχνά συγκρούονται με τους στόχους γραμματισμού που έχει κάποιος άλλος. Σε όλο το βιβλίο, η συγγραφέας εξετάζει τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές των συγκεκριμένων προγραμμάτων γραμματισμού για τους μαθητές και τις μαθήτριες της δεύτερης γλώσσας.

Murray, D. (Ed.). (1992). *Diversity as resource*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Αυτό το βιβλίο είναι μια συλλογή αναγνωσμάτων που πραγματεύονται την ποικιλομορφία στις παραδόσεις γραμματισμού. Το Μέρος Α εξετάζει διάφορους ορισμούς του γραμματισμού και της κουλτούρας, το Μέρος Β συζητά τις πρακτικές γραμματισμού σε διαφορετικά πολιτισμικά ομάδες, το Μέρος Γ συζητά τις παιδαγωγικές συνεπαγωγές των διαφορετικών παραδόσεων γραμματισμού. Το κεφάλαιο από τον Keith Walters είναι ιδιαίτερα συναφές με τη συζήτησή μας σ' αυτό το κεφάλαιο, επειδή εξετάζει το κρίσιμο ερώτημα που σχετίζεται με το θέμα του τίνος γλώσσα, κουλτούρα και γραμματισμό πρέπει να διδάσκουν οι δάσκαλοι της γλώσσας.

Spener, D. (Ed.). (1994). *Adult biliteracy in the United States*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Αυτό το βιβλίο περιέχει τις εργασίες ενός διήμερου ερευνητικού συμπόσιου με θέμα το διπλογραμματισμό. Τα τρία πρώτα κεφάλαια εξετάζουν θέματα γλωσσικής πολυμορφίας στις Η.Π.Α. και τις παιδαγωγικές τους συνεπαγωγές. Τα δύο επόμενα κεφάλαια εστιάζουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ενώ τα υπόλοιπα κεφάλαια είναι περιπτωπολογικές μελέτες ατόμων που γίνονται εγγράμματα σε διάφορα περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Auerbach, E. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-429.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-33.
- Ballard, B., & Clanchy, J. (1991). Assessment by misconception: Cultural influences and intellectual traditions. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 19-36). Norwood, NJ: Ablex.
- Basham, C., & Kwachka, P. (1991). Reading the world differently: A cross-cultural approach to writing assessment. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 37-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Christie, F. (1990). The changing faces of literacy. In F. Christie (Ed.), *Literacy for a changing world* (pp. 1-26). Victoria: The Australian Council for Educational Research.
- Connor, U., & Kaplan, R. (Eds.). (1987). *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Crandall, J. (1992). Adult literacy development. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 86-104). New York: Cambridge University Press.

- Cunning, A. (1990). The thinking, interactions, and participation to foster in adult ESL literacy instruction. *TESL Talk*, 20(1), 34-51.
- Eggington, W. (1987). Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (pp. 158-168). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fasold, R., Hamada, H., Robinson, D., & Barish, S. (1990). The language-planning effect of newspaper editorial policy: Gender differences in *The Washington Post. Language and Society*, 19, 521-539.
- Fingeret, A. (1984). *Adult literacy education: Current and future directions*. Washington DC: ERIC National Clearinghouse on Literacy Education.
- Fishman, A. (1988). *Amish literacy: What and how it means*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Friedlander, A. (1990). Composition in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kröhl (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. (1992). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics* (pp. 31-48). New York: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press. Goody, J., & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. In J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies* (pp. 27-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graft, H. J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century*. New York: Academic Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (pp. 141-152). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hinds, J. (1990). Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writ-

- ing in Japanese, Korean, Chinese and Thai. In U. Connor & A. Johns (Eds.), *Coherence in writing* (pp. 87-110). Alexandria, VA: TESOL.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hornberger, N., & Hardman, J. (1994). Literacy as cultural practice and cognitive skill: Bilingualism in a Cambodian adult ESL class and a GED program. In D. Spener (Ed.), *Adult bilingualism in the United States*, (pp. 147-170) McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Hu, A., Brown, D. F., & Brown, I. B. (1982). Some linguistic differences in the written English of Chinese and Australian students. *Language learning and communication*, 1, 39-49
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Land, R. E., & Whitley, C. (1989). Evaluating second language essays in regular composition classes: Toward a pluralistic U.S. rhetoric. In D. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 284-293). New York: Longman.
- Langer, J. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. In J. Langer (Ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1-20). Norwood, NJ: Ablex.
- Leki, I. (1991). Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25, 123-144. McKay, S. L. (Ed.). (1984). *Composing in a second language*. Rowley, MA: Newbury House.
- McKay, S. L. (1989). Topic development and written discourse accent. In D. Johnson & R. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 253-262). New York: Longman.
- McKay, S. L. (1993). *Agendas for second language literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikulueky, L. (1990). Literacy for what purpose? In R. Venezky, D. Wagner, & B. Ciliberti (Eds.), *Toward defining literacy* (pp. 24-34). Newark, DE: International Reading Association.
- Mohan, B., & Lo, W. (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19, 515-534.
- Nichols, P. C. (1989). Storytelling in Carolina: Continuities and contrasts.

- Anthropology and Education Quarterly*, 20, 232-245.
- Norment, N. (1986). Organizational structure of Chinese subjects writing in Chinese and in ESL. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 23, 49-72.
- O'Barr, W. (1982). *Linguistic evidence. Language, power and strategy in the courtroom*. New York: Academic Press.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281.
- Olson, D. (1990). Contribution to the forum: When a learner attempts to become literate in a second language, what is he or she attempting? *TESL Talk*, 20(1), 18-20.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Osterloh, K. (1986). Intercultural differences and communicative approaches to foreign language teaching in the third world. In J. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 77-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, C. & Mackey, R. (1984). *Illiteracy among adult immigrants in Canada*. Montreal: Concordia University (ERIC Document Reproduction Service I No. ED 291-875).
- Reder, M. (1987). Comparative aspects of functional literacy development: I Three ethnic American communities. In D. A. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 250-269). Oxford: Pergamon Press.
- Schieffelin, B., & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shuman, A. (1986). *Storytelling rights: The uses of oral and written texts by urban adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siriphan, S. (1988). An investigation of syntax, semantics, and rhetoric in the English writing of fifteen Thai graduate students. Unpublished doctoral dissertation. Texas Women's University.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge

- University Press.
- Street, B. (1991). *Cross-cultural literacy*. Paper presented at the Conference on Intergenerational Literacy. New York: Teachers College, Columbia University.
- Vasquez, O. (1992). A Mexican perspective: Reading the world in a multi-cultural setting. In D. Murray (Ed.), *Diversity as resource: Redefining cultural literacy* (pp. 113-134). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Walsh, C. (1991). Literacy as praxis: A framework and an introduction. In C. Walsh (Ed.), *Literacy as praxis* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Walters, K. (1992). Whose culture? Whose literacy? In D. Murray (Ed.), *Diversity as resource: Redefining cultural literacy* (pp. 3-29). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Watson-Geggo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 575-592.
- Wells, B. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18(1-2), 109-123.
- Williams, R. (1989). The idea of a common culture. In R. Gable (Ed.), *Resources of hope: Culture, democracy, socialism* (pp. 3-16). London: Verso.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

του *Gunther Kress*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύντομο αυτό άρθρο θα καταθέσω κάποιες σκέψεις μου που αφορούν τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση. Θα θίξω το ζήτημα του προγράμματος σπουδών γενικά και του κοινωνικο-ιστορικού περιβάλλοντος στο οποίο κάθε σχολικό πρόγραμμα λειτουργεί. Κατόπιν θα αναφερθώ ειδικότερα στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών, για να συζητήσω πώς είναι σήμερα και πώς θα μπορούσαν να είναι, ώστε να ανταποκρίνονται στις παρούσες συνθήκες. Τέλος θα παρουσιάσω ορισμένα θέματα, τα οποία άπτονται γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών που σχεδιάζονται με γνώμονα το μέλλον.

Λόγω των ερευνητικών μου ενδιαφερόντων και της ενασχόλησής μου τα τελευταία χρόνια της επαγγελματικής μου ζωής με το πρόγραμμα σπουδών της «αγγλικής γλώσσας» σε σχολεία της Β'θμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, τα σχόλιά μου δεν μπορεί παρά να αφορούν τον αγγλόφωνο κόσμο. Παρόλα αυτά, ελπίζω πως οι αναγνώστες/-τριες με άλλα ενδιαφέροντα και αντικείμενα ενασχόλησης θα βρουν κάποια σημεία τα οποία να ταιριάζουν στη δική τους κοινωνικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα και να τους είναι χρήσιμα. Εξάλλου, με βάση τις εξελίξεις στο χώρο των επιστημών που έχουν ως αντικείμενο έρευνας τη γλώσσα και την επικοινωνία, είμαι απόλυτα πεπεισμένος ότι είναι πλέον αδύνατον να επανεξετάσουμε το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών χωρίς να λάβουμε υπόψη μας τόσο ευρύτερα ζητήματα που αφορούν την παγκόσμια σκηνή όσο και ειδικότερα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την κοινωνία όπου πρόκειται να εφαρμοστεί το πρόγραμμα.

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Σε περιόδους σχετικής κοινωνικής και οικονομικής σταθερότητας είναι εύκολο να θεωρήσουμε το πρόγραμμα σπουδών ως μέσο αναπαραγωγής· αναπαραγωγής των νέων κατ' εικόνα του πολιτισμού στον οποίο και για τον οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα σπουδών. Τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών δεν αποτελούν εξαίρεση. Ιδιαίτερα μάλιστα εφόσον η γλώσσα συνιστά πάντοτε μια σημαντική μεταφορά για τον πολιτισμό και την κοινωνία γενικότερα. Τη λογική αυτή μπορούμε να την επεκτείνουμε, για να δούμε ότι οι εκάστοτε επικρατέστερες γλωσσολογικές θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές είναι σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που τις παράγουν –είτε τούτο είναι οφθαλμοφανές είτε όχι. Παράδειγμα αποτελούν οι στρουκτουραλιστικές γραμματικές των μεταπολεμικών χρόνων, οι οποίες συνεπάγονταν αφενός αντιλήψεις για τη γλώσσα που συμβάδιζαν με τις ευρύτερες κυρίαρχες ιδεολογίες και κοινωνικές πραγματικότητες εκείνης της εποχής (δηλαδή, τις ιδεολογίες και κοινωνικές πραγματικότητες του Ψυχρού Πολέμου» τόσο στην «Ανατολή» όσο και στη «Δύση», τον έντονο έλεγχο και την ακαμψία της εποχής του μακαρθισμού και του σταλινισμού) και αφετέρου συνεπάγονταν παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες λειτούργησαν ως μοντέλα για τις κοινωνικές σχέσεις και τις ατομικές στάσεις που ήταν απαραίτητες για τη διατήρηση της κυρίαρχης ιδεολογίας και κοινωνικής πραγματικότητας.

Δεν είναι διόλου δύσκολο να ερμηνεύσει κανείς ολόκληρη την ιστορία του προβληματισμού για τη γλώσσα –είτε στον ακαδημαϊκό χώρο είτε στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο– και την ιστορία των γλωσσικών παιδαγωγικών θεωριών τα τελευταία 50 χρόνια με βάση αυτή τη λογική. Εάν προσπαθήσουμε, θα δούμε, για παράδειγμα, τη συνάρτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία, η οποία εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60, με τα ιδεολογικο-κοινωνικά δεδομένα εκείνης της εποχής, στις χώρες οι οποίες την παρήγαγαν. Εμφανίστηκε περίπου ταυτόχρονα με το κίνημα που επικράτησε στις σχολικές τάξεις της αγγλικής ως μητρικής γλώσσας τα τελευταία 25 χρόνια* ένα κίνημα το οποίο εκφράζεται με βιβλία όπως το *Growth Through English* του John Dixon, το οποίο βασίζεται σε έναν παιδαγωγικό λόγο που δίνει έμφαση στην προσωπική έκφραση, την ατομική «φωνή» και την «αυθεντικότητα» στη γραφή.

Εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την παρούσα κατάσταση στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών (είτε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, είτε για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή άλλης γλώσσας) ή εάν θέλουμε να σκεφτούμε τα γλωσσικά προγράμματα με βάση το εγγύς και το μεσοπρόθεσμο μέλλον, θα πρέπει να καταβάλουμε συστηματική προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την ιστορία του προβληματισμού για τη γλώσσα και για τη γλωσσική παιδαγωγική με βάση τη συγκεκριμένη λογική. Δηλαδή, θα πρέπει να τα δούμε σε συνάρτηση με τις πολιτιστικές και τις κοινωνικές συνθήκες καθώς και με τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις των συνθηκών αυτών. Ακόμη κι όταν ένα μοντέλο γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών είναι κοινό, το τελικό προϊόν θα διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, γιατί το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί αυτό καθαυτό ένα πολιτισμικό προϊόν το οποίο υπόκειται σε τοπικούς περιορισμούς, τοπικούς μετασχηματισμούς, τοπική αναπαραγωγή. Ούτε για μια στιγμή δεν θεωρώ ότι τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και οι παιδαγωγικές θεωρίες της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να είναι ίδια σε δύο πολιτισμικά διαφορετικούς τόπους, ακόμη κι όταν εμφανίζονται με το ίδιο όνομα. Τα «επικοινωνιακά» γλωσσικά προγράμματα τείνουν να γίνουν πλέον «κανόνας» σε χώρες όπως η Ιαπωνία ή η Ελλάδα, αλλά δεν είναι τα ίδια με τα «επικοινωνιακά» προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία της Βρετανίας ή σε μέρη της ηπειρωτικής Ευρώπης στις δεκαετίες του '70 και του '80. Οι πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ενός τόπου σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή παράγουν μετασχηματισμούς τέτοιων «κινήματων», οι οποίες αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες του τόπου.

Παρόλα αυτά, ορισμένοι γενικοί παράγοντες είναι κοινói, ακόμη κι αν μεταβάλλονται από τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας, κατά τρόπο που είναι σημαντικός για την ίδια την κοινωνία. Τους παράγοντες αυτούς είναι σημαντικό να τους κατανοήσουμε και να τους λάβουμε σοβαρά υπόψη μας εφόσον μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε γλωσσικά προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές θεωρίες για το εγγύς μέλλον.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΠΤΟΝΤΑΙ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Θα ήθελα εδώ να αναφέρω πέντε γενικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Οι αλλαγές στη μορφή της οικονομίας και ιδιαίτερα τα αποτελέσματα της «παγκοσμιοποίησης» του (οικονομικού) κεφαλαίου.

- Οι αλλαγές στους τρόπους μεταφοράς, τόσο των πληροφοριών όσο και των «πραγμάτων», είτε πρόκειται γι' ανθρώπους είτε για αγαθά με τις γνωστές συνέπειες της «διεθνοποίησης» (μια έννοια την οποία θα πρέπει να διακρίνουμε από την έννοια της «παγκοσμιοποίησης»)*

- Οι αλλαγές στην πολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών, που οδηγούν σε αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια, μέσα και έξω από τα σύνορα μιας χώρας, οι αλλαγές δηλαδή που είναι αποτέλεσμα της σημερινής πολυ-πολιτισμικότητας*

- Οι αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο, τόσο στα μέσα επικοινωνίας που είναι γενικά διαθέσιμα αλλά και στους (σημειωτικούς) τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στους διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής*

- Οι αλλαγές σε θεσμικές διευθετήσεις σχετικά με την εκπαίδευση, δηλαδή στα ζητήματα που προκύπτουν γύρω από θέματα όπως «το μέλλον του σχολείου», «η σχολική τάξη του μέλλοντος», κλπ.

Στο κείμενο αυτό θα προτείνω, όσο το δυνατόν συντομότερα, πώς (και ίσως γιατί) αυτοί οι παράγοντες υπεισέρχονται στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και τις παιδαγωγικές θεωρίες, καθώς επίσης πώς και γιατί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε προβληματισμό αναφορικά με το μέλλον. Προηγουμένως όμως θα κάνω τη γενική παρατήρηση ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν ως αποτέλεσμα την κατάλυση των «ορίων» εντός των οποίων αναπτύσσονται τα σχολικά προγράμματα σπουδών (συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών προγραμμάτων) και οι παιδαγωγικές θεωρίες.

Η παγκοσμιοποίηση του οικονομικού κεφαλαίου σημαίνει ότι οι συνθήκες εργασίας ομογενοποιούνται παγκοσμίως, είτε αυτό συμβαίνει ως αποτέλεσμα του ότι οι άνθρωποι αναζητούν εργασία σε έναν τομέα της οικονομίας ο οποίος είναι παγκοσμιοποιημένος (χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εργασία σε μια πολυεθνική εταιρεία), είτε συμβαίνει ως αποτέλεσμα της συχνής «εισαγωγής» (και «εξαγωγής») θέσεων εργασίας από τον έναν τόπο στον άλλο. Και οι δύο αυτές διαδικασίες σημαίνουν ότι τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να έχουν παγκόσμιο προσανατολισμό, τόσο για τις «ανώτερες» βαθμίδες εργασίας όσο και για τις κατώτερες. Το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να εκλάβουν ολόκληρη την υψηλή όχι μόνο ως το σχετικό αλλά και ως το αναγκαίο πεδίο λειτουργίας. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι εργάτες/-τριες (και μαθητές/-τριες του σχολείου) στην Ουαλία θα πρέπει να μαθαίνουν ιαπωνικά ή κορεάτικα λόγω της «εισαγωγής» θέσεων εργασίας από εκείνες τις οικονομίες στον συγκεκριμένο τόπο.

Τα πιο χαρακτηριστικά αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης είναι ότι η υψηλός ανάγεται σε κύριο σημείο αναφοράς για τη σχολική εκπαίδευση (καθώς και για άλλα κοινωνικά και οικονομικά πεδία). Έτσι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η παροχή γνώσεων και η διαμόρφωση στάσεων που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να ενεργούν με βάση τη παγκοσμιοποίηση εντάσσονται στους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών. Απήχηση στην εκπαίδευση έχει και η διεθνοποίηση αλλά είναι έμμεση. Διακρίνοντας την έννοια αυτή από την έννοια της παγκοσμιοποίησης, να εξηγήσω πως διεθνοποίηση σημαίνει ότι χαρακτηριστικά γνωρίσματα συγκεκριμένων πρακτικών, αξιών ή αγαθών από οπουδήποτε μπορούν να εμφανιστούν σε πολλούς άλλους τόπους (είτε αυτό παίρνει τη μορφή των τζην και τι-σερτ στους δρόμους του Χο Τσι Μινχ ή στα υψίπεδα της Νέας Γουινέας, είτε απόψεων για τον καταναλωτισμό, την προστασία του περιβάλλοντος κλπ.). Φυσικά, οι αλλαγές στην υποδομή των μεταφορών, με ηλεκτρονικό ή άλλο τρόπο, έχουν συνεισφέρει στη γρήγορη ανάπτυξη οικονομιών που βασίζονται στην πληροφορία και τις υπηρεσίες. Αυτού του τύπου οι οικονομίες θα έχουν θεμελιωδώς διαφορετικές απαιτήσεις από τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών ή, πιο σωστά, από τα προγράμματα σπουδών για την επικοινωνία.

Οι αλλαγές στην πολιτισμική σύσταση των κοινωνιών ανά τον κόσμο –και κυρίως των λεγόμενων «ανεπτυγμένων» μετα-βιομηχανικών κοινωνιών– προκύπτουν εν μέρει από τους δύο πρώτους παράγοντες που απαριθμούνται πιο πάνω, δηλαδή από την αλλαγή στις μορφές της οικονομίας και των μεταφορών. Από την άλλη μεριά η πολιτισμική ετερογένεια έχει σημαντικό αντίκτυπο στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών γιατί δημιουργεί πίεση να μη σχεδιαστούν βάσει ενός μονόγλωσσου ήθους, ενός μονόγλωσσου *habitus* (για να χρησιμοποιήσω τον όρο που αναπτύχθηκε και διερευνήθηκε μέσα από τη δουλειά της Ingrid Gogolin (*Der Monolinguale Habitus*. Muenster: Waxmann, 1994)). Ο κίνδυνος αυτός είναι ιδιαίτερα έντονος κυρίως στον αγγλόφωνο κόσμο. Γνωρίζουμε ότι πάνω από το 70% του πληθυσμού της γης είναι δίγλωσσο ή πολύγλωσσο. Ωστόσο, για τις λεγόμενες «μονόγλωσσες» κοινωνίες, η πολιτισμική, και συνεπώς συχνά γλωσσική, ετερογένεια καταλύει τα (υποτιθέμενα) σταθερά όρια γύρω από τη γλώσσα και τους γλωσσικούς τύπους. Γνωρίζουμε ότι καμιά γλώσσα δεν είναι ποτέ απομονωμένη ή προφυλαγμένη. Όμως υπάρχει μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στη σταδιακή εισροή λεξικών δανείων (και την αφομοίωσή τους στις φωνολογικές, γραφηματικές και σημασιολογικές δυνατότητες της γλώσσας) και στη μόνιμη συν-παρουσία διαφόρων γλωσσών στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο. Και πάλι, αυτή η κατάσταση δεν είναι από μόνη της νέα ή ασυνήθιστη: η σύγχρονη αγγλική λ.χ. είναι μια κρεολή γλώσσα* είναι δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο, συνονθύλευμα μιας γλώσσας λατινικής καταγωγής και μιας γλώσσας γερμανικής καταγωγής που συνυπήρξαν στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο κάτω από συγκεκριμένους συσχετισμούς κοινωνικής ισχύος.

Αυτή όμως είναι τώρα η κατάσταση στα περισσότερα μέρη του κόσμου και ιδίως σε πολλές κοινωνίες όπου υπάρχουν έντονες απαιτήσεις για καταμερισμό δυνάμεων και για ισότητα. Αυτές οι συνθήκες καταλύουν αναπόφευκτα όλα τα όρια που υπάρχουν μέσα και γύρω από τη γλώσσα –τα όρια που υπήρχαν σε όλα τα επίπεδα, από το φωνολογικό έως το κειμενικό. Τα κειμενικά είδη, για παράδειγμα, έχουν την τάση για άμεση αποσταθεροποίηση –όπως φυσικά συμβαίνει περισσότερο ή λιγότερο σταδιακά και με όλους τους άλλους επικοινωνιακούς ή κοινωνικούς τομείς.

Αλλά ακόμη και σε περιπτώσεις εδραιωμένης από καιρό πολυγλωσσίας, οι νέες συνθήκες πολιτισμικής ετερογένειας έχουν τις συνέπειές τους. Η πιο εμφανής είναι η σχετικά καινούργια πολιτισμική και οικονομική κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας σε πολλούς κοινωνικούς τομείς, όπως στις επιχειρήσεις, την εκπαίδευση, την κουλτούρα της νεολαίας. Εδώ η καινούργια πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια συνδέεται με τα διάχυτα και ποικίλα είδη ισχύος της αγγλικής γλώσσας και με τα αποτελέσματα που έχει αυτή η ισχύς στις δομές επικοινωνίας γενικότερα και σε άλλες «τοπικές» γλώσσες ειδικότερα.

Όλες αυτές οι αλλαγές, αν συνυπολογιστούν, οδηγούν σε βαθείς μετασχηματισμούς του κοινωνικού και πολιτισμικού τοπίου. Σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις στις ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας, οδηγούν σε μια ανάγκη ριζικής αναθεώρησης σχετικά με το ποιος/-α είναι ικανός/-ή χρήστης της γλώσσας. Γνωρίζουμε, και το γνωρίζουμε εδώ και 40 περίπου χρόνια, ότι διακρίσεις όπως ενεργητική και παθητική χρήση της γλώσσας δεν έχουν βάση (αν και αυτή η γνώση δεν έχει απαραίτητα υπεισέλθει στις πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης). Η διάκριση αυτή, σαφώς εκφρασμένη στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, ήταν η ίδια μια συγκεκριμένη εκδοχή τόσο της πραγματικότητας των δομών της μαζικής επικοινωνίας (σε μια «μαζική κοινωνία») όσο και της θεωρητικοποίησης και των ιδεολογιών που τις περιβάλλουν. Σε μια κατάσταση μαζικής επικοινωνίας είναι πιθανόν να θεωρήσει κανείς τη δημιουργία και τη διάδοση κειμένων ενεργητική, ενώ την πρόσληψη κειμένων «απλώς» παθητική πράξη. Το ευρύτατα διαδεδομένο μοντέλο επικοινωνίας του τύπου Π --> Μ --> Δ (πομπός - μήνυμα - δέκτης) ήταν μια εξαιρετικά ισχυρή μεταφορά και μια εκδοχή αυτής της ιδέας. Η μαζική επικοινωνία παραμένει έμμεσα η κυρίαρχη μεταφορά και το κυρίαρχο επιστημονικό «παράδειγμα» στις σπουδές με αντικείμενο τα ΜΜΕ και την Επικοινωνία, γεγονός που είναι ίσως παράδοξο, δεδομένου ότι ταυτόχρονα αναπτύσσεται έρευνα που αποσκοπεί στην αναίρεση αυτού του επιστημονικού παραδείγματος. Για παράδειγμα, υπάρχουν σήμερα

πολυάριθμες μελέτες οι οποίες εστιάζουν στις πολλαπλές επιλογές που είναι πλέον διαθέσιμες στους χρήστες των μέσων επικοινωνίας. Συνέπεια των μελετών αυτών είναι να κατανοούμε όλο και περισσότερο ότι δεν έχει πλέον «ισχύ», όπως παλαιότερα, ο απόλυτος έλεγχος ενός τρόπου επικοινωνίας (λ.χ. του γλωσσικού) από τον/την χρήστη. Η ισχύς μετατίθεται στους πολλαπλούς τρόπους που είναι διαθέσιμοι σε αυτόν/ήν, ο/η οποίος/-α ως καταναλωτής/-τρια έχει ενεργό ρόλο ως προς τις πολλαπλές αυτές επιλογές τρόπων επικοινωνίας.

Η αποφασιστική αυτή στροφή έχει σχέση και με την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, η οποία παρέχει νέες δυνατότητες παραγωγής κειμένων και διάδοσής τους και έτσι επιτρέπει σε καθέναν/καθεμία που έχει πρόσβαση στην τεχνολογία να χρησιμοποιήσει τα όργανα και εργαλεία που αυτή του/της προσφέρει για να παράγει κείμενα με τα οποία πιθανόν να προσεγγίσει ένα τεράστιο ακροατήριο. Τα όργανα και τα εργαλεία αυτά, όπως λ.χ. οι ατομικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, ξεπερνούν κατά πολύ τις δυνατότητες παλαιότερων μέσων επικοινωνίας. Επίσης, η ψηφιακή μορφή των παραγόμενων κειμένων επιτρέπει τη διάδραση. Το αποτέλεσμα είναι μια θεμελιώδης μεταβολή στο τοπίο των δυνατοτήτων επικοινωνίας, όπου σημαντικό ρόλο έχει παίξει ο συνδυασμός αυτών των δύο παραγόντων: δηλαδή, αφενός της πρόσβασης σε μέσα παραγωγής κειμένων και απεριόριστης διάδοσής τους και αφετέρου της δυνατότητας για διαδραστική επικοινωνία.

Η παραπάνω διαπίστωση δεν είναι υπερβολική στην πραγματικότητα οι συνέπειές της για τις έννοιες της γλώσσας, της γλωσσικής μάθησης και της δημιουργίας κειμένων είναι για την ώρα ανυπολόγιστες. Κι αυτό συμβαίνει μάλιστα λόγω του τελευταίου παράγοντα που θέλω να αναφέρω εδώ, και που για μένα σίγουρα δεν είναι ο λιγότερο σημαντικός. Αναφέρομαι στην όλο και μεγαλύτερη μετακίνηση προς οπτικές μορφές αναπαράστασης των «πραγμάτων», οι οποίες με την πάροδο του χρόνου κυριαρχούν όλο και περισσότερο σε ορισμένα πεδία επικοινωνίας. Πιστεύω πως μπορούμε ήδη να δούμε άμεσα αποτελέσματα όλων αυτών των παραγόντων, π.χ. στη λειτουργική εξειδίκευση της εικόνας και του γραπτού λόγου όπου συνυπάρχουν, ή στον διαφορετικό τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης σε περιπτώσεις όπου συνυπάρχουν δύο (ή περισσότερα) μέσα επικοινωνίας. Η γλώσσα ως γραπτός (και ως προφορικός) λόγος υπάρχει τώρα σε ένα πολυτροπικό τοπίο, δηλαδή σε ένα τοπίο όπου συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι αναπαράστασης. Αυτό σημαίνει ότι τα γραπτά κείμενα, για παράδειγμα, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο με αναφορά ή χρήση του γραπτού λόγου* το νόημα ενός κειμένου κατανέμεται τώρα πλέον αρκετά συχνά ανάμεσα στον τρόπο του γραπτού λόγου και στον τρόπο της εικόνας. Συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι η «ανάγνωση» μόνο του γραπτού μέρους ενός κειμένου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το νόημα των εικόνων, θα είναι μόνο μια μερική ανάγνωση, και κάποιες φορές μάλιστα ιδιαίτερα περιορισμένη.

ΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΡΟΝΤΟΣ

Δεν έχω απολύτως καμία πρόθεση να επισκοπήσω τα προγράμματα σπουδών, ούτε καν δειγματοληπτικά. Νομίζω ωστόσο ότι είναι δυνατόν για οποιονδήποτε αναγνώστη αυτού του άρθρου να θέσει καίρια ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες που έχω αναφέρει: δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις μας για τη γλώσσα, τον γραπτό λόγο, την ανάγνωση. Υπάρχει περίπτωση, ας πούμε, η έννοια της «ανάγνωσης» να καθίσταται πλέον προβληματική; Μήπως πεδία όπως η «γραμματική» και το «κειμενικό είδος» έχουν αποσταθεροποιηθεί; Μήπως το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών λειτουργεί με έννοιες ενεργητικής και παθητικής ικανότητας όσον αφορά στην παραγωγή και κατανόηση λόγου, ακόμη κι αν δεν πρόκειται περί αυτού; Ποιες είναι σήμερα οι κυρίαρχες μορφές κειμένου; Και από ποιες πολιτισμικές ομάδες αντλούνται αυτές; Είναι σήμερα ο γλωσσικός ο μόνος ή κυρίαρχος τρόπος επικοινωνίας; Τη γλώσσα την αντιλαμβανόμαστε ως ένα σύστημα που υπάρχει αυτόνομα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό της περιβάλλον;

Αυτά και πολλά άλλα τέτοιου τύπου ερωτήματα μπορούν να τεθούν όταν εξετάζουμε το ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στα προγράμματα σπουδών και παράλληλα στις παιδαγωγικές πρακτικές για την υλοποίησή τους. Είναι όμως γεγονός ότι κάποιες φορές τα ερωτήματα τίθενται και απαντώνται διαφορετικά σε καθεμία από τις δύο περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να επικρατεί κάποια σύγχυση. Έτσι, για παράδειγμα, το επικοινωνιακής προσέγγισης γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών θεωρεί ότι η γλώσσα εγγράφεται στις κοινωνικές πρακτικές και άρα δεν είναι ένα σύστημα σταθερό και αμετάβλητο. Οι τεχνικές και στρατηγικές που προτείνονται για την επικοινωνιακής προσέγγισης διδακτική όμως στηρίζονται σε μια αντιμετώπιση της γλώσσας ως συστήματος, σύμφωνα με το οποίο η γλώσσα είναι αμετάβλητη κατά τη χρήση της σε κοινωνικές πρακτικές, και συνεπώς ουσιαστικά αυτόνομη.

Ας σημειώσουμε εδώ επίσης ότι γίνεται μια κρίσιμη διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης και της γλωσσικής αγωγής με αντικείμενο (και μέσον) γνώσης τη μητρική γλώσσα. Πράγματι, με τη μορφή που έχουν τα γλωσσικά προγράμματα σήμερα, η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε διάφορα μέρη του κόσμου ορίζεται από τελείως διαφορετικούς στόχους από ό,τι η γλωσσική αγωγή των φυσικών ομιλητών/-τριών της αγγλικής στην Αγγλία. Το σχολικό μάθημα της γλώσσας στην

Αγγλία έχει ένα εύρος στόχων τους οποίους μάλιστα τους προσδιορίζει, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, η ίδια η γλώσσα. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την αγγλική γλώσσα όχι μόνον ως μέσον προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, αλλά επίσης ως φορέα αισθητικών, ηθικών και ευρύτερα πολιτισμικών και εθνικών αξιών, ως παρακαταθήκη του «κανόνα γραμματισμού», ως φορέα ιδεών που υπερβαίνουν το έθνος, με αφορμή την κοινοπολιτεία (τη γραμματεία και τη σχετική λογοτεχνική παραγωγή της), την αγγλική ως παγκόσμια γλώσσα, κλπ. Όλοι αυτοί οι στόχοι συνιστούν ένα ιδιαίτερα δυσβάσταχτο φορτίο για ένα γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών, ειδικά όταν αυτό έχει και βοηθητικούς διδακτικούς στόχους, όπως την ενασχόληση με τη γλώσσα των ΜΜΕ κ.ο.κ.

Βέβαια, άλλες κοινωνίες αντιμετωπίζουν αυτό το θέμα διαφορετικά. Η Βραζιλία [όπως και η Ελλάδα] έχει τρία σχολικά μαθήματα που σχετίζονται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, με το πρόγραμμα σπουδών για τη μητρική γλώσσα, το οποίο στην Αγγλία περιλαμβάνει ένα μόνο μάθημα. Αυτό το μάθημα είναι τόσο φορτωμένο που παύει να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς τις ποικίλες όψεις του και γι' αυτό χρειάζονται ρεαλιστικές λύσεις. Και, επειδή οι πολιτικές επιταγές της μετα-βιομηχανικής Αγγλίας, που δεν είναι πια η Μεγάλη Βρετανία, καθιστούν κάτι τέτοιο αδύνατο προς το παρόν, η λύση που υιοθετήθηκε (και η οποία συνιστά μιας μορφής «φυγοδικία») είναι η αναγωγή του «γραμματισμού» σε κύρια εκπαιδευτική απαίτηση, παρακάμπτοντας έτσι τη γλώσσα αυτή καθαυτή και στερώντας της τον κυριότερο στόχο της. Στη Νέα Ζηλανδία και την Αυστραλία ακολουθούνται άλλες κατευθύνσεις, εστιάζοντας ουσιαστικά στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας ως το χώρο του προγράμματος σπουδών για την επικοινωνία και προσθέτοντας, στην περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας, την «επισκόπηση» του εύρους των διδακτικών στόχων του προγράμματος σπουδών. Μια παρόμοια, αν και πιο δραστική λύση έχει επιλεγεί στη Δημοκρατία της Νότιας Αφρικής, όπου στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2005 υπάρχει ένας ενιαίος χώρος γλωσσικού γραμματισμού και επικοινωνίας (ένας χώρος που συμπεριλαμβάνει τη λογοτεχνία).

Προσωπικά θεωρώ ότι τα ερωτήματα που πρέπει να τεθούν σε σχέση με ένα γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν θα συνιστά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας είναι διαφορετικά. Θα ασχοληθώ με μερικά από τα ερωτήματα αυτά στη συνέχεια.

ΕΝΑ ΝΕΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Έχω ήδη σκιαγραφήσει το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο πιστεύω ότι πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα του γλωσσικού προγράμματος σπουδών. Εδώ θα ήθελα να παρουσιάσω, σύντομα και πάλι, ορισμένα θέματα τα οποία είναι, πιστεύω, ουσιώδη για κάθε γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών που επιχειρεί να εστιάσει στο μέλλον. Οι όροι που θέλω να εισαγάγω και να συζητήσω είναι ο σχεδιασμός, η πολυτροπικότητα και η αισθητική.

Ας αρχίσουμε με την πολυτροπικότητα [όρος ο οποίος αναλύεται στη σχετική στήλη της Ενότητας Γ' του *Γλωσσικού Υπολογιστή*]. Όπως υποστηρίζω και αλλού (βλ. Kress & van Leeuwen 1996), σε πολλούς τομείς επικοινωνίας, η γλώσσα, είτε ως προφορικός είτε ως γραπτός λόγος, είναι ένας μόνο από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης των «πραγμάτων». Θα το αντιληφθούμε αμέσως εάν εξετάσουμε την εικόνα που παρουσιάζει ο τύπος, η τηλεόραση, κτλ. ή, αντίστοιχα, εάν εξετάσουμε πώς έχουν εξελιχθεί τα σχολικά εγχειρίδια τα τελευταία 50 χρόνια [βλ. Παράρτημα σ. ??]. Ενώ πριν 30 χρόνια ένα σχολικό εγχειρίδιο φυσικής, για παράδειγμα, είχε συσταθεί σε γραπτή γλώσσα, τώρα σε ένα βιβλίο για την ίδια ηλικιακή ομάδα κάθε σελίδα είναι γεμάτη εικόνες. Οι εικόνες που υπήρχαν παλαιότερα λειτουργούσαν ως εικονογράφηση του γλωσσικού κείμενου. Δηλαδή, οι εικόνες επαναλάμβαναν πτυχές των όσων είχαν ήδη αναπαρασταθεί με τη γλώσσα, για λόγους μεγαλύτερης σαφήνειας, απομνημόνευσης ή ψυχαγωγίας. Τώρα, οι εικόνες έχουν μια ξεκάθαρη αναπαραστατική και επικοινωνιακή λειτουργία: δεν επαναλαμβάνουν όσα έχουν διατυπωθεί γραπτώς, αλλά εισάγουν με ανεξάρτητο τρόπο βασικά θέματα της ύλης του προγράμματος σπουδών. Στην πραγματικότητα, τείνει να υπάρξει ένας καταμερισμός, μια λειτουργική εξειδίκευση, όπου οι εικόνες χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση του βασικού περιεχομένου της ύλης των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, ενώ ο γραπτός λόγος διαμορφώνει το πλαίσιο της ύλης, δηλαδή το παιδαγωγικό ή διδακτικό κείμενο.

Μια συνέπεια αυτού το γεγονόςτος, μεταξύ πολλών άλλων, είναι ότι αλλάζει η ίδια η γλώσσα: η σύνταξη του γραπτού λόγου στο νέο σχολικό εγχειρίδιο διαφέρει αισθητά απ' αυτήν του σχολικού εγχειριδίου πριν 40 χρόνια. Θα αναφέρω ένα μόνο χαρακτηριστικό γνώρισμα: εάν 40 χρόνια πριν οι προτάσεις αποτελούνταν από περίπου 4-8 φράσεις, στο νέο σχολικό εγχειρίδιο (τουλάχιστον αυτών που χρησιμοποιούνται στα σχολεία των περισσότερων χωρών της Δύσης) καμιά πρόταση δεν υπερβαίνει τις δύο φράσεις. Γλωσσικές δομές, χαρακτηριστικές κυρίως του λόγου των φυσικών επιστημών, οι οποίες ήταν σύνθετες συντακτικά και κατά συνέπεια σημασιολογικά, έχουν εξαφανιστεί. Μια άλλη συνέπεια είναι ότι η δραστηριότητα της ανάγνωσης είναι τώρα εντελώς διαφορετική απ' ό,τι ήταν πριν 40 χρόνια. Τώρα πλέον είναι απλώς αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό να πει *Παιδιά, ανοίξτε το βιβλίο σας στη σελίδα 29 και, Άννα, άρχισε να διαβάζεις από την αρχή!* Το κείμενο στη σελίδα 29 δεν είναι τώρα ένα εκτενές, συνεκτικό κομμάτι γραπτού

λόγου. Το κείμενο που υπάρχει συνίσταται σε τίτλους, λεζάντες, σύντομες περιγραφές, σύντομες ιστορίες, οδηγίες κλπ. Βεβαίως, καθώς άλλαξαν τα συντακτικά χαρακτηριστικά του κειμένου άλλαξε και η φύση του, έτσι ώστε να αποτελεί ένα πολυτροπικό σύνολο.

Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν για έναν/μία φιλόλογο να πει: *Ναι, ωραία, βλέπω ότι υπάρχουν εικόνες, αλλά εμένα με ενδιαφέρει η γλώσσα*, γιατί ενδιαφέρον για τη γλώσσα σημαίνει τώρα πια ενδιαφέρον για το πολυτροπικό σύνολο που είναι ένα κείμενο. Η εστίαση αποκλειστικά στη γλώσσα δεν μπορεί πλέον να μας αποκαλύψει τι είναι το κείμενο ή τι κάνει η γλώσσα σε σχέση με τα υπόλοιπα συντακτικά μέρη του κειμένου. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση του κειμένου συνεπάγεται κατανόηση της γλωσσικής και ταυτόχρονα οπτικής ή άλλης εκφοράς του λόγου, γεγονός που έχει συνέπειες για μια θεωρία ανάγνωσης. Ταυτόχρονα, βεβαίως, η πολυτροπικότητα του κειμένου έχει συνέπειες και για μια θεωρία παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο παρελθόν για να συντάξουμε ένα «καλό» γραπτό κείμενο έπρεπε να έχουμε αναπτύξει σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή ενός κειμένου, προκειμένου να επιλέξουμε ανάμεσα στις δυνατότητες του «τρόπου» του γραπτού λόγου. Δηλαδή, να επιλέξουμε τους γλωσσικούς τύπους που θεωρούμε τους πιο κατάλληλους για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση –λαμβάνοντας υπόψη επικοινωνιακές παραμέτρους όπως θέμα, σκοπός επικοινωνίας και ακροατήριο. Τώρα, όμως, οι απαιτήσεις είναι πλέον διαφορετικές. Στο πολυτροπικό τοπίο το ζήτημα δεν είναι απλώς *Ποιες είναι οι καλύτερες λέξεις στην καλύτερη διάταξη για την έκφραση των ιδεών μου;* Τίθεται ένα άλλο πολύπλοκο και πολυδιάστατο ερώτημα ως εξής: *Ποιοι είναι οι τρόποι που έχω στη διάθεσή μου στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, για την αναπαράσταση του συγκεκριμένου εύρους περιεχομένων, σε σχέση με το συγκεκριμένο κοινό;*

Το δεύτερο ερώτημα διαφέρει σημαντικά και υπερβαίνει αυτά που διατυπώνονταν στο παρελθόν, γιατί εκείνα είχαν σχέση με τη γλώσσα ως μοναδική πηγή νοημάτων. Τα ερωτήματα που τίθενται τώρα σχετίζονται με την ικανότητα που έχει ή πρέπει να αναπτύξει κανείς για να *σχεδιάσει* ένα πολυτροπικό κείμενο· ερωτήματα, δηλαδή, όπως το εξής: *Πώς θα διανείμω τις πληροφορίες/περιεχόμενο ανάμεσα στους διαθέσιμους σ' εμένα σημειωτικούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας και οι οποίοι θα δημιουργήσουν συγκεκριμένα αποτελέσματα για το κοινό στο οποίο απευθύνομαι;* Ο σχεδιασμός αυτός απαιτεί ουσιαστικές γνώσεις των πολλαπλών δυνατοτήτων που προσφέρει ο κάθε τρόπος επικοινωνίας (γλωσσικός και μη), αλλά και των δυνατοτήτων που παρέχει ο δυνάμει συνδυασμός των διαφόρων τρόπων. Δηλαδή, όταν πρόκειται για ένα γραπτό κείμενο που χρησιμοποιεί αποκλειστικά τον γλωσσικό τρόπο, τίθενται ζητήματα επιλογής των κατάλληλων λεξικογραμματικών στοιχείων, του κατάλληλου κειμενικού ύφους και κειμενικού είδους για τη γλωσσική αναπαράσταση ενός θέματος. Όταν όμως πρόκειται για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (τα οποία, βάσει των νέων κοινωνικών συνθηκών είναι σε συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση) τίθενται άλλα ζητήματα γιατί η παραγωγή τους απαιτεί μια διαφορετική (επι)κοινωνι(α)κή πρακτική. Τίθεται, καταρχήν, το ζήτημα των *δυνατοτήτων* κάθε τρόπου επικοινωνίας ως παραγωγικής πηγής, ικανού να μετασχηματισθεί κατά τη χρήση του σε συνδυασμό με άλλους τρόπους. Έτσι, η απαιτούμενη πρακτική, την οποία το άτομο που παράγει το κείμενο πρέπει να μπορεί να ασκήσει, είναι η πρακτική του σχεδιασμού.

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όταν μιλάμε για *πρακτική σχεδιασμού κειμένου*, βρίσκεται η ενεργή δράση του ατόμου ως *δημιουργού* του κειμένου αυτού (φυσικά, βάσει των πολιτισμικά διαθέσιμων και ιστορικά διαμορφωμένων πόρων). Είναι μια πρακτική που προϋποθέτει νέου τύπου ικανότητες και πλήρη γνώση των δυνατοτήτων όλων των σημειωτικών πόρων. Αυτή η ικανότητα και η γνώση όμως ταυτόχρονα συνεπάγεται και την κριτική στάση απέναντί τους. Έτσι, αυτό που υποστηρίζω είναι ότι η πρακτική του σχεδιασμού ενσωματώνει όψεις της κριτικής πράξης και, άρα υπερβαίνει και τις δύο, καθώς το άτομο το οποίο δρα, βάσει των προσωπικών και ταυτόχρονα κοινωνικά διαμορφωμένων ενδιαφερόντων του, προβαίνει σε μια ανανεωτική, μετασχηματιστική κοινωνική ενέργεια.

Νομίζω ότι τα ζητήματα που συζητώ εδώ θα αποτελέσουν κρίσιμες πτυχές των νέων γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αυτών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πως τα άτομα στη σημερινή και αυριανή κοινωνία δεν «αποκτούν» τις σταθερές ή στατικές πηγές ενός σημειωτικού συστήματος για να προσαρμοστούν στο σύστημα αυτό. Έτσι, και η γλωσσική εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπίσει τους/τις μαθητές/-τριες ως τα άτομα που μετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι λειτουργώντας δημιουργικά για να ανανεώσουν και να μετασχηματίσουν τις κοινωνικές πρακτικές.

Σε αυτά τα προγράμματα σπουδών η έννοια του σχεδιασμού συσπειρώνεται και υπερβαίνει τόσο την ικανότητα παραγωγής κειμένων όσο και την κριτική απέναντί τους. Φυσικά, αυτό ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τα σημεία που έθixa σχετικά με την εξαφάνιση των επιστημονικών παραδειγμάτων που προέκυψαν βάσει των εννοιών της μαζικής κοινωνίας και των τρόπων με τους οποίους οι έννοιες αυτές διαμόρφωσαν την υποκειμενικότητα και θέση του ατόμου (και ως «χρήστη» γλώσσας).

Υπάρχει όμως και ένα άλλο σημαντικό θέμα. Για μένα η χρήση του όρου *σχεδιασμός* αποβλέπει στο να δείξει αποφασιστικά ότι πρέπει να δούμε τους/τις μαθητές/-τριες της γλώσσας αρκετά διαφορετικά από ό,τι πριν για δύο λόγους: ο ένας λόγος είναι ότι οι μαθητές/-τριες της γλώσσας ζουν τώρα πλέον σε έναν κόσμο όπου κατοχυρώνουμε το ποιο είμαστε μέσω της κατανάλωσης* ο άλλος λόγος είναι ότι οι μαθητές/-τριες της γλώσσας πρέπει να αντιμετωπιστούν τώρα ως όντα ενεργά, δραστήρια, δημιουργικά και νεωτερικά, τόσο επειδή το απαιτεί μια γενικά αποδεκτή άποψη για τη γλώσσα, την επικοινωνία και την κατασκευή νοήματος, αλλά επίσης επειδή η πραγματική απαίτηση από τη σχολική εκπαίδευση είναι να παράγει άτομα με αυτές τις ικανότητες. Και για την ώρα δεν υπάρχουν σχολικά μαθήματα που να είναι καταλληλότερα για να βοηθήσουν στην επίτευξη αυτού του στόχου από τα γλωσσικά μαθήματα. Αλλά ας εξηγήσω τι εννοώ.

Στον κόσμο στον οποίο μεγάλωσα εγώ, και ο οποίος ήταν λίγο πολύ ίδιος μέχρι πριν από δέκα ή είκοσι χρόνια περίπου, στις κοινωνίες στις οποίες έζησα και εργάστηκα, η ατομικότητα και η υποκειμενικότητα προσδιορίζονταν πολύ περισσότερο απ' ό,τι τώρα από τη θέση του ατόμου στην κοινωνία (τον κοινωνικό του ρόλο) και τη σχέση του προς την οικονομία (π.χ. είμαι εργάτης/-τρια χαλυβουργείου, εκπαιδευτικός, δικηγόρος, κτλ.). Σήμερα ο αυτοπροσδιορισμός μας γίνεται μέσω του ρόλου μας στην αγορά ως καταναλωτών/-τριών (φοράω πουλόβερ μάρκας Gap, οδηγώ ένα σπορ αυτοκίνητο Honda, τρώω στο..., κάνω διακοπές στο..., ζω στο..., κλπ.). Με άλλα λόγια, το «στυλ» μας ως Αισθητική αποτελεί τις συνθήκες όλων όσων μετέχουν στην κατανάλωση η οποία είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη του καταναλωτικού καπιταλισμού. Έτσι όμως έχει μετακινηθεί το πεδίο της αισθητικής από την αναφορά του στα προϊόντα και στις πρακτικές που συνδέαμε με μια ελίτ σε όλα τα προϊόντα και τις πρακτικές της καθημερινής ζωής. Η επικοινωνία δεν αποτελεί φυσικά εξαίρεση: η εμφάνιση της εφημερίδας που διαβάζω σχετίζεται με την εμφάνιση του σουπερμάρκετ στο οποίο ψωνίζω κι αυτό σχετίζεται με τα ρούχα που φοράω για να πάω στη δουλειά ή μια βόλτα. Τα κείμενα, είτε είναι γλωσσικά, είτε γλωσσικά και οπτικά, είτε μουσικά και οπτικά, τα κείμενα κάθε είδους, και σίγουρα όχι μόνο τα κείμενα του κανόνα της ελίτ, σχετίζονται ουσιαστικά με την κατανάλωση αγαθών κάθε είδους. Τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, είτε αυτά παράγονται στην Αγγλία, είτε σε άλλες χώρες της Δύσης, υπόκεινται κι αυτά στις ίδιες αισθητικές απαιτήσεις.

Ποιο σχολικό μάθημα είναι πιθανόν να ασχοληθεί μ' αυτό ανάγοντάς το σε ζήτημα κατάλληλης προετοιμασίας των νέων για τις κοινωνίες τους, αλλά και σε ζήτημα σαφούς αναφοράς των αρχών του σχεδιασμού που διέπουν κάθε πλευρά της αισθητικής της αγοράς; Για μένα η απάντηση είναι αρκετά σαφής: εάν αυτό δεν γίνει στο «μάθημα της γλώσσας» στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, τότε για την ώρα δεν μπορεί να γίνει πουθενά αλλού. Όμως, είναι ένα ουσιαστικό ζήτημα, τόσο όσον αφορά το σχεδιασμό νέων μορφών επικοινωνίας, όσο και την κατανόηση της ζωής σε μια καταναλωτική κοινωνία, δηλαδή σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από την αγορά.

Το δεύτερο σημείο που θέλω να θίξω εδώ αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας να λειτουργήσει κανείς δημιουργικά και ανανεωτικά ως ένα νέο εκπαιδευτικό στόχο του σχολείου. Οι πολιτικοί σε όλον τον κόσμο έχουν κάνει σαφές ότι οι μετα-βιομηχανικές κοινωνίες χρειάζονται νεωτερικούς πολιτισμούς. Κανείς όμως δεν διευκρινίζει πώς θα επιτευχθεί αυτό. Αυτό που είναι για μένα απόλυτα σαφές είναι πως οι παλαιότερες γλωσσολογικές θεωρίες (ένα σταθερό σύστημα στοιχείων και κανόνων πέραν της επιρροής του ατόμου, ένα σύστημα που το άτομο μπορεί να το «κατακτήσει» αλλά όχι να το αλλάξει) είναι εντελώς ανίκανες να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας. Για το λόγο αυτό συναντάμε δημιουργικά άτομα πολύ πιο σπάνια απ' ό,τι θα θέλαμε. Το δημιουργικό άτομο είναι η ηρωική εξαίρεση κι εμείς οι υπόλοιποι παραδινόμαστε στην προσκόλληση στις συμβάσεις που επιβάλλονται άλλοτε λίγο και άλλοτε πολύ σθεναρά. Αυτό βέβαια είναι συνέπεια του ότι διδάσκομαι πως πρέπει να ακολουθήσω τις συμβάσεις και να κάνω αυτά που έχουν κατοχυρωθεί με βάση το παρελθόν. Με τον τρόπο αυτό όμως αδυνατώ επίσης να δω τον εαυτό μου ως ενεργητικό ον, ως υπεύθυνο για την παραγωγή του καινούργιου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταργώ το παλαιό, αφού σ' αυτό στηρίζομαι. Για το λόγο τούτο, εάν δεν κάνουμε μια σοβαρή επαναξιολόγηση, αναδιρθρώνοντας τις θεωρίες μας για τη γλώσσα (οι οποίες στηρίζουν τις θεωρίες μας για την επικοινωνία, τη νόηση και τη δημιουργικότητα) δεν έχουμε πολλές πιθανότητες να ξεφύγουμε ποτέ από τα όρια της φυλακής που είναι η συμβατικότητα. Η προσκόλληση στις συμβάσεις εξυπηρέτησε τις κοινωνίες της μαζικής βιομηχανικής παραγωγής πάρα πολύ καλά, αλλά τώρα αποτελεί σημαντική δέσμευση για ένα παραγωγικό μέλλον στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες του κόσμου.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας το κείμενο αυτό, με το οποίο παρουσίασα κάποιες σκέψεις που νομίζω θα πρέπει να μας απασχολήσουν σοβαρά, θα ήθελα να πω λίγα λόγια ακόμη για ένα ζήτημα που άπτεται του θέματος της Αισθητικής που ανέφερα πιο πάνω. Ο σχεδιασμός, όπως είπα νωρίτερα, βασίζεται στην πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων τρόπων, στις σχέσεις μεταξύ τους όταν χρησιμοποιούνται και στα ενδιαφέροντα του σχεδιαστή/-τριας ως ατόμου που μετασχηματίζει, δημιουργεί, ανανεώνει. Η γνώση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (που διαμορφώνονται πολιτισμικά) –είτε πρόκειται για προφορικό ή γραπτό γλωσσικό κείμενο, είτε πρόκειται για κείμενο οπτικό ή μουσικό– φέρνει στο προσκήνιο

επιλογές που ανταποκρίνονται στο σχεδιασμό, ο οποίος εκφράζει το ενδιαφέρον του δημιουργού. Αυτές οι επιλογές γίνονται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ή περιστάσεις, και αποτελούν την προσωπική (υπό μία έννοια) απάντηση του/της σχεδιαστή/-τριας στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού γεγονότος. Σύνολα τέτοιων επιλογών παράγουν αυτό που παραδοσιακά ονομάζεται «στυλ» ή «ύφος». Αυτό το στυλ ή ύφος γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης (με τον ίδιο τρόπο που γίνονται οι ιδέες ή τα γλωσσικά στοιχεία ενός κειμένου με σκοπό να διαβαστεί, να ακουστεί κλπ.), και η αξιολόγηση αυτή συνεπάγεται αισθητική κρίση. Στην περίπτωση λοιπόν αυτή η Αισθητική αποκαλύπτεται ως πράξη άσκησης ισχύος και ως αποτέλεσμα πολιτικής πρακτικής. Για μένα αυτό τότε ξεπερνά επίσης την «κριτική» με την τρέχουσα έννοια: ενσωματώνοντας τη διαδικασία της κριτικής και ανάγοντάς την από αναδρομική δράση που σχετίζεται με τα ζητήματα που απασχολούν ισχυρούς τρίτους σε μελλοντική δράση που έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα του κοινωνικά τοποθετημένου ατόμου του οποίου το σχέδιο τίθεται σε εφαρμογή.

Το ζήτημα αυτό εντάσσεται σε ένα γενικότερο προβληματισμό για το λόγο της κριτικής πράξης. Το ίδιο και άλλα θέματα που έθιξα εδώ, τα οποία έθεσα με έναν ιδιαίτερα γενικό τρόπο, και μάλιστα εσκεμμένα. Στόχος μου ήταν να έχουν απήχηση σε διαφορετικούς τόπους, με διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, σε περιβάλλοντα διδασκαλίας της γλώσσας ως μητρικής, ξένης, δεύτερης ή άλλης.

Αφού μεταφράστηκε το παρόν άρθρο στα ελληνικά από τον **Κώστα Κανάκη**, το τελικό κείμενο επιμελήθηκε η Βασιλική Δενδρινού, η οποία προσέθεσε πληροφορίες και επεξηγήσεις. Επίσης, η Ελένη Καραντζόλα συνέταξε το παράρτημα στο τέλος του κειμένου.

136. Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου, στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού Ε. (επιμ.) «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση», Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 2011, σ. 103-113

Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία
ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου

Σωφρόνης Χατζησαββίδης*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα είναι τρεις έννοιες που φαινομενικά δε συνδέονται μεταξύ τους. Η ευρύτητα, όμως, με την οποία μπορεί να οριστούν και να οριοθετηθούν οι δύο τουλάχιστον από τις τρεις έννοιες (βίωμα και μεταφορά), δίνει προφανώς τη δυνατότητα συσχετισμού των τριών εννοιών. Γι' αυτό σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να δείξει πως το τρίτο σκέλος της τριάδας αυτών των εννοιών, δηλαδή η πολυτροπικότητα, όπως εμφανίζεται και λειτουργεί στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες, αποτελεί μεταφορά βιωμάτων της σύγχρονης καθημερινής ζωής, η οποία κυριαρχείται από τον «πολυτροπικό λόγο». Ως αφετηρία για την ανάπτυξη του όλου σκεπτικού και της αντίστοιχης προβληματικής λαμβάνονται τα συμπεράσματα τριών ερευνών που διεξήχθησαν στο παρελθόν, είτε σε συνεργασία είτε μόνο από εμένα, σχετικά με την πολυτροπικότητα και την πρόσληψή της από νήπια και ενήλικους εκπαιδευόμενους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Με βάση αυτήν την αφετηρία και χρησιμοποιώντας ως ιδεολογικό αλλά και μεθοδολογικό εργαλείο την έννοια του «σχεδίου» (design) επιχειρείται να υποστηριχτεί στην εργασία ότι η πολυτροπικότητα στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες αποτελεί μια μορφή πολιτισμικού προϊόντος που διαμορφώνει μια μορφή λόγου, τον αποκαλούμενο «πολυτροπικό λόγο». Ο λόγος αυτός είναι κυρίαρχος στα έντυπα ευρείας χρήσης αλλά ακόμη –τηρουμένων των αναλογιών– και στον καθημερινό προφορικό λόγο. Ο λόγος αυτός διαμορφώνει με τη σειρά του αντίστοιχα βιώματα, τα οποία μεταφέρονται ως πολιτισμικά και σημειωτικά προϊόντα στην καθημερινή ζωή, αναπαράγοντας έτσι και επεκτείνοντας την πολυτροπικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Βίωμα, Γραμματισμός, Γραπτός λόγος, Κείμενο, Μεταφορά, Μονοτροπικότητα, Πολυτροπικότητα, Πολυτροπικός λόγος, Προφορικός λόγος, «Σχέδιο», Υποκειμενικότητα.

* Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Ph.D., Καθηγητής, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιούπολη, 54124 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-656971 (οικία), 2310-995031 (εργασίας), 6944703068 (κινητό), Τηλεομ.: 2310-995024. Ηλεκτρονική διεύθυνση: sofronis@nured.auth.gr Προσωπική ιστοσελίδα: <http://users.auth.gr/sofronis>

1. Η πολυτροπικότητα, η μεταφορά, το βίωμα και ο ρόλος της γλώσσας

Η πολυτροπικότητα ως έννοια αναφέρεται σ' ένα σημειωτικό προϊόν, το οποίο εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του συνδυασμού διαφόρων σημειωτικών τρόπων (modes), οι οποίοι από μόνοι τους δίνουν ο καθένας το δικό του νόημα, ενώ σε συνδυασμό δίνουν ένα νόημα που έχει το καθένα τα χαρακτηριστικά του αλλά και κάτι παραπάνω. Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν απ' αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα (Kress, 2000). Η δυνατότητα μίξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης. Το σημειολογικό αυτό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, την οποία ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας» (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος, 1980: 24). Η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν τα υποκείμενα και δρουν είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα. Ως επιλογή ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, η οποία και μόνο επιτρέπει τη νοηματοδότηση, είναι μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα. Με την έννοια αυτή η πολυτροπικότητα θα πρέπει όχι μόνο να παράγεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά και να προϋποθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες και ανάλογες κοινωνικο-ιδεολογικές προϋποθέσεις για την κατανόηση των νοημάτων που παράγονται απ' αυτήν και των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγονται. Αν γίνει αποδεκτή αυτή η διαπίστωση, είναι πολύ πιθανό η πολυτροπικότητα να διαμορφώνει και συγκεκριμένες αντιλήψεις, ανάλογη ιδεολογία και, γενικά, ανάλογη υποκειμενικότητα.

Η μεταφορά, όπως υποστηρίζουν οι George Lakoff και Mark Johnson (2005: 25), δεν είναι απλά «ένας μηχανισμός ποιητικής φαντασίας και ρητορικής φιοριτούρας» και κακώς θεωρείται «χαρακτηριστικό μόνο της γλώσσας», αλλά είναι «διάχυτη στην καθημερινή ζωή, όχι μόνο στη γλώσσα αλλά στη σκέψη και στην πράξη. Το κοινό αντιληπτικό μας σύστημα, με βάση το οποίο σκεφτόμαστε και δρούμε, είναι ουσιαστικά μεταφορικής φύσεως». Και παρακάτω οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι «αν είναι σωστή η πρότασή μας ότι το αντιληπτικό μας σύστημα είναι κατά μεγάλο μέρος μεταφορικό, τότε ο τρόπος που σκεφτόμαστε, οι εμπειρίες μας και αυτά που κάνουμε κάθε μέρα, κινούνται κατά πολύ στον χώρο της μεταφοράς». Ένας τρόπος –όχι όμως ο μοναδικός– για να διερευνηθεί το σύστημα αυτό και ο βαθμός της μεταφορικότητας που περιέχει είναι η γλώσσα. Και από την άποψη αυτή η μεταφορά συνδέεται με τη γλώσσα, γιατί αυτή χρησιμεύει κυρίως ως όχημά

της. Ποιος είναι, όμως, ο ρόλος της γλώσσας στη δημιουργία της μεταφοράς; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι απλή, γιατί η ίδια η γλώσσα αποτελεί μια μεταφορά είτε με την έννοια της αναλογίας μεταξύ των σημαινομένων και των σημαινόντων (περίπτωση κυριολεξίας) είτε με την έννοια της νοηματικής επέκτασης των σημαινομένων σε σχέση με τα σημαίνοντα με τα οποία σχετίζονται. Έτσι, από τη μια η γλώσσα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ του αναφερόμενου και της δήλωσης, ενώ από την άλλη η μεταφορά λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ ενός ψευδοαναφερόμενου, που τυχαίνει συνήθως να έχει κάποια σχέση με το αναφερόμενο, και της δήλωσης. Στη μεταφορά, δηλαδή, έχουμε την ίδια δήλωση, η οποία συνδέεται με δύο ή περισσότερα αναφερόμενα που σχετίζονται λίγο ή πολύ μεταξύ τους. Με την έννοια αυτή, η μεταφορά ως γλωσσική οντότητα αποτελεί ένα «δυναμικό φαινόμενο» (Σγουρούδη, 2003: 26) που επιτρέπει στους χρήστες της γλώσσας να υπονοούν, να υπεκφεύγουν, να παρακάμπτουν ένα κάποιο σημείο, να διακοσμούν τον λόγο τους –κάτι που κάνει συχνά η λογοτεχνία– να συσχετίζουν, να ορίζουν και να οριοθετούν πράξεις, συμβάντα και γεγονότα –κάτι που χρησιμοποιείται συχνά στον δημοσιογραφικό λόγο– και γενικά να δίνουν μια νοηματική ευελιξία στον λόγο. Η μεταφορά, λοιπόν, είναι εγγενές και απαραίτητο στοιχείο της γλώσσας, γιατί η ίδια η γλώσσα είναι μεταφορά και ως τέτοια συμβάλλει στη «μεταφορά» (με την έννοια του μεταφέρειν) της πραγματικότητας σε λόγο.

Το βίωμα ως έννοια αναφέρεται στην καθημερινή γλώσσα ως η δημιουργία της αντίληψης που δημιουργείται από την επαφή ενός νοήμονος όντος με πράξεις, δράσεις, γεγονότα κτλ. Ποιος, όμως, είναι ο ρόλος της γλώσσας στη δημιουργία του βιώματος; Για το θέμα αυτό διατυπώθηκαν από παλιά απόψεις και υποθέσεις, οι οποίες, χωρίς να είναι απόλυτα παραδεκτές σήμερα από τη Γλωσσολογία, έχουν επηρεάσει έντονα τον τομέα της Ψυχο-γλωσσολογίας και συναφών μ' αυτήν επιστημών (Φιλοσοφία της Γλώσσας, Ανθρωπο-γλωσσολογία). Στον χώρο αυτό κυριαρχούν οι ρήσεις και οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους Wilhelm von Humbolt, Edward Sapir, Benjamin Lee Whorf και Ludwig Wittgenstein. Ο Humbolt, που πρώτος έθεσε τον προβληματισμό στη νεότερη γλωσσο-φιλολογική σκέψη, υποστήριξε ότι «η γλώσσα είναι το όργανο που μορφοποιεί τη σκέψη (Die Sprache ist das lidende Organ des Gedanken), εκφράζει και κατασκευάζει την εθνική ψυχή» (Mounin, 1974: 194). Οι Αμερικανοί ανθρωπογλωσσολόγοι Sapir και Whorf, ακολουθώντας εν μέρει τις απόψεις του Humbolt, διατύπωσαν ένα αξίωμα, που είναι γνωστό στην ιστορία της επιστήμης ως «υπόθεση Sapir-Whorf», με το οποίο επιχειρείται να εξηγηθεί το πώς διαμορφώνεται μέσω της γλώσσας η εμπειρία μας για τον κόσμο και, σε τελευταία ανάλυση, ο κόσμος μας (Whorf, 1940). Και, όπως υποστηρίζει ο Sapir (1958: 69), «οι κόσμοι μέσα στους οποίους ζουν διαφορετικές κοινωνίες είναι διαφορετικοί κόσμοι και όχι ο ίδιος κόσμος με διαφορετικές ετικέτες». Τέλος, ο γερμανός φιλόσοφος Ludwig Wittgenstein, κινούμενος στην ίδια κατεύθυνση με τους προηγούμενους, υποστηρίζει ότι «Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου» (Wittgenstein, 1978: 110). Και παρακάτω, προσπαθώντας να ορίσει τα όρια της λογικής σε σχέση με τη γλώσσα, λέει ότι «αυτό που δεν μπορούμε να σκεφτούμε, αυτό δεν μπορούμε να το

σκεφτούμε· και δεν μπορούμε να πούμε αυτό που δεν μπορούμε να σκεφτούμε» (Wittgenstein, 1978: 111).

Ο Lyons (2002: 527), συζητώντας άμεσα την υπόθεση Sapir-Whorf και έμμεσα τις απόψεις του Wittgenstein, υποστηρίζει ότι, «ακόμα κι αν αποδεχτούμε ότι διαφορετικές κοινωνίες ζουν σε "διαφορετικούς κόσμους" [...], θα μπορούσαμε παρ' όλ' αυτά να υποστηρίξουμε ότι κάθε γλώσσα επιβάλλει μια συγκεκριμένη μορφή πάνω στην ουσία του "κόσμου" όπου ομιλείται». Από όλα αυτά και τις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τους χρωματικούς όρους σε διάφορες γλώσσες αλλά και τις διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ όρων σε διάφορες γλώσσες, αλλά ακόμη και από τις δυσκολίες που εμφανίζονται στην κατάκτηση λεξιλογικών στοιχείων κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, θεωρώ –αποδεχόμενος μια μετριοπαθή ερμηνεία της υπόθεσης Sapir-Whorf– ότι το βίωμα, όπως τουλάχιστον ορίστηκε εδώ, αναπαρίσταται από τη γλώσσα, και είναι διαφορετική αυτή η αναπαράσταση σε κάθε γλωσσική –άρα και πολιτισμική– ομάδα. Άρα ο ρόλος της γλώσσας στην αναπαράσταση του βιώματος είναι καθοριστικός και πολύ σημαντικός.

2. Τρεις έρευνες για την πολυτροπικότητα

Μετά από αυτά τα προκαταρκτικά, που αποτελούν και τις προϋποθέσεις με βάση τις οποίες αναπτύσσεται ο συλλογισμός στο κείμενο αυτό, ακολουθεί η υπόθεση εργασίας, η οποία θα επιχειρηθεί ν' αποδειχτεί όχι μόνο με επιχειρήματα που εκπορεύονται από τη λογική αλλά και από ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από έρευνες –κυρίως μελέτες περίπτωσης– που έγιναν έχοντας ως υποκείμενα ενεργά άτομα (οι δύο) και απλά κείμενα (η τρίτη), των οποίων αποδέκτες ήταν αναγνώστες των εφημερίδων. Η υπόθεση εργασίας, λοιπόν, είναι η εξής: η πολυτροπικότητα στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες ως έννοια και ως πρακτική αποτελεί μεταφορά (ή αναπαράσταση) του αντιληπτικού βιώματος που διαμορφώνεται μέσω της γλώσσας¹. Απόρροια αυτής της διαπίστωσης είναι ότι σήμερα βρισκόμαστε ως κοινωνίες προς τη διαμόρφωση μιας νέας μορφής λόγου, που βρίσκεται πέραν του προφορικού και του γραπτού λόγου. Αυτή η νέα μορφή λόγου ονομάζεται «πολυτροπικός λόγος».

Η πρώτη έρευνα έχει τίτλο *Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/ Εικονιστικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου* (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005), πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2002 και είχε ως υποκείμενα 18 παιδιά ηλικίας 7 ετών, όλα μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της έρευνας ήταν «να διερευνηθεί ο βαθμός συμβολής των πολυτροπικών και των μονοτροπικών/ εικονιστικών κειμένων στην πρόσληψη και την κατασκευή των παιδικών

¹ Δεν πρέπει ν' αγνοηθεί ότι ο βαθμός μεταφοράς (ή αναπαράστασης) είναι συνάρτηση των πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών ακόμη και παιδαγωγικών συνθηκών και παραγόντων που επικρατούν μέσα σε μια κοινωνία, αλλά ακόμη και των ατομικών αντιληπτικών δυνατοτήτων του κάθε ατόμου.

υποκειμένων», ενώ παράλληλα επιδιώχτηκε «να διερευνηθεί αν υφίσταται διαφορά στην ποιότητα της συμβολής αυτής ανάμεσα στους δύο τύπους κειμένων» (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005: 27).

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι τα εξής:

- Γενικά υφίσταται μια διαφορετική προσέγγιση στα διαφορετικών ειδών και μορφών κείμενα, αλλά αυτή η διαφορά μάλλον δε σχετίζεται τόσο με τη μονοτροπικότητα και την πολυτροπικότητα αλλά με το είδος του σημειωτικού συστήματος (κείμενο, εικόνα, φωτογραφία κτλ.), το οποίο αποτελεί μέρος του συνολικού κειμένου, και με τις προσεγγιστικές και ερμηνευτικές συνήθειες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά από τον κόσμο των μεγάλων και, γενικότερα, από το περιβάλλον τους.
- Συνακόλουθη αυτής της διαπίστωσης είναι και η εκτίμηση για τη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας που κατασκευάζουν τα παιδικά υποκείμενα από την επαφή και νοητική επεξεργασία αυτών των ειδών κειμένου.
- Η εικόνα φαίνεται να είναι κυρίαρχη για τις συνειδήσεις των παιδιών-υποκειμένων και στις δύο περιπτώσεις των ειδών λόγου.
- Το κείμενο φαίνεται να περιορίζει εν μέρει τη διαμόρφωση της σκέψης και τη φαντασία των υποκειμένων.
- Οι διαφορές στην πρόσληψη των δύο μορφών κειμένων από τα παιδιά δε φαίνεται να είναι πολύ σημαντικές. Σημαντικές θα πρέπει να είναι οι διαφορές στην πρόσληψη ανάλογα με την τεχνοτροπία της εικόνας (συγκεκριμένη-αφηρημένη) και την ιδεολογο-συναισθηματική φόρτιση που υποβάλλει αυτή.
- Όσον αφορά την κατασκευή των υποκειμένων, διαπιστώθηκε ότι θα πρέπει να εξαρτάται περισσότερο από την εικόνα σε συνδυασμό με την πλατφόρμα προσέγγισης που κατασκευάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η δεύτερη έρευνα έχει τίτλο *Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή* (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004), πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2003 και είχε ως υποκείμενα τους μαθητές και τις μαθήτριες τριών Τμημάτων ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο οποίο φοιτούν ενήλικα άτομα (περίπου 30 άτομα).

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση των πολυτροπικών κειμένων δημόσιας επικοινωνίας με το υποκείμενο σε μαθησιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ετοιμότητα και η ποιότητα της αναγνωστικής προσέγγισης των πολυτροπικών κειμένων από ενήλικα άτομα σε μαθησιακό περιβάλλον, καθώς και η ετοιμότητα και η ποιότητα της παραγωγής παρόμοιου είδους κειμένων.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι τα εξής:

- Έγινε πολύ εύκολα η αποκωδικοποίηση του εικονιστικού μέρους που προφανώς οφείλεται στο γραμματισμικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι/ες, οι περισσότεροι/ες

από τους/ τις οποίους/ ες είναι ευαισθητοποιημένοι/ ες κοινωνικά. Μάλιστα παρατηρήθηκε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας και όσοι/ ες είναι ευαισθητοποιημένοι/ ες κοινωνικά πλησίασαν πιο εύκολα το μήνυμα της αφίσας, πριν από την αποκάλυψη του λεκτικού μέρους.

- Ως προς την παραγωγή του πολυτροπικού κειμένου διαπιστώθηκε ότι όλες οι ομάδες των εκπαιδευομένων κατασκεύασαν μια πολυτροπική αφίσα, στην οποία συνδυαζόταν ο λόγος με την εικόνα. Το βασικό στοιχείο που κυριαρχούσε σ' όλες τις συνθέσεις ήταν η κεντρικότητα τόσο σε επίπεδο οπτικής διαρρύθμισης όσο και ως προς το λεκτικό μήνυμα. Θεωρήθηκε ότι σ' αυτό έπαιξε ρόλο όχι μόνο η αφίσα με την οποία ασχολήθηκαν αλλά και η γενικότερη οπτική παιδεία που έχουν τα άτομα αυτής της ηλικίας. Γενικά, δε φάνηκε ν' αντιμετωπίζουν καμία δυσκολία για τη δημιουργία της πολυτροπικής σύνθεσης, γεγονός που δείχνει ότι ο συνδυασμός του λεκτικού με το εικονιστικό αποτελεί πεδίο έκφρασης της πολυτροπικής σκέψης.
- Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο γραμματισμός που εμπεριέχεται στα πολυτροπικά κείμενα κατακτιέται αβίαστα από τα άτομα που ζουν σ' ένα περιβάλλον που βομβαρδίζεται από πολυτροπικά κείμενα.

Η τρίτη έρευνα έχει τίτλο *Λόγος και Εικόνα στον Ημερήσιο Ελληνικό Τύπο: Διερεύνηση του Βαθμού και των Χαρακτηριστικών της Πολυτροπικότητας* (Χατζησαββίδης, 2005) και πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως και τον Οκτώβριο του 2005 σε δείγμα 58 εφημερίδων πανελληνίας κυκλοφορίας.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν κάποιες παράμετροι της πολυτροπικότητας στα πρωτοσέλιδα των ελληνικών εφημερίδων, όπως με ποια χαρακτηριστικά παρουσιάζεται αυτή και ποιος είναι ο βαθμός της πολυτροπικότητας που χρησιμοποιείται. Η διερεύνηση αυτή είχε σκοπό να συμβάλει, όπως υποστηρίζεται στην έρευνα (Χατζησαββίδης, 2005: 2), στο «κατά πόσο οι καταναλωτές και οι παραγωγοί των προϊόντων που προσφέρονται από το Μ.Μ.Ε. είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων και το κατά πόσο γίνεται κατανοητή η νοηματοδότηση των πολυτροπικών κειμένων σε σχέση με τα μονοτροπικά».

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι τα εξής:

- Ένας πολύ μεγαλύτερος από ό,τι στο παρελθόν αριθμός εφημερίδων εκμεταλλεύεται την πολυτροπικότητα και την χρησιμοποιεί ως ένα ακόμη μέσο για να επιτελέσει ο δημοσιογραφικός λόγος τις λειτουργίες του.
- Η πολυτροπικότητα δεν παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά σ' όλες τις εφημερίδες και δε χρησιμοποιείται στον ίδιο βαθμό και στην ίδια έκταση από όλες τις εφημερίδες, αλλά σχετίζεται, εκτός από τη σημαντικότητα και την επικαιρότητα του θέματος, με το είδος στο οποίο ανήκει η εφημερίδα και με τη φυσιογνωμία που θέλει να διαμορφώσει απέναντι στο αναγνωστικό της κοινό.

- Τα χαρακτηριστικά της πολυτροπικότητας, ο βαθμός και η έκτασή της, καθώς και η σχέση μεταξύ των δύο κυρίαρχων σημειωτικών τρόπων που υφίστανται στα πολυτροπικά πρωτοσέλιδα κείμενα των εφημερίδων είναι στοιχεία που αντικατοπτρίζουν τη γενικότερη ιδεολογία της κάθε εφημερίδας.
- Εκτιμάται ότι, όσον αφορά τουλάχιστον τις ελληνικές εφημερίδες, η πολυτροπικότητα αποτελεί στοιχείο νεωτεριστικό, και ως τέτοιο φαίνεται ν' αρμόζει σε έντυπα με περιεχόμενο που αφορά κυρίως ψυχαγωγικού περιεχομένου δραστηριότητες, δεν αποτελεί στοιχείο φορτισμένο ιδεολογικά και η χρήση της δε φαίνεται ακόμη να είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής αλλά περισσότερο στοιχείο εντυπωσιασμού του αναγνωστικού κοινού.

3. Από το βίωμα στην πολυτροπικότητα: η έννοια του σχεδίου

Από τα συμπεράσματα αυτών των τριών ερευνών που έγιναν με κύριο στόχο τη διερεύνηση της πολυτροπικότητας ως πολιτισμικής έκφρασης και ως προσλαμβανόμενου από τα υποκείμενα πολιτισμικού προϊόντος διαπιστώνεται ότι: Η πολυτροπικότητα κάνει την παρουσία της έντονη τουλάχιστον σ' ένα ευρέως διαδεδομένο μέσο δημόσιου λόγου, που είναι τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων. Τόσο από εμπειρικά όσο και από ερευνητικά δεδομένα (βλ. Παπαδοπούλου, 2001· Παπαδοπούλου, 2005) προκύπτει ότι όχι μόνο στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων αλλά και σ' άλλα είδη δημόσιου και ιδιωτικού λόγου (έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής κυκλοφορίας, πινακίδες καταστημάτων, διάφορα έντυπα) η πολυτροπικότητα σήμερα κάνει έντονη την παρουσία της. Όπως προκύπτει από την έρευνα αυτή, το κίνητρο της χρήσης της πολυτροπικότητας είναι ο εντυπωσιασμός, ενώ δεν ανιχνεύτηκε κάποιο στοιχείο συγκεκριμένης ιδεολογικής τάσης. Εκείνο, όμως, που ανιχνεύτηκε και μπορεί ν' αφορά την ιδεολογία που μπορεί να ενέχει η πολυτροπικότητα είναι ότι αυτή χρησιμοποιείται από έντυπα που διέπονται από μια συγκεκριμένη πολιτικο-ιδεολογική ή και θεματική τάση, έντυπα τα οποία αντιπροσωπεύουν το νεωτερικό σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, αλλά και αυτά που θεματικά κινούνται περισσότερο στον χώρο της ψυχαγωγίας και του αθλητισμού. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω ισχυρισμών έρχεται η διαπίστωση ότι οι παραδοσιακές εφημερίδες, που κατά κανόνα είναι οι παλιές πολιτικές εφημερίδες (*Καθημερινή, Μακεδονία, Ριζοσπάστης* κ.ά.), παρουσιάζουν ελάχιστο βαθμό πολυτροπικότητας. Όλα δείχνουν ότι βρισκόμαστε σε μια φάση ολοένα αυξανόμενης πολυτροπικότητας στα Μέσα όπου στεγάζεται δημόσιου ενδιαφέροντος λόγος, η οποία προφανώς τροφοδοτείται και από την αυξανόμενη κυριαρχία της εικόνας αλλά και του ήχου, που είναι με τη σειρά τους αποτελέσματα της ολοένα αυξανόμενης δυνατότητας των νέων τεχνολογικών μέσων (Η/ Υ, τηλεόραση, ηχητικά συστήματα κ.ά.) να παράγουν σημειωτικούς τρόπους έκφρασης εκτός του λεκτικού. Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, έρχεται να εδραιωθεί ως πολιτισμική έκφραση και ως πολιτισμική τάση παράλληλα με τις αλλαγές που συνέβησαν και συμβαίνουν εδώ και μια εικοσαετία περίπου στον ανεπτυγμένο κόσμο της δύσης, οι οποίες είχαν ως

αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων εργασιακών, οικονομικών και πολιτικών σχέσεων που διαμόρφωσαν και νέους γραμματισμούς (πληροφορικός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός, τεχνολογικός γραμματισμός κ.ά.). Μέσα σ' αυτό το νέο πεδίο εντάσσεται και η πολυτροπικότητα, δέκτες της οποίας είναι και τα υποκείμενα που βιώνουν αυτό το περιβάλλον και εσωτερικεύουν μέσω της εμπειρίας αντιληπτικά συστήματα που ενέχουν τα χαρακτηριστικά αυτού του περιβάλλοντος. Αυτή η άποψη φαίνεται να διαπιστώνεται με τον καλύτερο τρόπο στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις δύο έρευνες που είχαν ως υποκείμενα ανθρώπινα όντα. Και στις δύο έρευνες αποδείχτηκε ότι η πολυτροπικότητα αποτελεί και για τις δύο ομάδες υποκειμένων (ανήλικα και ενήλικα άτομα) αναγνώσιμη ιδιότητα των κειμένων, περισσότερο βέβαια αναγνώσιμη από τα ενήλικα άτομα και λιγότερο από τα ανήλικα. Πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι η διαφορά μεταξύ των πολυτροπικών και μονοτροπικών/ εικονιστικών κειμένων, στα οποία υποβλήθηκε η ομάδα των ανηλίκων, δεν παρουσίασε σημαντική διαφορά ως προς τον βαθμό αναγνωσιμότητας. Και αυτό προφανώς οφείλεται, κατά τη γνώμη μου, στον χαρακτήρα των μονοτροπικών κειμένων, που αποτελούνταν από εικόνα, με την οποία είναι αρκετά εξοικειωμένα τα ανήλικα άτομα λόγω της συχνής ενασχόλησής τους μ' αυτήν στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα μ' αυτό, διαπιστώθηκε ότι η υποκειμενικότητα που διαμορφώνει το ανήλικο τουλάχιστον άτομο εξαρτάται κατά πολύ από την εικόνα. Κάτι τέτοιο δε φάνηκε στην έρευνα που είχε ως υποκείμενα ενήλικα άτομα, αλλά αντίθετα φάνηκε, μέσω της πρόσληψης/ κατανόησης και παραγωγής, ότι η υποκειμενικότητα των ατόμων αυτών και τα αντιληπτικά συστήματα που έχουν διαμορφώσει εκπορεύονται τόσο από τον εικονιστικό όσο και από τον λεκτικό τρόπο. Αυτό φαίνεται και από την προσέγγιση πρόσληψης που έχουν οι δύο ομάδες. Η ομάδα των ανηλίκων δεν παρουσιάζει, σύμφωνα με τα συμπεράσματα, σημαντική διαφορά ως προς τον τρόπο προσέγγισης των δύο μορφών κειμένων (μονοτροπικό/ εικονιστικό - πολυτροπικό), σημείο που δείχνει και τον τρόπο σκέψης των ανηλίκων, ενώ ο τρόπος προσέγγισης του κειμένου από ενήλικους δείχνει ότι αυτοί διαπνέονται από τον τρόπο σκέψης που συνάδει με τη σύλληψη της πολυτροπικότητας. Αυτή η διαφορά στην προσέγγιση μεταξύ των ανηλίκων και των ενήλικων ατόμων δίνει το δικαίωμα να θεωρήσουμε ότι η πολυτροπικότητα ως αντιληπτικό σύστημα ακολουθεί μια πορεία κατάκτησης από το υποκείμενο ανάλογα -θα μπορούσαμε να πούμε- με την αναπτυξιακή πορεία που ακολουθείται από το υποκείμενο για την κατάκτηση του γλωσσικού αντιληπτικού συστήματος σε επίπεδο όχι μόνο δομής αλλά και επικοινωνίας. Όπως, λοιπόν, συμβαίνει με την κατάκτηση της γλώσσας, έτσι και στην περίπτωση της πολυτροπικότητας κύριο ρόλο διαδραματίζουν οι προσλαμβάνουσες που έχει το άτομο. Οι προσλαμβάνουσες αυτές, όπως φάνηκε και στα προηγούμενα, στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες τείνουν ν' αυξάνονται συνεχώς. Οι προσλαμβάνουσες αυτές δημιουργούν «βιώματα», και τα βιώματα αυτά μεταφέρονται, με σχετική επεξεργασία στην οποία συμβάλλουν και άλλα αντιληπτικά συστήματα που ενδεχομένως έχει εσωτερικεύσει το άτομο αλλά και εφόσον το

επιτρέπουν οι επικοινωνιακές ή/ και άλλες κοινωνικές προϋποθέσεις και συνθήκες, σε έκφραση, στην οποία, τηρουμένων των αναλογιών, κυριαρχεί ή ενυπάρχει ο πολυτροπικός λόγος.

Η διαδικασία που αναπτύχθηκε προηγουμένως είναι και θεωρητικά εξηγήσιμη με τη βοήθεια του θεωρητικού εργαλείου του «σχεδίου» (design) (Kalantzis & Cope, 1999· The New London Group, 2000: 19-20· Kress & van Leeuwen, 2001). Το σχέδιο για τους Gunther Kress και Theo van Leeuwen αποτελεί το στοιχείο που βρίσκεται ακριβώς στη μέση μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης. Είναι, όπως χαρακτηριστικά λένε, «η νοησιακή (conceptual) πλευρά της έκφρασης και η εκφραστική πλευρά του νοήματος. Τα σχέδια είναι σημειωτικοί πόροι (αλλά και τους χρησιμοποιούν), σ' όλους τους σημειωτικούς τρόπους (modes) και σ' όλους τους συνδυασμούς των σημειωτικών τρόπων» (Kress & van Leeuwen, 2001: 5). Για τους ίδιους συγγραφείς, το σχέδιο αποτελεί στοιχείο εκ των ων ουκ άνευ (αναγκαίο και συνακόλουθο) για την πολυτροπικότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί προϊόν της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, πραγματικότητας που είναι περισσότερο συνθετική-ολιστική και λιγότερο αναλυτική-επιμεριστική. Οι Mary Kalantzis και Bill Cope, καθώς και η Ομάδα του Νέου Λονδίνου, αναφέρονται στην έννοια του σχεδίου για να εξηγήσουν τη διαδικασία παραγωγής νοήματος από τα πολιτισμικά προϊόντα, μέσα στα οποία, προφανώς, εντάσσονται και τα πολυτροπικά κείμενα, και προτείνουν τρεις όψεις του νοήματος ως σχεδίου (Kalantzis & Cope, 1999: 687· The New London Group 2000: 19-23), κάτι που οι Kress και van Leeuwen το αναφέρουν υπαινικτικά: *το σχεδιασμένο* (The Designed), που αναφέρεται στις πηγές νοήματος που έχει το άτομο-σχεδιαστής στη διάθεσή του, *ο σχεδιασμός* (Designing), που αναφέρεται στη διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος σε σχέση με το πλαίσιο των συνθηκών, και *το ανασχεδιασμένο* (The Redesigned), που αναφέρεται στο προϊόν, στο αποτέλεσμα, δηλαδή, του σχεδιασμού. Σε τελευταία ανάλυση η έννοια του σχεδίου, έτσι όπως αναλύεται από τους θεωρητικούς, περιγράφει ένα πλαίσιο δημιουργίας των πολιτισμικών προϊόντων, στα οποία συνδυάζονται και συνενώνονται τα πολιτισμικά «βιώματα» του δημιουργού και η ικανότητα «μεταφοράς» αυτών των βιωμάτων σε έκφραση, σε τέτοιο βαθμό που ο πολιτισμός και η ατομική δράση να είναι δύο αξεχώριστα στοιχεία, και ο πολιτισμός να είναι συνεχής έκφραση της ατομικής δράσης (Cope & Kalantzis, 2000: 203).

Με βάση, λοιπόν, την έννοια του σχεδίου εξηγείται και αυτό που υποστηρίχτηκε παραπάνω, ότι, δηλαδή, ο πολυτροπικός λόγος είναι έκφραση των πολυτροπικών βιωμάτων του δημιουργού, έκφραση που προκύπτει ύστερα από επεξεργασία.

4. Προς μια νέα μορφή λόγου: ο πολυτροπικός λόγος

Με βάση όλα αυτά που υποστηρίχτηκαν παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι βρισκόμαστε σήμερα στη διαμόρφωση μιας μορφής λόγου, που βρίσκεται πέρα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, του πολυτροπικού λόγου, ο οποίος είναι πολύ διαδεδομένος, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και

διαμορφώνει συνειδήσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτού του λόγου, σύμφωνα με μια πρόχειρη κατηγοριοποίηση, είναι τα εξής: *συνθηματικός, υπαινικτικός, ποικιλόμορφος, συνδυαστικός, συμμετοχικός, κοινωνιοκεντρικός.*

- *Συνθηματικός.* Ο πολυτροπικός λόγος διέπεται από το βάρος της σαφήνειας αλλά και του εντυπωσιασμού, από την έγνοια για την κατανόηση αλλά και την πρόσληψη των νοημάτων που δίνεται και άμεσα (λέξεις προφορικού ή/ και γραπτού λόγου) και έμμεσα (μουσική, εικόνα, χρώμα, χειρονομίες κτλ.). Γι' αυτό είναι περισσότερο συνθηματικός και περιεκτικός παρά αναλυτικός. Η επανάληψη, που είναι χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου, και ο επεξηγηματικός αναλυτικός συλλογισμός, που είναι χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου, απουσιάζουν κατά κανόνα από τον πολυτροπικό λόγο. Κυριαρχούν σ' αυτόν οι υψηλοί τόνοι μεταφοράς νοημάτων με διάφορους και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι έρχονται να συνδυαστούν.
- *Υπαινικτικός.* Το χαρακτηριστικό της συνθηματικότητας είναι αυτό που συχνά κάνει τον πολυτροπικό λόγο και υπαινικτικό, αφού η κυριολεξία επιχειρείται να εξαχθεί κατά κανόνα από τη συνεπικουρία των σημειωτικών τρόπων που συμμετέχουν σ' ένα πολυτροπικό κείμενο. Άλλωστε, επειδή πολλοί από τους σημειωτικούς τρόπους που δυνάμει συμμετέχουν σ' ένα πολυτροπικό κείμενο (χρώμα, εικόνα, σκίτσο, μουσική κ.ά.) ενέχουν και μια αισθητική πλευρά, που ούτως ή άλλως όπτεται της υποκειμενικότητας του πομπού και του δέκτη, η κυριολεξία δεν μπορεί εκ των πραγμάτων ν' αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του πολυτροπικού λόγου.
- *Ποικιλόμορφος.* Ο συνδυασμός των σημειωτικών τρόπων που περιέχονται σ' ένα πολυτροπικό κείμενο διαμορφώνει μια ποικιλία, η οποία συμβάλλει στην εμπέδωση νοημάτων που θέλει να δώσει ο πομπός. Ο λεκτικός τρόπος ή ο εικονιστικός ή και οποιοσδήποτε άλλος, από μόνος του ο καθένας είναι μονοτροπικός και μονοδιάστατος και ομοιόμορφος λόγος. Αυτοί οι λόγοι από μόνοι τους συμβάλλουν στην παραγωγή νοήματος που δίνει ο πολυτροπικός λόγος, ο οποίος, όμως, παράγει νόημα μέσα από την ποικιλία των σημειωτικών τρόπων, νόημα το οποίο δεν είναι σύνθεση των επιμέρους σημειωτικών τρόπων αλλά κάτι παραπάνω απ' αυτήν.
- *Συνδυαστικός.* Στον πολυτροπικό λόγο συνυπάρχουν διάφοροι σημειωτικοί τρόποι με τέτοια οργάνωση, ώστε όλοι μαζί μεταξύ τους να λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι παραπληρωματικά. Το χρώμα, για παράδειγμα, συμπληρώνει (ή πρέπει να συμπληρώνει) το λεκτικό κείμενο ή την εικόνα ή το σκίτσο, η εικόνα το χρώμα ή το λεκτικό κείμενο κ.ο.κ. Και όταν κάποιες φορές λειτουργούν οι διάφοροι υπαρκτοί σημειωτικοί τρόποι σ' ένα πολυτροπικό κείμενο παραπληρωματικά, γίνεται για να τονιστεί κάποιο στοιχείο ή κάποια πτυχή που ο δημιουργός του κειμένου αυτού θέλει να τονίσει για συγκεκριμένη παραγωγή νοήματος. Ο πολυτροπικός, λοιπόν, λόγος εμπεριέχει τη συνδυαστικότητα των σημειωτικών

τρόπων ως χαρακτηριστικό, το οποίο δίνει βέβαια τα δικά του νοήματα. Μ' αυτήν την έννοια ο πολυτροπικός λόγος είναι απαιτητικός, αφού απαιτείται ικανότητα συνδυασμού από τον δημιουργό του, κάτι που δεν απαιτείται από τον δημιουργό μονοτροπικού λόγου.

- **Συμμετοχικός.** Ο πολυτροπικός λόγος απαιτεί συμμετοχή των σημειωτικών τρόπων που περιέχονται σ' ένα πολυτροπικό κείμενο με τρόπο τέτοιο, ώστε να μη προδίδεται ο ένας σημειωτικός τρόπος προς όφελος άλλου ή άλλων, στοιχείο που προφανώς αδυνατίζει ένα κείμενο και το κάνει λιγότερο αποτελεσματικό.
- **Κοινωνιοκεντρικός.** «Ο λόγος είναι κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση της πραγματικότητας» (Kress & van Leeuwen, 2001: 4). Ο πολυτροπικός λόγος περισσότερο από τον μονοτροπικό/λεκτικό είναι δημιούργημα των κοινωνικών συνθηκών, προϋποθέσεων, αισθητικών τάσεων και, ενδεχομένως, πολιτικο-ιστορικών καταστάσεων. Πηγάζει, δηλαδή, από τις κοινωνικές συνθήκες και κατασκευάζει σε ορισμένες περιπτώσεις κοινωνική πραγματικότητα. Πολυτροπικός λόγος, σε τελευταία ανάλυση, δεν μπορεί να θεωρηθεί εκτός κοινωνικών συμφραζομένων.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκροτούν ένα σύνολο που διαφοροποιεί τον πολυτροπικό λόγο, εν μέρει ή στο σύνολό του, τόσο από τον προφορικό όσο και από τον γραπτό λόγο, σε τέτοιο βαθμό ώστε, όπως μιλάμε για προφορικούς και για εγγράμματους πολιτισμούς, να μπορούμε να μιλάμε και για «πολυτροπικούς» πολιτισμούς. Και αν αυτό αποδειχτεί αληθές, τότε οι κοινωνίες που βιώνουν την πολυτροπικότητα και ζουν μέσα σ' αυτήν θα πρέπει να έχουν διαμορφώσει μια διαφορετική υποκειμενικότητα απ' αυτήν που έχουν διαμορφώσει οι προφορικές και οι εγγράμματες κοινωνίες.

Παρακάτω θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν τα στοιχεία αυτής της υποκειμενικότητας χρησιμοποιώντας τα επιχειρήματα που αναπτύσσει ο Walter Ong μιλώντας για την ψυχοδυναμική της προφορικότητας και της εγγραμματισμού (Ong, 1997). Αν, σύμφωνα με τον Ong (1997: 109), «η γραφή έχει μετασχηματίσει την ανθρώπινη συνείδηση περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επινόηση», ο πολυτροπικός λόγος στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες τείνει να μετασχηματίσει την ανθρώπινη υποκειμενικότητα, για μια ακόμη φορά, προς μια κατεύθυνση πιο λογοτυπική, πιο συνθηματική, πιο ποικιλόμορφη και πιο ολιστική. Και αν, όπως πάλι επισημαίνει ο Ong (1997: 114), «η γραφή (και μάλιστα η αλφαβητική) είναι τεχνολογία που απαιτεί εργαλεία και άλλο εξοπλισμό...», ο πολυτροπικός λόγος είναι κάτι περισσότερο από τεχνολογία, γιατί απαιτεί όχι μόνο εργαλεία αλλά και τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι ο πολυτροπικός λόγος είναι κυρίως δημιούργημα της σύγχρονης τεχνολογίας, η οποία έδωσε και δίνει μεγάλες δυνατότητες δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων. Όπως επισημαίνουν οι Kress και van Leeuwen (2001: 47), η ψηφιακή τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα σ' ένα άτομο να διαχειρίζεται (manage) όλους τους σημειωτικούς τρόπους που συνδράμουν στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, τη στιγμή που παλαιότερα απαιτούνταν περισσότερα πρόσωπα, που το καθένα διαχειριζόταν από έναν σημειωτικό τρόπο. Όλες αυτές οι αλλαγές στη δημιουργία προϋποθέτουν, βέβαια, από τη μια αλλαγές στις

εργασιακές, πολιτικές και γενικότερα κοινωνικές σχέσεις, αλλά από την άλλη απαιτούν άτομα-δημιουργούς και καταναλωτές αυτών των προϊόντων με ανάλογες (πολυ)γραμματισμικές δεξιότητες, ικανά να χειρίζονται τη συνδυαστικότητα, την ποικιλομορφία και τη συμμετοχικότητα των πολυτροπικών κειμένων με μια οπτική –και σκέψη– ολιστική. Αυτή η ολιστική οπτική αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, το κύριο χαρακτηριστικό της διαμορφούμενης σήμερα υποκειμενικότητας του ανθρώπου που ζει στη σύγχρονη δυτικού τύπου εγγράμματη κοινωνία, όπου η πολυτροπικότητα κάνει αισθητή την παρουσία της, όπου ο λεκτικός τρόπος έχει παραχωρήσει ορισμένα δικαιώματά του και ένα μέρος της «εξουσίας» του και σ' άλλους σημειωτικούς τρόπους. Κι αυτό σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει ότι το πολυτροπικό κείμενο ως σύνολο είναι κατώτερο από ένα κείμενο σε λεκτική μορφή. Ακόμη, η κυριαρχία των άλλων σημειωτικών τρόπων παράλληλα με τον λεκτικό τρόπο δε σημαίνει κάποιου είδους απώλεια για τη γλώσσα, αλλά διαφορετική αναπαράσταση του κόσμου, όπου και όταν κρίνεται απαραίτητο (Kress & van Leeuwen, 1996: 31) και –θα πρόσθετα– διαφορετική δομή της σκέψης και της ανθρώπινης υποκειμενικότητας.

Βιβλιογραφία

- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. & Λαγόπουλος, Α. Φ. (1980). Κοινωνικές Δομές και Σημειωτικά Συστήματα: Θεωρία, Μεθοδολογία, Μερικές Εφαρμογές και Συμπεράσματα. Στο Κ. Boklund & Α. Φ. Λαγοπούλου (Εισαγωγή & Επιμέλεια) *Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία. Σημειωτική και Κοινωνία* (σσ. 23-37). Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Cope, B & Kalantzis, M. (2000). Designin for Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Futures* (pp. 203-234). London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιστ. Επιμ.), «*Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Ο Μεταφορικός Λόγος. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Καθημερινή μας Ζωή* (μτφρ. Ό. Καλομενίδου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία* (μτφρ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mounin, G. (1974). *Histoire de la Linguistique des Origines au XXe Siècle*. Paris: P.U.F. (vol. I.).
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη* (μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου, επιμέλεια Θ. Παραδέλλης). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Paradoπούλου Μ. (2001). Multimodality as an Access to Writing for Preschool Children. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Learning for the Future*. Australia: Common Ground. (<http://LearningConference.Publisher-Site.com>).
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα Πολυτροπικά Κείμενα ως Μέσον Προσέγγισης της Γραφής από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 120-130.

- Sapir, E. (1958). The Status of Linguistics as a Science. In E. Sapir, *Culture, Language and Personality* (Ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press.
- Σγουρούδη, Δ. (2003). *Η Μεταφορά και η Συμβολή της στη Γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 666-672). Θεσσαλονίκη.
- The New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Λόγος και Εικόνα στον Ημερήσιο Ελληνικό Τύπο: Διερεύνηση του Βαθμού και των Χαρακτηριστικών της Πολυτροπικότητας. Στο Χ. Σβαλιγκου (Επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Εικόνα και Λόγος στα Μ.Μ.Ε. (4/11/2005, Α.Π.Θ. Τμήμα Δημοσιογραφία και Μ.Μ.Ε-ηλεκτρονική μορφή).
- Χατζησαββίδης Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/ Εικονιστικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25-36). Θεσσαλονίκη: Cannot not Design Publications.
- Whorf, B. L. (1940). Science and Linguistics. *Technology Review*, 42, 6, 229-231. [Also in B. L. Whorf (1956): *Language, Thought and Reality* (Ed. J. B. Carroll). Cambridge, MA: MIT Press].
- Wittgenstein L. (1978) *Tractatus Logico Philosophicus* (μτφρ. Θ. Κισόπουλος, παρουσίαση Ζ. Λορεντζότος, εισαγωγή Bertrand Russell). Αθήνα: Παναζήσης.

Multimodality in the contemporary literate society as a transferring product of life experience: towards a new form of discourse

Sofronis Chatzisavvidis*

ABSTRACT The main aim of this paper is to show how multimodality, as it appears and functions in modern societies, is connected with the concepts of life experience and metaphor. As a starting point for the development of the proposed approach are the conclusions of three research projects which were carried out in the past and examined multimodality and its reception by children and adults alike. On the basis of this starting point and using as an ideological and methodological tool the concept of "design", I attempt to show how multimodality in contemporary western societies shape a form of dominant discourse, the "multimodal discourse".

Key words: Design, Literacy, Lived experience, Metaphor, Monomodality, Multimodal discourse, Multimodality, Spoken language, Subjectivity, Text, Written language.

* Sofronis Chatzisavvidis, Ph.D., Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Preschool Education, University Campus, 54124 Thessaloniki, Greece. Tel.: 0030-2310-656971 (home), 0030-2310-995031 (work), 0030-6944703068 (mobile), Fax: 0030-2310-995024. E-mail: sofronis@nured.auth.gr Site: <http://users.auth.gr/sofronis>

Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ

Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007

CD-ROM

Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Χατζησαββίδης Σωφρόνης
Καθηγητής Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση γίνεται αναφορά στην εξέλιξη του όρου γλωσσικός γραμματισμός (ή αλφαριθμητισμός) από το 19^ο αι. έως σήμερα και διατυπώνονται οι βασικοί ορισμοί. Στη συνέχεια αναλύεται η μετάβαση από αυτήν την έννοια στην παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγλωσσισμών και παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές συνιστώσες που αφορούν την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (έννοια του κειμένου, είδος λόγου, πολυτροπικότητα κ.ά.). Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται δεδομένα που προέρχονται είτε από θεσμικά κείμενα της ελληνικής εκπαίδευσης (Α.Π., εγχειρίδια κ.ά.) είτε από διδασκαλίες εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα, γραμματισμός, είδη λόγου, κείμενο, λόγος, παιδαγωγική του γραμματισμού, πολυγλωσσισμοί, πολυτροπικότητα, προσχολική εκπαίδευση, πρωτοσχολική εκπαίδευση.

LANGUAGE LITERACY AND THE PEDAGOGY OF LITERACY: THEORETICAL PARAMETERS AND DATA FROM THE TEACHING PRACTICES

Chatzisavvidis Sofronis
Professor A.U.TH

ABSTRACT

In the present paper we first examine the development of the term literacy from the 19th century till today and clarify its basic definitions. We then proceed to analyse the transition from the initial content of literacy to the pedagogy of literacy and the theory of multiliteracies, presenting, at the same time, the basic theoretical parameters which apply to preschool and early school education (the concept of text, genre, multimodality, etc). Based on the theoretical context we present data from either formal texts concerning the Greek education (school curricula and textbooks, etc) or from actual teaching practices.

KEY WORDS

Discourse, genres, early school education, literacy, literacy education, multiliteracies, multimodality, preschool education, school curricula, text.

1. ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε, και εν μέρει ακόμη συνδέεται, με τη γλώσσα στην επικοινωνία ή καλύτερα με το λόγο, με την έννοια που έχει αποκτήσει ο όρος στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στο γραμματισμό, εννοούμε συνήθως αυτό που σήμερα -κάτω από άλλο πρίσμα θέασης, στο οποίο θα αναφερθούμε παρακάτω- ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό. Γι' αυτό αμέσως

μετά θα επιχειρήσω μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της έννοιας του γλωσσικού γραμματισμού για να περάσω στην παιδαγωγική που προέκυψε από την εξέλιξη και την επαναανοσηματοδότηση της έννοιας σε σχέση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

1 Για πολλούς αιώνες αυτό που σήμερα ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο ~~αλφαριθμητισμός~~ του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Για πάρα πολλά χρόνια λοιπόν η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού είχε ένα στατικό χαρακτήρα. Αλφαριθμητισμένο άτομο θεωρούνταν αυτό που γνωρίζει απλώς γραφή και ανάγνωση. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση. Τοποθετούνταν με άλλα λόγια εκτός κοινωνικών συμφραζομένων. Τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης με την έννοια αυτή αναλάμβανε, αλλά και θεωρούνταν ότι μπορεί να αναλάβει μόνο το σχολείο. Γι' αυτό η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν βασικά μια τεχνική διαδικασία, για την οποία αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται μέθοδοι, διατυπώνονται απόψεις για την ηλικία έναρξης της διδασκαλίας τους, προτείνονται στάδια εξέλιξης της διαδικασίας κτλ. Ο γλωσσικός γραμματισμός με αυτήν τη στατική, εκτός κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων, έννοια κυριάρχησε και εν μέρει κυριαρχεί και σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και συνδέεται κυρίως με την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μικρά παιδιά αλλά και σε ενήλικους.

2 Κατά την περίοδο του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αι. ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία και τους τρόπους γραφής της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού θεωρούνταν τα άτομα που είχαν φτάσει σε σημείο να εκτιμούν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης, να συλλαμβάνουν τα νοήματα που δίνουν οι συγγραφείς των λογοτεχνικών βιβλίων και γενικά να έχουν μια επαρκή εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Το σχολείο από την πλευρά του έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είτε μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων είτε μέσω της παραγωγής κειμένων κατά μίμηση του έργου λογοτεχνών υψηλού κύρους. Πίσω από την έννοια της ταύτισης του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία λάνθανε η αντίληψη ότι η τέχνη και ιδίως η λογοτεχνική παραγωγή αποτελεί προνόμιο ανθρώπων με ιδιαίτερη προσωπικότητα.

3 Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο το οικονομικό και κοινωνικό πεδίο που άρχισε να διαμορφώνεται άλλαξε και το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία.

Βασικός μοχλός καλλιέργειας και ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού στους πληθυσμούς του δυτικού τουλάχιστον κόσμου υπήρξε η UNESCO, η οποία θεώρησε ότι η απόκτηση γλωσσικού γραμματισμού θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών σε αντίθεση με την έλλειψή του, η οποία οδηγεί στην οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση. Ερευνητικές και άλλες προσπάθειες που χρηματοδοτήθηκαν από την UNESCO προσέδωσαν ένα νέο περιεχόμενο στην έννοια του γλωσσικού γραμματισμού. Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός απέκτησε ένα περιεχόμενο σχετιστικό, αφού συνδέθηκε και συναρτήθηκε με το επίπεδο γραμματισμού κάθε κοινότητας. Επίσης τονίζονταν και η αυτονομία του ατόμου, το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αυτόνομα και ανεξάρτητα τις γνώσεις που αποκτά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Με το περιεχόμενο αυτό που του δόθηκε ο γραμματισμός τίθεται στην υπηρεσία της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και γίνεται μοχλός για τη μετάβαση της κοινωνίας από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών στην παραγωγή και δημιουργία νέων μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών.

4 Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αι. ο γραμματισμός ως έννοια διευρύνθηκε, αποδεσμεύτηκε εντελώς από τη σχέση του με τη γλώσσα και την εκμάθησή της και συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές. Θεωρήθηκε ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο, απαραίτητων για την προετοιμασία του αλλά και για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, που ξεπερνά μια στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (USOE) καθόρισε ως το άτομο που κατέχει το γραμματισμό είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες

γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία. Κάτι ανάλογο υποστήριξε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το κίνημα «A Right to Read», το οποίο στο μανιφέστο του καθορίζει ως «γραμματισμένο» άτομο εκείνο που έχει στη διάθεσή του δεξιότητες ανάγνωσης που του επιτρέπουν να λειτουργεί αποτελεσματικά στις δραστηριότητές του κυρίως στο χώρο εργασίας του αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται.

Όλοι αυτοί οι παραπάνω ορισμοί μπορούν να συμπυκνωθούν, κατά την άποψή μου, σε έναν ορισμό που δόθηκε από τον Traves (1992) σύμφωνα με τον οποίο «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό».

Είναι αλήθεια πως ο γραμματισμός δεν είναι δυνατό να οριστεί ούτε αντικειμενικά ούτε με σαφή όρια ούτε και με σημασία αποδεκτή από όλους. Όπως υποστηρίζει ο Baynam (2002: 17) «πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού. Στη βάση αυτών των ιδεολογικών θέσεων, ρητών ή υπόρητων, διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα, οργανώνονται τάξεις διδασκαλίας. Οι ενήλικοι μαθητές που έρχονται για να ξεκινήσουν μαθήματα σε μια ομάδα γραμματισμού έρχονται με τις δικές τους ιδέες και προσδοκίες για το τι είναι γραμματισμός και τι θα έπρεπε να είναι, με τις δικές του ιδεολογίες περί γραμματισμού. Μερικές φορές αυτές οι ιδεολογίες βρίσκονται σε σύγκρουση με τις ιδεολογίες και τις προσδοκίες του δασκάλου». Αυτή η ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού και η σύνδεσή του με την κοινωνία εμπλέκει στη συζήτηση και την ποιοτική του διάσταση και επομένως και το χαρακτήρα του. Γι' αυτό κατά τη δεκαετία του 1990 και μέχρι σήμερα αμφισβητήθηκαν, αμφισβητούνται και αντιμετωπίζονται κριτικά οι ορισμοί που δίνουν μια λειτουργική διάσταση στην έννοια, δηλ. έχουν έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού τα τελευταία χρόνια προτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους των ατόμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και κινείται η θεωρία των πολυγραμματισμών, η οποία βλέπει το γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton 2000: 7), μέσω της οποίας αναπτύσσεται ή θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Ένας πρόσφατος ορισμός με τον οποίο επιχειρείται να γίνει σύζευξη της λειτουργικής και της κριτικής διάστασης του γραμματισμού, αλλά παράλληλα να δοθεί το εύρος που έχει η έννοια στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες όπως είναι όλες σχεδόν οι χώρες, στις οποίες υπάρχουν δυτικού τύπου κοινωνίες, δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων και αναφέρεται από τον Baynam (2002: 21). «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τη σύντομη περιδιάβαση στην ιστορία της έννοιας του γραμματισμού, αυτός πέρασε από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα για να φτάσει να σχετίζεται με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου. Γι' αυτό άλλωστε στο κείμενό αυτό οι πρώτες αναφορές γίνονται στο όρο «γλωσσικός γραμματισμός», ενώ στη συνέχεια στον όρο «γραμματισμός». Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια προτάθηκε η υιοθέτηση χρήσης επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο γραμματισμός, όπως πληροφορικός γραμματισμός για ό,τι έχει σχέση με την πληροφορική, τεχνολογικός γραμματισμός για ό,τι έχει σχέση με την τεχνολογία, αριθμητικός γραμματισμός ή αριθμητισμός για ό,τι έχει σχέση με τα μαθηματικά κτλ. Κάθε όρος από αυτούς έχει ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά το γραμματισμό και ένα ειδικό που αφορά την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται. Ειδικά για το γλωσσικό γραμματισμό που μας ενδιαφέρει εδώ μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες είναι (Χατζησαββίδης 2002: 140-141):

1. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και
2. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και

3. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και
4. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και
5. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο και
6. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται και
7. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
8. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Εννοείται ότι ανάλογα με τη ηλικία του ατόμου και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο είναι επαρκείς ορισμένες από τις παραπάνω δεξιότητες ή και όλες.

2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Με την έννοια που πήρε ο όρος γλωσσικός γραμματισμός και γενικότερα ο γραμματισμός επηρέασε από τη μια και τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνταν στο σχολείο και από την άλλη επανανοηματοδοτήθηκαν όροι, θεσμοί και πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο. Το σύνολο αυτών των επανανοηματοδοτημένων εννοιών δημιούργησε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, που είναι γνωστό ως παιδαγωγική του γραμματισμού. Στόχος της είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα είναι κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, ώστε αυτή να είναι πιο αποτελεσματική. Τα κείμενα διδασκαλίας δε νοηματοδοτούνται σύμφωνα με την άποψη του διδάσκοντα ούτε σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνικά άποψη, αλλά σύμφωνα με αυτά που πιστεύει ο κάθε αποδέκτης-μαθητής. Με αυτές τις προϋποθέσεις δημιουργούνται στη σχολική τάξη οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αλλά και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές. Έτσι οι πολιτικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων αποτελούν εναύσματα για παραγωγή ενός άλλου λόγου που επιτρέπει την πρόσβαση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και ο λόγος του διδάσκοντα τίθεται υπό διαπραγμάτευση με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η ανταρχειότητα των διδασκόντων και η διδακτική αυθαιρεσία. Τέλος η παιδαγωγική του γραμματισμού αποτελεί ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Η δημιουργία του πλαισίου για την παιδαγωγική του γραμματισμού ήταν αποτέλεσμα όχι μόνο των αλλαγών που έγιναν μεταπολεμικά σε επίπεδο κοινωνικό και ιδεολογικό/ αλλά και στη νοηματοδότηση ή και στην επανανοηματοδότηση κάποιων όρων στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Μεταξύ αυτών των όρων, εκτός του γραμματισμού, που την επανανοηματοδότηση του παρακολούθησαμε στην προηγούμενη ενότητα, είναι οι όροι λόγος, κείμενο και είδος λόγου (ή κειμενικό είδος).

Ο λόγος αποτελεί ένα εκ των οποίων ουκ άνευ στοιχείο των κειμένων είτε προφορικών είτε γραπτών είτε πολιτροπικών είτε μονοτροπικών. Ο λόγος ορίζεται από τον Gee (1990: 131) ως «μια αποδεκτή κοινωνικά σύνδεση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούμε είτε τη γλώσσα είτε άλλες συμβολικές εκφράσεις και τεχνικές, τους οποίους τρόπους μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να αποκτήσει την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνει τον κοινωνικό ρόλο που παίζει». Για τον Kress (2003: 29-30) «Οι λόγοι είναι συστηματικά οργανωμένα σύνολα δηλώσεων που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού. Πέρα απ' αυτό, καθορίζουν, περιγράφουν και θέτουν όρια στο τι μπορεί ή δεν μπορεί να πει κανείς (κατ' επέκταση τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει) ανάλογα με τον τομέα ενδιαφέροντος του θεσμού αυτού, είτε κεντρικά είτε στο περιθώριο. Ένας λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για ένα δεδομένο τομέα και οργανώνει και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο, διαδικασία. Έτσι παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης». Με άλλα λόγια ο λόγος είναι ένα σύνολο γλωσσικών αλλά και μη

γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται. Για την εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία να προσεγγιστεί κάθε προϊόν έκφρασης, είτε γλωσσικό είτε μη γλωσσικό, με αυτήν τη λογική, η οποία επιτρέπει στο μαθητή την ένταξη της κάθε εκδήλωσης και έκφρασης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στοιχείο που συναρτάται με την έννοια του γραμματισμού που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Το κείμενο δεν αποτελεί ένα στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα αλλά μια γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες. Με την έννοια αυτή το κείμενο ενέχει ως προς τα νοήματα που εκφράζει μια δυναμικότητα, αφού εκ των πραγμάτων οι εξωγλωσσικές καταστάσεις και οι επικοινωνιακές συνθήκες ενέχουν από μόνες τους δυναμικά στοιχεία. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη λέξη *φωτιά*. Η λέξη αυτή, είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο, αποτελεί απλώς ένα συνδυασμό γραμμάτων (φθόγγων) με κάποια αρχή και τέλος και με μια εσωτερική συνοχή, αλλά δεν αναφέρεται σε καμιά αναγνωρίσιμη από τον ακροατή ή αναγνώστη κατάσταση, ούτε γίνονται γνωστές οι προϋποθέσεις του παραγωγού αυτής της λέξης ούτε οι επικοινωνιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει παραχθεί. Με αυτές τις προϋποθέσεις, η λέξη *φωτιά* δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση κείμενο. Αν όμως η λέξη *φωτιά* εκφωνηθεί με δυνατή και αγωνιώδη φωνή από ένα άτομο προς άλλα άτομα σε χώρο που υπάρχουν οι προϋποθέσεις να ανάψει φωτιά (κτίριο, δάσος κτλ.), τότε αποτελεί κείμενο, γιατί συγκροτεί μια γλωσσική ενότητα που έχει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις να γίνει αντιληπτή ως κείμενο (όρια, εσωτερική συνοχή, προθετικότητα, επικοινωνιακές συνθήκες).

Επίσης σε ένα κείμενο μπορούν να συνυπάρχουν περισσότεροι από ένας λόγοι, οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά μπορεί να λειτουργούν και αντίθετικά. Μπορεί επίσης να υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι (modes). Τα κείμενα αυτά ονομάζονται *πολυτροπικά*, το δε χαρακτηριστικό που τα διέπει ονομάζεται *πολυτροπικότητα*. Ένα πολυτροπικό κείμενο είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων – ουσιαστικά και τυπικά μονοτροπικών –, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα. Η δυνατότητα μείξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός κειμένου δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά κείμενα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης. Το σημειολογικό αυτό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, την οποία ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας» (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος 1980:24). Η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν τα υποκείμενα και δρουν είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα. Ως επιλογή ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, η οποία και μόνο επιτρέπει τη νοηματοδότηση, είναι μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα. Με την έννοια αυτή η πολυτροπικότητα θα πρέπει όχι μόνο να παράγεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά και να προϋποθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες για την κατανόηση των νοημάτων που παράγονται από αυτήν και των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγονται. Αν γίνει αποδεκτή αυτή η διαπίστωση, είναι πολύ πιθανό να διαμορφώνει και συγκεκριμένες αντιλήψεις, ανάλογη ιδεολογία και, γενικά, ανάλογη υποκειμενικότητα.

Με όλα τα παραπάνω γίνεται, νομίζω, κατανοητό ότι το κείμενο είναι το χωνευτήρι τρόπον τινά των λόγων και των τρόπων. Για την εκπαίδευση αυτή η διευρυμένη έννοια του κειμένου αποτελεί στοιχείο χρήσιμο, αφού επιτρέπει στο μαθητή να αντιληφθεί τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του κειμένου, αλλά και τη σημαντικότητά του για την επικοινωνία.

Τα είδη λόγου ή τα κειμενικά είδη είναι συμβατικές μορφές κειμένων που περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών περιστάσεων μέσα στα οποία παράγονται. Έτσι, μια συνέντευξη ανήκει σε ένα κειμενικό είδος με ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αντικατοπτρίζουν και αντιπροσωπεύουν την κοινωνική περίσταση της συνέντευξης, τη συζήτηση δηλαδή δύο ανθρώπων, κατά την οποία ο ένας ρωτά και ο άλλος απαντά, με σκοπό αυτή η συζήτηση (συνέντευξη) να δημοσιοποιηθεί σε τρίτα πρόσωπα. Μια διαφήμιση ανήκει σε ένα κειμενικό είδος που έχει ορισμένα

ανφορ
επιρ
...
[...]

κειμενικά χαρακτηριστικά και στη δομή και στη μορφή και στο περιεχόμενο (σύντομο κείμενο, περιεκτικό, ελκυστικό κτλ.) που αντικατοπτρίζει την κοινωνική κατάσταση της διαφήμισης.

Με την έννοια αυτή που δόθηκε στα κειμενικά είδη γίνεται αντιληπτό ότι αυτά είναι πάρα πολλά σε αριθμό. Υφίστανται στη βιβλιογραφία ορισμένες προτάσεις κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης, οι οποίες, χωρίς να συμφωνούν μεταξύ τους, υποδεικνύουν πολύ γενικές κατηγορίες ομοειδών κειμένων, οι οποίες ονομάζονται «γένη». Μία από αυτές τις προτάσεις διακρίνει τρεις μεγάλες γενικές κατηγορίες κειμένων: τα περιγραφικά, τα αφηγηματικά και τα επιχειρηματολογικά. Η αξία για των κειμενικών ειδών για την εκπαίδευση βρίσκεται στο ό,τι συνειδητοποιείται από τους μαθητές ότι τα διαφορετικά κείμενα αποτελούν πραγματώσεις των διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων και ότι κάθε κείμενο εντάσσεται σε μια ευρύτερη ομάδα κειμένων, με τα οποία εκφράζονται οι θεσμοί μιας κοινωνίας, π.χ. ο θεσμός της εκπαίδευσης εκφράζεται με ένα σύνολο εκπαιδευτικών κειμένων, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική-κοινωνική πραγματικότητα που εκφράζουν.

Τέλος με το γραμματισμό συνδέεται και η έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Με τον όρο που επινόησαν οι δημιουργοί της θεωρίας θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Βάση της θεωρίας είναι ότι οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Υποστηρίζεται στο μανιφέστο των πολυγραμματισμών ότι «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής, των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalatzis & Core 1999: 686).

Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών προτείνουν για παιδαγωγική χρήση τέσσερα στάδια, πάνω στα οποία μπορεί να βασίζεται η διδασκαλία, ώστε να επιτυγχάνεται από τη μια η εμπύθιση των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού και από την άλλη να εξάγεται νόημα και να διαμορφώνεται κριτική στάση απέναντι σ' αυτές.

Η επανανοηματοδότηση της έννοιας του λόγου, του κειμένου και των ειδών λόγου, που οδήγησε στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου των πολυγραμματισμών θέτει, κατά τη γνώμη μου, τις προϋποθέσεις για μια παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία:

α) αναγνωρίζεται και ενισχύεται η ποικιλομορφία και θεωρείται πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία,

β) η μάθηση συνδέεται με το κοινωνικό γίνεσθαι με τέτοιο τρόπο ώστε τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα κατά τη διδασκαλία να αποκτούν νόημα και

γ) οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στηρίζονται στην αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας.

3. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το πνεύμα της παιδαγωγικής που παρουσιάστηκε στις τελευταίες γραμμές της προηγούμενης ενότητας θεωρώ ότι πέρασε υπόρρητα στα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης και της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών κυρίως της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και σε σχετικά με τη διδασκαλία βοηθήματα για τους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω θα προσπαθήσω να σταχυολογήσω και να παρουσιάσω ορισμένα από αυτά τα δεδομένα.

Στην αρχή του κεφαλαίου του Διαθεματικού Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Φ.Ε.Κ. 1376: 1625) που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας τονίζεται ότι αυτό «μπορεί να συμβάλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή», διατύπωση που συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία, σχέση που αποτελεί βασική θέση του γραμματισμού. Παρακάτω (Φ.Ε.Κ. 1376: 595) γίνεται αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας, αφού τονίζεται «να παίρνουν [οι μαθητές] πληροφορίες

από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σχήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα», ενώ σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά στα κειμενικά είδη, στο σημείο όπου λέγεται «να συνειδητοποιήσουν [οι μαθητές] ότι οι διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς επικοινωνίας» (Φ.Ε.Κ. 1376: 1628). Αυτή η αναφορά στα κειμενικά είδη γίνεται πολύ έντονα στον Γ' τόμο του βοηθητικού βιβλίου για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Curto L.-M et al. 1998 III), όπου όλος ο τόμος είναι αφιερωμένος στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Δίνονται, εκτός από ορισμένα χαρακτηριστικά τους, διαγράμματα διδασκαλίας, και δραστηριότητες για τη διδασκαλία απεριθμητικών, λογοτεχνικών, ενημερωτικών και άλλων κειμενικών ειδών. Στον ίδιο τόμο γίνεται ευθεία αναφορά σε βασική θέση της παιδαγωγικής του γραμματισμού, όταν τονίζεται ότι «Όλες οι δραστηριότητες πρέπει να βασίζονται σε κείμενα που να έχουν νόημα» (Curto L.-M et al. 1998: III 18).

Στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται και ο Οδηγός της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά. 2006), στον οποίο μάλιστα γίνεται άμεση αναφορά στην έννοια του γραμματισμού (ονομάζεται εγγραμματισμός) στις σελίδες 19 (όπου γίνεται και εκτενής αναφορά στο περιεχόμενο του όρου), 97, 111 και αλλού, αλλά και στα είδη κειμένων (σελ. 92, 112). Άλλωστε η όλη φιλοσοφία που διέπει τον Οδηγό βρίσκεται προς την κατεύθυνση των αρχών του γραμματισμού.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού δε γίνεται μεν ευθεία αναφορά στην έννοια του γραμματισμού, αλλά στο κεφάλαιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 54-58) γίνεται λόγος για «πραγματολογική», με την ευρεία έννοια, στάση που πρέπει να διαμορφώνει ο δάσκαλος απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία. Με τον όρο «πραγματολογική στάση» αφήνεται να εννοηθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Λίγο παρακάτω γίνεται ευρεία αναφορά στα είδη λόγου και στους τρόπους διδακτικής τους προσέγγισης. Μια λεπτομερής εξέταση του μέρους εκείνου που αναφέρεται σε στόχους και θεματικές ενότητες κατά ζεύγος τάξεων και κατά γλωσσικό τομέα θα δείξει ότι έχει πολλά κοινά στοιχεία με την απαρίθμηση των δεξιοτήτων του γλωσσικού γραμματισμού που αναφέρονται στο τέλος της πρώτης ενότητας του παρόντος κειμένου (σ. 3-4). Περιέχονται επίσης, χωρίς να γίνεται αναφορά άμεση στο θεωρητικό πλαίσιο, ορισμένα στοιχεία από τη θεωρία των πολυγγραμματισμών, εκεί όπου τίθεται μεταξύ των άλλων σκοπών και ο σεβασμός της γλώσσας του άλλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 26), αλλά και εκεί όπου δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλό να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία κείμενα «επίκαιρα, όταν εμπνέονται στα διαφέροντα των μαθητών, όταν οι μαθητές έχουν λόγο πάνω σ' αυτά» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 55).

Ειδικά στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Δημοτικού γίνεται εμφανής μια προσπάθεια σύνδεσης της γλώσσας με την κοινωνία, μια εμπλοκή των μαθητών με διαφορετικού είδους κείμενα (επιστολή, ανακοίνωση, πρόσκληση κ.ά.), καθώς και μερική παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας. Τα στοιχεία αυτά διατυπώνονται άμεσα στο βιβλίο του δασκάλου (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Γ : 10, 12, 17, 32-33 και αλλού) και έμμεσα στο βιβλίο του μαθητή, κυρίως στο δεύτερο τεύχος (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Α), και σε διάφορα σημεία του τετραδίου εργασιών (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Β), κυρίως μέσω πολυτροπικών κειμένων που προέρχονται από την καθημερινή ζωή (πανακίδων, εξώφυλλων βιβλίων, χαρτών κτλ.).

Σε όλα αυτά τα κείμενα και τα βιβλία δε διαπιστώθηκε αναφορά στο λόγο με άμεση τουλάχιστον αναφορά στον όρο με την έννοια που του δόθηκε στο κείμενο αυτό, ως δηλαδή ένα σύνολο γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται. Όπου αυτό γίνεται υπόρρητα, η νύξη είναι τόσο ασθενική που δεν πείθει για την αξία της.

Τέλος υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διδασκαλιών κυρίως στο χώρο του Νηπιαγωγείου, πολλές από τις οποίες έχουν δημοσιοποιηθεί και σε εκδόσεις, στις οποίες γίνεται εμφανής η εφαρμογή διδασκαλιών πάνω στις αρχές του γραμματισμού και των πολυγγραμματισμών.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτό που επιχειρήθηκε να καταδειχτεί στην εισήγηση αυτή ήταν οι σύγχρονες τάσεις που κυριαρχούν σήμερα στην παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην παιδαγωγική αξιοποίηση της γλώσσας και εκπορεύονται από την έννοια του γραμματισμού. Φάνηκε, νομίζω, με σαφήνεια ο κοινωνικός προσανατολισμός που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική προσέγγιση της μητρικής γλώσσας, (γραμματισμός και παιδαγωγική του γραμματισμού), καθώς και το ενδιαφέρον της προς τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (πολυγραμματισμοί και παιδαγωγική των πολυγραμματισμών). Παράλληλα όμως φάνηκε πως αρκετά από αυτά τα στοιχεία αξιοποιήθηκαν από τους συντάκτες των θεσμικών κειμένων και διδακτικών βιβλίων της ελληνικής εκπαίδευσης, σε άλλες περιπτώσεις περισσότερο και σε άλλες λιγότερο. Και καθώς η εισήγηση περιορίστηκε εκ των πραγμάτων στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, εκεί που επίδραση αυτών των τάσεων φαίνεται να είναι ισχυρή είναι στα κείμενα αλλά και στις διδασκαλίες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην πρωτοσχολική, αλλά κατά την άποψή μου και στην υπόλοιπη σχολική εκπαίδευση, η επίδραση είναι μικρή λόγω της εμμονής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην ύπαρξη ενός σχολικού εγχειριδίου, γραμμικού και κοινού σε όλη την επικράτεια, που κατά κανόνα ακυρώνει μέρος των αρχών του γραμματισμού.

¹ Η έννοια αυτή του γραμματισμού δίνεται στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο ο πολιτισμός και η κοινωνία παράγονται, αναπαράγονται και μετασχηματίζονται μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα που δρουν στο πλαίσιο τους δρουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα στοιχεία που συγκροτούν αυτόν τον πολιτισμό και αυτήν την κοινωνία. Για περισσότερα για το ιδεολογικό μοντέλο σε σχέση με το αυτόνομο βλ. Παραδέλης (1997: I-XXXIV).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanic, R. (επιμ.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. Λαγόπουλος, Α.-Φ. (1980). Κοινωνικές δομές και σημειωτικά συστήματα: θεωρία, μεθοδολογία, μερικές εφαρμογές και συμπεράσματα. Στο Ελληνική Σημειωτική Εταιρία, *Σημειωτική και κοινωνία*. Αθήνα: Οδυσσεύς, σ. 23-37
- Curto L.-M. et al. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Α.Π.Θ. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής (3 τόμοι).
- Δαφέρμου Χ. κ.ά. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Kalantzis, M. & Cope B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστιδής (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ. 680-695
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Α). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ (2 τεύχη)
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Β). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ (2 τεύχη)
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Γ). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παραδέλης, Θ. (1997) Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του βιβλίου του Ong, W. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & J. Miller (επιμ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, pp. 77-85.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα (2 τόμοι).

Φ.Ε.Κ. 1376, τ. Β' 18-10-2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χατζησαββίδης Σωφρόνης
sofronis@nured.auth.gr

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
2010
16, 54-68

Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό

Σταύρος Γρόδος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Η κυριαρχία των εικόνων ως μέσων δημόσιας επικοινωνίας και η χρήση πολιτρο-
λικών και πολυσημικών τρόπων επικοινωνίας (modes) προβάλλουν επιτακτικά την
ανάγκη για παροχή οπτικοακουστικής παιδείας, στο πλαίσιο των πολυγραμματι-
σμών, η οποία θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώ-
δικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των
εκπεμπόμενων μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών ή ηχητικών). Η εξοικείωση με τις εκ-
φραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την
προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (επιπέδα, φωτογρα-
φίες, εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές
εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δι-
ναμικότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. Στόχος αποτελεί η ενσωμά-
τωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών
και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου.

1. Η θέση της εικόνας στην καθημερινή ζωή των δυτικών κοινωνιών

Η εικόνα, προϊόν της τεχνολογικής, πολιτισμικής και οικονομικής εξέλιξης (Πλειός,
2001) στη σύγχρονη κοινωνία, είναι ταυτόχρονα ένα τεχνολογικό αντικείμενο (τε-
χνικές, υλικά), ένα πολιτιστικό αντικείμενο (εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις
και αξίες της κοινωνίας που την παράγει) και ένα εμπορευματικό είδος (υπακούει

Ο κ. Σταύρος Γρόδος είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.



στον νόμο του κέρδους) (Βριζας, 2005, σ. 429). Για τον Kress (2004) οι αιτίες της ανάδειξης της εικόνας ως σημαντικού επικοινωνιακού μέσου είναι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας με τις αλλαγές που επέφερε, κυρίως, στην επικοινωνία.

Στις κοινωνίες δυτικού τύπου, παιδιά και ενήλικες καταναλώνουν ένα μεγάλο ποσοστό του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών, αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιλαμβάνει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλιωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 559). Γράφει ο Berger (1993, σ. 129-130): «Σε κανένα άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σίγουρα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας (...) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απεικονίζονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Ο αιώνας πολίτης στην καθημερινότητά του συναντά ένα πλήθος σκοποειμένων οπτικοκοινωνικών μηνυμάτων, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα (διαφημιστικά ταμπλό, πολιτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής σήμανσης, ταμπέλες καταστημάτων, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά.). Οι εικόνες αυτές χαρακτηρίζονται «ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας» (Kress, 2004). Η ηλεκτρονική επικοινωνία τείνει να περιορίσει σημαντικά την μέχρι πρότινος προνομιακή θέση της έντυπης επικοινωνίας και να την υποκαταστήσει. Οι λέξεις περιορίζονται τόσο σε έκταση όσο και στη νοηματοδότησή τους. Για παράδειγμα, η σύγκριση ανάμεσα στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων περιορισμένων, όχι πολύ μακρινών δεκαετιών, και στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων σήμερα, αποκαλύπτει την αλλαγή στη σχέση εικόνας και λόγου, με παραμερισμό του λόγου και την επικράτηση οπτικοκειμενικών στερεοτύπων (πλήθος φωτογραφιών των οποίων η έκταση κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό των κειμένων, πηχταίοι οπτικοποιημένοι τίτλοι, ολιγόγραμμα κείμενα τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεξάντες των εικόνων, τηλεοπτικά «τεχνάσματα» αναπαράστασης/ παρουσίασης των γεγονότων).

Οι τεχνικές μετάδοσης του μηνύματος δεν είναι ουδέτερες, όπως δεν είναι ουδέτερα και τα μηνύματα, γιατί δεν υπάρχει μήνυμα χωρίς κώδικα και οι κώδικες είναι ποικίλοι και εξελίσσονται γρήγορα. Το Μέσο δεν ταυτίζεται με το μήνυμα αλλά το προσδιορίζει (Βριζας, 1990). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε Μέσο έχει τις





δικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες. Θέτει τους δικούς του περιορισμούς στη χρήση του, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και τον τρόπο σκέψης. Το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο με διαφορετικά Μέσα αποκτά στην κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις, π.χ. τα μηνύματα της έντυπης σελίδας της εφημερίδας και τα μηνύματα των εικόνων της τηλεόρασης (Αλβανούδη κ.ά., 1998). Η έντυπη επικοινωνία, στην οποία κυριαρχεί ο λόγος, επιτρέπει την εκτεταμένη προσοχή, την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και την αξιολογική επεξεργασία. Έχει μεγαλύτερες δυνατότητες στην έκφραση και μετάδοση αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών. Ευνοεί την αφάιρση, τη λογική αλληλουχία, την κριτική επεξεργασία, την ορθολογική σκέψη (Eco, 1992). Ο συγγραφέας που παρόντι το κείμενο το εμπιστεύεται στις διάφορες ερμηνείες/οπτικές του αναγνώστη, ο οποίος καλείται να εμπλακεί ενεργητικά, να ενεργοποιήσει μια σειρά σπύλλοις, να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες και τα βιώματά του, να βάλει κάτι από τον εαυτό του. Οι λέξεις διαμεσολαβούν ανάμεσα στην πραγματικότητα (περιγραφόμενο γεγονός) και το υποκείμενο. Ο συγγραφέας περιγράφει με λέξεις και κωδικοποιεί τα γεγονότα. Ο αναγνώστης διαθέτει απεριόριστο χρόνο να ενεργοποιήσει και να ασκήσει τις διανοητικές του ικανότητες καθώς και τη φαντασία του για να αξιολογήσει και να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να αναπλάσει μόνος του το γεγονός. Μπορεί να σταματήσει σε μια σελίδα να σκεφτεί, να γυρίσει στις πίσω σελίδες, να διαβάσει το κείμενο όποιο και όποτε θέλει με ένα ρυθμό που καθορίζει ο ίδιος. Αντίθετα, η οπτική (και ακουστική) επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό φαινόμενο που συνίσταται σε ένα παιχνίδι λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα, αν και καθορίζουν την κωδικοποιητική και αποκωδικοποιητική λειτουργία των εικόνων και επηρεάζονται από αυτές, στηρίζονται στους δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες. Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. Το εικονιστικό μήνυμα που παρουσιάζεται με τη μορφή της κινούμενης εικόνας είναι αυτόνομο, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και εισάγει νέους τρόπους αντίληψης και καταγραφής της πραγματικότητας (Μπασαντής, 1988).

Οπτικό χαρακτήρα έχει προσλάβει και η ψυχαγωγία με τον παραμερισμό του ραδιοφώνου ως μέσου διασκέδασης και την επικράτηση της τηλεοπτικής εικόνας. Οι μορφές ψυχαγωγίας, ωστόσο, εξαντλούνται στη θέαση, καθώς τα τεχνικά μέσα δημιουργίας της εικονικής πραγματικότητας, της επονομαζόμενης «πραγματικότητας του καναπέ», έχουν μετατρέψει τον σύγχρονο άνθρωπο, από ενεργό συμμετέχοντα που δημιουργεί γεγονότα και που μέσα στην ομάδα συν-διαμορφώνει τις συνθήκες της διασκέδασης του, σε θεατή εικονοποιημένων γεγονότων στα οποία συμμετέχει προσομοιωτικά.





Η εικόνα, ενώ εμφανίζεται ρεαλιστική και αληθοφανής, στην πραγματικότητα εμφανίζει μερικές μόνο όψεις της πραγματικότητας, την οποία μεταμορφώνει δημιουργώντας ένα αυθαίρετο «υπερπραγματικό», που ωστόσο είναι ελκυστικό και κατανοητό. Οι προσομοιωτικές εικόνες δεν αποτελούν ομοίωμα της πραγματικότητας αλλά κατασκευή της (Βρυζας, 2005, σ. 430). Αυτή η προσομοιωτική πραγματικότητα δεν είναι αυθαίρετη αλλά γέννημα του πολιτισμού της κοινωνίας που την παράγει, του «πολιτισμικού δεσμού» του Eco (1987). Η κατασκευή της πραγματικότητας διαμέσου των εικόνων, στην αισιόδοξη εκδοχή της, αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιλογές, γλωσσική και οπτική απόδοση και σύνθεση. Οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες μεταπλάθονται και μετασχηματίζονται «εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης» (Eagleton, 1989, σ. 127). Στην παθολογική μορφή της κατασκευής, η εικονική αναπαράσταση μετατρέπεται σε εμπόρευμα. Επιδίωξη αυτού που εξουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία (πολιτική εξουσία, ιδιοκτήτες εφημερίδων και ηλεκτρονικών μέσων, παραγωγοί κινηματογραφικών προϊόντων κ.ά.) είναι η χειραγώγηση του πολίτη προς μία κατεύθυνση σύμφωνα με τις απόψεις και τα συμφέροντά του, προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας της δικής του προτίμησης (Σταθόπουλος, 1996, σ. 11-12). Ο πολλαπλασιασμός και η μαζική διάδοση ποικιλόμορφων τεχνολογιοποιημένων εικόνων τείνει να εξαλείφει τον θεατή/υποκείμενο και να τον υποκαταστήσει με την κατασκευασμένη πραγματικότητα στην οποία εμφανίζεται με ελκυστικό τρόπο το σημαίνον, αλλά εξασθενεί το σημανόμενο (απουσία νοήματος). Η απώλεια της σημασίας, αποτέλεσμα της υπερβολικής και της κατασκευασμένης πληροφόρησης, κυρίως διαμέσου των εικόνων των ΜΜΕ, οδήγησε στην έννοια της αυτοαναφορικής εικόνας, η οποία δεν μεταφέρει πληροφορίες αλλά παραπέμπει στον ίδιο της τον εαυτό (Σέμογλου, 2001, σ. 270). Τα εικονοποιημένα γεγονότα έχουν αποδομηθεί από τα ιδεολογικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά τους για να είναι, μεταξύ των άλλων, εύπεπτα αλλά δίχως ακίνδυνα.

Ο καταγωγισμός των εικόνων δεν παραμόρφωσε μόνο τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τον λόγο αλλά και με την αισθητική. «Για πρώτη φορά στην ιστορία, οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άνελες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (...) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια, όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων» (Berger, 1993, σ. 32-33). Οι εικονικές μορφές έκφρασης απομακρύνονται από τον χώρο των θεωρούμενων παραδοσιακών καλών





τεχνών (η κατανάλωση τηλεοπτικών προϊόντων -σήριαλ, τηλεταινίες- εις βάρος των κινηματογραφικών ταινιών) και στην αισιόδοξη ερμηνεία του παραπάνω γεγονότος, νέες μορφές έκφρασης αναδύονται (δημιουργία κινηματογραφικών προϊόντων με τη χρήση των δυνατοτήτων του Η/Υ, video-art κ.ά.). Η στροφή των νέων, κυρίως, ανθρώπων στην οπτική μηχανοργάνωση, λ.χ. η θέαση και απόλαυση κινηματογραφικών ταινιών, δεν συνοδεύεται απαραίτητα με την κατανόηση οπτικών συμβάσεων, δεν προσθέτει στην αισθητική τους, ούτε βέβαια οδηγεί στη βελτίωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους στην οπτική σφαίρα.

Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου, κατά τον Γ. Πλειό (2005α, σ. 282), της «*ώριμης νεωτερικότητας*» και κατευθύνεται προς ένα «*μετα-νεωτερικό*» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί, πρώτο στην *αλλαγή* του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές συσσωρεύουν εμπειρίες από τον συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεύτερο στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και την μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού (σ. 291-297). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική γνώση αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός καταναλωτικού αγαθού, π.χ. οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, όπως η επικαιρότητα, η μόδα, οι επικρατούσες αξίες. Αλλαγές εμφανίζονται και στον θεσμικό ιστό του σχολείου με διεύρυνση του δικαιώματος της επιλογής, αλλά και στροφή στην επιχειρησιακή διοίκησή του και στη διαμόρφωση καταναλωτικών πολιτισμικών περιβαλλόντων (σ. 298-299).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον *οπτικοακουστικό γραμματισμό*.

2. Η επίδραση των εικόνων στα παιδιά

Οι νέες γενιές του βλέμματος και τα σημερινά παιδιά της εικόνας μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας. Για τον Πλειό (2005β, σ. 507-512) οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου. Οι ιδιότητες αυτές είναι: α) Ο ερμηνευτικός ρεαλισμός (η μετατροπή της γνώσης σε άποψη και ερμηνεία για την πραγματικότητα, αλλά και η αισθητική προσέγγιση της γνώσης, η απόλαυση), β) Η προσωποποίηση (η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται όχι σε αφηρημένη μορφή αλλά με συγκεκριμένο εμπειρικό υλικό, π.χ. οι εικόνες στα





σχολικά εγχειρίδια). γ) Η συμβολοποίηση (η μετατροπή αγαθών, υπηρεσιών, αξιών και ιδιοτήτων σε χειροπιαστά και εύπεπτα για τον καταναλωτή αγαθά, π.χ. η περιβαλλοντική αγωγή). δ) Η σύνθεση συγκεκριμένου και γενικού (η γνώση προσφέρεται-παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις-παραδείγματα με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία γενίκευσης και ολιστικής μελέτης του κόσμου, π.χ. ο εφήμερος τρόπος παρουσίασης των επίκαιρων γεγονότων στις τηλεοπτικές ειδήσεις). ε) Η πρόσληψη σε ομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα (η γνώση προσεγγίζεται με κριτήρια που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, π.χ. οικογένεια, με την επιρροή της εικόνας).

Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006, σ. 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997, σ. 73-76). «*Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*» (Βρυζας, 2005, σ. 436). Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Λσωνίτης, 2001, σ. 19).

Οι εικόνες, με τις συμβολοποιήσεις που περιέχουν, ερεθίζουν το φαντασιακό στοιχείο του παιδιού που εισβάλλει, περπατά και ταξιδεύει μέσα στην εικόνα. «*Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά*» (Αναγνωστοπούλου, 2005, σ. 111). Η εικόνα κινητοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία, εγείρει συναισθήματα, φαντασία, συγκίνηση. Η εισβολή των παιδιών μέσα σε εικονογραφημένα δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στην παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας του δικού τους κόσμου.

Η σχέση εικόνας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον απνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στον φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπο-





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ρεί στην πραγματικότητα. Η εικόνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσο-λαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από τον διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγματεύσεως (Βρούζας, 2005, σ. 435-436). Η ανάγνωση της εικόνας βοηθά το παιδί να συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, το σημαίνον με το σημανόμενο (Γιαννικοπούλου, 2001), διαδικασία που οδηγεί στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων.

Δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα, όταν βλέπουμε εικόνες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 561). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη είναι οι οπαθεροί, οι μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, ελάττωμα, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικοοικονομική θέση, πολιτιστικό υπόβαθρο, εκπαίδευση) και οι παροδικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα και προσδοκίες). Ζητήματα μελέτης και έρευνας αποτελούν οι λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά (σε ποια ηλικία μπορούν να ξεχωρίζουν την εικόνα από την πραγματικότητα, με ποιους τρόπους αναπτύσσονται δεξιότητες στην ανάγνωση της εικόνας, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κ.ά.). Οι Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδοροπούλου (2005, σ. 40) θεωρούν ότι η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο είναι απαραίτητη, γιατί τα παιδιά, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το συγκεκριμένο σε έννοια και καθώς δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα της αποπλαισίωσης, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και προσλαμβάνουν πληροφορίες από την εικόνα της πραγματικότητας αλλά και της αναπαραγωγής της. Ωστόσο, σε έρευνα με υποκείμενα νήπια και προνήπια, τα οποία δέχονται λεκτικά και εικονικά μηνύματα (κινούμενες εικόνες) για να μελετηθεί η διαδικασία απόκτησης άγνωστων λέξεων, διαπιστώνουν ότι «στο μεν λεκτικό φρέθισμα ενεργοποιούνται προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που δημιουργεί το άγνωστο σημαίνον, στο δε εικονικό αρκούνται, ως επί το πλείστον, στην εικονική πληροφορία με συνέπεια να μην επιχειρούν να τη συνδέσουν με το σημαίνον -σαν να μην ακούνε το σημαίνον» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδοροπούλου, 2005, σ. 48). Η εικόνα, βέβαια, είναι ο τρόπος που την χρησιμοποιούμε. Αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση. Συνεπικολούθα, η εκπαίδευση της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση: παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλφαριθμησιό των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και ανάγνωση/ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων.



3. Οπτικοακουστικός γραμματισμός - Ορισμός και διδακτική πρακτική

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός¹ ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001) αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί-θεατής (καταναλωτής), το παιδί-κριτικός και το παιδί-παραγωγός εικόνας.

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χαρούν εικόνες, οδηγώντας τα στη βιβλιοθήκη (σταθερές εικόνες των εικονογραφημένων βιβλίων), σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, πινακοθήκες), στις κινηματογραφικές αίθουσες (κινηματογραφικές ταινίες), στην οθόνη του Η/Υ ή προβάλλοντας εικόνες στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, όπως την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας ή την επαφή με το πρωτότυπο έργο της τέχνης. Το «μυστήριο» της απόλαυσης μιας εικόνας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σε αυτή ακριβώς τη διαλεκτική ασάφεια που με κάνει να νιώθω ότι άλλοτε κυριαρχώ στο παιχνίδι και άλλοτε κυριεύομαι από αυτό. Σε αυτή ακριβώς τη συνάντηση του θεατή με την εικόνα, δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις στη σχέση τους, δύο είδη θεατών, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς (και στα παιδιά). Ο πρώτος θεατής, ο *αυτοποιήστος*, είναι αυτός που αφήνεται να παρανοηθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση). Ο δεύτερος είναι ο *κριτικός* θεατής με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Κάθε φορά που βλέπουμε μια εικόνα ή μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achara, 2006). Η απόλαυση μιας εικόνας είναι όμως αναντίρροπα ένα φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και στο επίπεδο της ψυχολογίας, γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλάξουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004).

1. Τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου οπτικοακουστικός, οπτικό και ακουστικό, αντιμετωπίζονται αδιαίτητα, αν και αποτελούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους δικούς του κώδικες ο καθένας. Στα περισσότερα οπτικοακουστικά προϊόντα, ιδιαίτερα αυτά που περιέχουν κινούμενες εικόνες, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες ή οι εικόνες της μικτής πραγματικότητας, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εικόνα και ήχος συνυπάρχουν και οι πολιτιστικοί τους κώδικες διαπλέκονται σε ενιαίο σύνολο.

Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταγιοισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της εικόνας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιουργήματα των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.τ.λ.). Σε αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος (ακόμα και στις πιο αδιάφορες εικόνες) διάλογος του παιδιού με την εικόνα (οικονομικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνηθούν τα δικιά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προσέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθορμησία, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα οι κινούμενες εικόνες του κινηματογράφου παρασύρουν τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται, βγαίνουν στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά.

Η παθητικότητα του θεατή οφείλεται στην αναλογική σχέση της εικόνας με το αντικείμενο, δηλαδή στη σχέση ομοιότητας της εικόνας με την πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτελέσει «σημαίνον παθητικότητας» (Σέμογλου, 2001, σ. 271). Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές αποτελούν μία κοινότητα θεατών οι οποίοι μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα). Οι μαθητές αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Κατά τη διδασκαλία, αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εικονικού μέσου με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τον συμβολικό χαρακτήρα των οπτικών μηνυμάτων, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να «απομυθοποιούν τα ψευδοσημαίνοντα» (Σέμογλου, 2001, σ. 273). Τα ερεθίσματα για συζήτηση, ο σχολιασμός, η ανταλλαγή των



απόψεων και η σύγκριση ιδεών έχουν στόχο τον συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκύπτει στην υπερβολή που οδηγεί στην κακογονιμιά (κατς) και δεν παραισιάζεται στον συναισθηματικό μιμητισμό και στις ταυτίσεις. Βέβαια, τελικά, προέχει η αισθητική απόλαυση, το βύθισμα στη μαγεία των εικόνων. Καμία δράση δεν εμποδίζει την προσωπική σχέση του παιδιού-θεατή με την εικόνα.

Η οπτική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη γνωριμία με τους μεγάλους δημιουργούς (σκηνοθέτες, ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, εικονογράφους κ.ά.) και στην προσέγγιση των έργων αποκλειστικά από την πλευρά του θεατή-καταναλωτή μηνυμάτων. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγονται οι εικόνες, στη συνέχεια γίνονται τα ίδια *παραγωγοί* (Θεοδορίδης, 2002). Η εξοικείωση με την εικονική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η εικονιστική δημιουργία θα απογιμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως «γεγονός τέχνης» αλλά ως «αντικείμενο τεχνικής». Με την υπερβολική ή αποκλειστική ενασχόληση με τις τεχνικές και τα εκφραστικά μέσα και την παραμέληση του περιεχομένου, το παιδί θα παραμείνει καταναλωτής και ίσως κάτοχος μιας εικονιστικής μεταγλώσσας στο θεωρητικό επίπεδο των ορισμών. Όμως η χρήση των εργαλείων, θεωρητικά και πρακτικά, δεν αποτελεί προαπαιτούμενο του οπτικού γραμματισμού αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε άμεσες εμπειρίες, όπως είναι η δημιουργία μιας πρωτόλειας κινηματογραφικής ταινίας, μιας έντυπης διαφήμισης ή μιας φωτογραφικής αφήγησης, συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων. Μέσα από τη συμμετοχή το παιδί αντιμετωπίζει την εικόνα ως αισθητική πραγματικότητα, ως τέχνη και ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες (Messaris, 2001). Ο αποκλεισμός του παιδιού από την παραγωγή του στερεί, όχι μόνο τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση της έκφρασης, αλλά και την «παράλληλη γνώση» (παραγωγή λόγου με τη συγγραφή σεναρίων, σύνδεση εικόνας και λόγου με τη μετατροπή του κειμένου σε εικονογραφημένη αφήγηση, σύνδεση εικόνας και μουσικών ακουσμάτων, κατασκευή σκηνικών) (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων οπτικο-κοινωνικής έκφρασης αναπτύχθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις (Θεοδορίδης κ.ά., 1995· Θεοδορίδης, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη τάση, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Συγχρόνως, καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περιήλικη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολλαπλά κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Η δεύτερη τάση εμφανίζει τη δυνατότητα η αξιοποίηση των εκφραστικών συμβάσεων των οπτικών μέσων να πραγματοποιείται με τη συνακόλουθη εμπειρία στην παραγωγή τους. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το πολιτιστικό προϊόν, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία, γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, σχεδιάζουν comics, κ.ά.). Η δημιουργία οπτικού υλικού είναι η υλοποίηση της ικανότητας ανάλυσης και επεξεργασίας της εικόνας με έναν δυναμικό, διαδραστικό τρόπο. Άλλωστε, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, η συγκεκριμένη ικανότητα επιφέρει και μία αξιοσημείωτη μεταβολή στα πρότυπα αξιών του νέου δημιουργού επειδή *«με το να παράγει κάποιος μια ερασιτεχνική ταινία, διασώζει και προστατεύει μικρές, εφήμερες, πολιτισμικές οντότητες. Είναι σαν να διακηρύττει ότι αυτές οι κοινότοπες εικόνες, που προέρχονται από την καθημερινότητα είναι εξίσου σημαντικές με τις εικόνες των βασιλιάδων και των διασημοτήτων, προστατεύοντας αυτό που πραγματικά κινεί την ιστορία και είναι το πιο σημαντικό»* (Zimmerman, 1999, σ. 291). Οι παραπάνω τάσεις, όχι μόνο δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Λυδρεάδου κ.ά., 2006). Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δράσεις οπτικοακουστικής έκφρασης, ακόμα κι όταν είναι μεμονωμένες, συμπιλολαμβάνουν στη στοχοθεσία τους επιδιώξεις που αφορούν στην κατανάλωση, στην παραγωγή και στην κριτική αποτίμηση των προϊόντων.

Ο καθημερινός βομβαρδισμός των παιδιών με χαμηλής ποιότητας οπτικοακουστικά ερεθίσματα, αλλά και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του γραμματισμού στην έννοια των πολυγραμματισμών προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας που θα δίνει προτεραιότητα στην κοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μηνυμάτων (γραφτών, οπτικών ή ηχητικών). Η Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2005, xv) θεωρεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση οι εξελίξεις αντιμετωπίζονται κατ' αρχήν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά η αντίδραση πρακτικά





είναι παθητική και η δράση σε ερευνητικό επίπεδο σε πρωτόλεια επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια του οπτικού γραμματισμού απορριπύζει τόσο από το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 5-19) όσο και από το *Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 21-60)). Η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) του ελληνικού σχολείου αποτελεί πρωτεύοντα στόχο και το επόμενο βήμα θα ήταν η ένταξη αυτών των προγραμμάτων στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Θεοδωρίδης, 2006, σ. 47). Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (comics, φωτογραφίες, εικόνες βιβλίων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. *«Η εκπαίδευση και στα ΜΜΕ (και τις εικόνες) είναι μια παιδαγωγική πρακτική και μια διαδικασία, η οποία έχει στόχο να παρακινήσει τους πολίτες μιας κοινότητας να συμμετέχουν με τρόπο δημιουργικό και κριτικό στο επίπεδο της παραγωγής, της διανομής και της παρουσίασης στη χρήση των τεχνολογικών και παραδοσιακών μέσων ώστε να αναπτύξουν, να απελευθερώσουν και να εκδημοκρατίσουν την επικοινωνία»* (Λολανίδου, 2005, σ. 457).

Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομοίνονται και κατανοοίνονται διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή αυτό που εντελώς σχηματισμένα ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από τον λόγο (Egan-Robertson & Bloome, 2001). Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σε αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για «δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων» ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράφει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό τον ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία *συν-κατασκευή* μαζί με καθεμιά από τις άλλες «γλώσσες», οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διττός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαρά-





Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

στασης και αφετέρου να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2006).

Συμπερασματικά, η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Θέματα εκπαίδευσης και διαπραγματεύσεως αποτελούν οι τεχνικοί και πολιτιστικοί κώδικες των εικόνων, η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης της πραγματικότητας, η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, οι μέθοδοι ανάλυσης και αποκωδικοποίησης, οι εκφραστικές ικανότητες και η δημιουργικότητα της γλώσσας των εικόνων, η αισθητική διάσταση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων παρέμβασης των πολιτών στα Μ.Μ.Ε κ.ά. (Λολανίδου, 2005, σ. 464). Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή και αυριανού ενήλικου είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαίδευτο. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σχέσης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί-θεατή στο παιδί-δημιουργό και στη συνέχεια στο παιδί-κριτικό.

Βιβλιογραφία

- Achard, J. P. (2006). *Dialectiques de l'image*, διαθέσιμο στο: <http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>
- Αλβανουδή, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλλιμάνη Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Το εικονικό σχολείο, 1, 2*, διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>
- Ανεγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 109-118). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., & Γρόσδος, Σ. (2006). Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Λολανίδου, Σ. (2005). Εκπαιδύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 455-463). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.



- Λιωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βριζάς, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 77-89.
- Βριζάς, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: canpot noi design publications.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, μτφ. Η. Ρόκου & Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Τζαφεροπούλου (Επιμ.), *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α') (σσ. 249-273). Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.
- Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αντικής Μακεδονίας* (Μάιος 2006), Φλώρινα, 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Eco, U. (1987). *Κήρυκες και θεράποντες*. Αθήνα: Γνώση.
- Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, μτφ. Α. Τσοπάνογλου. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης - Παιδεία.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρίδης, Μ., Ζέρη, Π. κ.ά. (1995). *Έκθεση Συμπερασμάτων της Επιτροπής Οπτικοακουστικής Έκφρασης του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός"*. Αθήνα (αδημ.).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Αέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2006). Τηλεόραση και παιδιά. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 44-47.



- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (2005). Εισαγωγή. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (xv-xviii). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεξικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Messaris, P. (2001). New Literacies in Action: Visual education. *Reading Online*, 4 (7), διαθέσιμο στο: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris
- Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωρίο, αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάζω*, 194, 16-29.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλειός, Γ. (2005α). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της νεοσυμμεταρρυθμιστικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πλειός, Γ. (2005β). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 501-512). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγχειρίδιο παιδαγωγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταθόπουλος, Μ. (1996). Πρόλογος. *Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, 11-14. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Zimmerman, P. (1999). Le cinéma en amateur. *Communications*, 68. Seuil.



ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΗΛΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ¹

της *Ελένης Χοντολίδου*

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Saussure, και ιδιαίτερως η συμβολή της έννοιας της *συγχρονίας* προκάλεσε βαθιά τομή συνολικά στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, αναιρώντας την πρωτοκαθεδρία της γραπτής γλώσσας, η τομή αυτή δεν επηρέασε ουσιαστικά τον τρόπο σκέψης μας. Στον δυτικό πολιτισμό, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να έχει μια ιδιαίτερη ισχύ, παρόλο που κατά την καθημερινή μας επικοινωνία γράφουμε πολύ πιο σπάνια απ' ό,τι μιλούμε και απ' ό,τι ακούμε ή διαβάζουμε, προσπαθώντας να κατανοήσουμε το λόγο των άλλων. Ακόμη και στα «ακαδημαϊκότερα» επαγγέλματα, όπως λ.χ. του/της ερευνητή/τριας, ο χρόνος που καταναλώνουν τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας στο να ακούν και να μιλούν είναι δυσανάλογα μεγαλύτερος από αυτόν που καταναλώνουν γράφοντας και διαβάζοντας.

Βεβαίως, γνωρίζουμε επίσης ότι δεν επικοινωνούμε μόνο με τη γλώσσα· ότι η επικοινωνία συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους [modes], ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές του χωρίς να συνυπολογίσουμε, παράλληλα με τα λεγόμενά του/της, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του/της, κ.ο.κ.

Στο σχολείο, όμως, αντικείμενο μελέτης αποτελεί μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μάλιστα, η πεποίθηση για τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας έναντι όλων των άλλων τρόπων επικοινωνίας και σημειωτικών συστημάτων αντανακλάται έντονα και στο σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό που κυριαρχεί —τουλάχιστον στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων— είναι ο γραπτός λόγος· αυτός είναι το «πραγματικό θέμα» και ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, λ.χ. φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.ο.κ., χρησιμοποιούνται για να εικονογραφήσουν και να υποστηρίξουν το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Ο τρόπος όμως που είναι παρουσιασμένο το κείμενο δεν είναι ασήμαντος. Τι είδους φωτογραφίες έχουμε και πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο;² Πόσο απλοϊκές ή πόσο σύνθετες είναι οι εικόνες και τα διαγράμματα; Τι είδους γραμματοσειρές χρησιμοποιούνται; Υπάρχουν τέτοιου είδους διαφορές μεταξύ των βιβλίων των γενικών και των τεχνικών σχολείων (στην περίπτωση της Ελλάδας μεταξύ Ενιαίου Λυκείου και Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων); Με δυο λόγια, η επιστήμη της επικοινωνίας στις μέρες μας στρέφει την προσοχή μας στα μέσα που όλοι/ες χρησιμοποιούμε όταν η γλώσσα δεν μας αρκεί για να εκφραστούμε, ή δεν αρκεί μόνο αυτή· δηλαδή, στους κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας.

Εάν κοιτάσουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνου νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου³. Ως *κείμενο* σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.⁴

Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνον στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Εδώ είναι που η έννοια της *πολυτροπικότητας* είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες⁵, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα⁶ τρόπων. Λ.χ. το θεατρικό έργο ή μία όπερα είναι εξαιρετικά σύνθετα πολυτροπικά κείμενα (ακόμη και στην έντυπη εκδοχή τους, πολύ περισσότερο ως δρώμενα). Σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι

κυρίαρχοι αλλά ακόμη και σε κείμενα που κατ' αρχήν φαίνεται να υπερισχύει ένας τρόπος έναντι άλλων, μία προσεκτικότερη μελέτη τους θα μας έδειχνε ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί⁷.

Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (βλ. κυρίως Kress & van Leeuwen 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπειριστατωμένες αναλύσεις που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα. Οι καλές εκδόσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, για παράδειγμα, αυτήν ακριβώς την παράμετρο χρησιμοποιούν: τον τύπο των γραμματοσειρών, το είδος του χαρτιού, τον γενικό τρόπο παρουσίασης των κειμένων (ένα ποίημα σε κάθε σελίδα).

Αντίστοιχα, εξετάζοντας τον τρόπο που επιλέγουν να εκδώσουν τα προγράμματά τους δύο θίασοι, λ.χ. ένας «εμπορικός» και ένας «ποιοτικός», δεν είναι μόνον τα καθαρά γλωσσικά μέρη (τα σημειώματα των σκηνοθετών/τριών, κ.ο.κ.) αυτά που δίνουν τον τόνο και το στίγμα της εμπορικότητας ή αντίστοιχα του ποιοτικού. Ο τύπος των φωτογραφιών (φωτογραφίες συνόλου του θιάσου ή των πρωταγωνιστών/τριών, έγχρωμες ή ασπρόμαυρες φωτογραφίες), ο τύπος της γραμματοσειράς, η ποιότητα του χαρτιού (οι εμπορικοί θίασοι προτιμούν τα πολυτελή χαρτιά, σε αντίθεση με τους ποιοτικούς που στρέφονται στα οικολογικά χαρτιά, κ.ο.κ.), η ύπαρξη και το προβάδισμα των διαφημίσεων, είναι μερικά από τα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα που νοηματοδοτούν το θεατρικό πρόγραμμα και κατατάσσουν έναν θίασο στους εμπορικούς ή τους ποιοτικούς θιάσους. Αυτοί οι άλλοι τρόποι (εμφάνιση, lay out, είδος χαρτιού κ.ά.) δεν είναι δευτερεύοντες, ούτε παραπληρωματικοί. Συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και στην απόλαυση του/της αναγνώστη/τριας.

Ο τρόπος, ή μάλλον οι τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της ρητορικής (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος) είναι ακόμη προς διερεύνηση. Ωστόσο, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η πολυτροπικότητα έχει νόημα, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν είναι ανεπτυγμένη ακόμη, καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πόροι που απαιτούνται (τεχνολογικά μέσα μεταγραφής των πολυτροπικών κειμένων, όπως μηχανή λήψης, video), δεν είναι διαθέσιμοι με την ίδια ευκολία που είναι διαθέσιμοι για τα μη πολυτροπικά κείμενα.

Σε τι μας είναι χρήσιμη η έννοια της πολυτροπικότητας στο σχολείο; Το ζήτημα μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά «κείμενα»: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/τριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/τριες διδάσκουν. Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/τριες του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (Τύπος, τηλεόραση, teletext, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ.). Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών/τριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Οι ορισμοί και μέρος της παρουσίασης είναι ελεύθερη απόδοση και διασκευή από: *Rhetorics of the Science Classroom: a multimodal approach*-an ESRC funded project/mid-project consultative meeting. Ινστιτούτο Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Λονδίνου, Ιούνιος 1998.

² Αυτό είναι πολύ σημαντικό στοιχείο και για τις εφημερίδες. Οι «σοβαρές» εφημερίδες έχουν λιγότερες ή και καθόλου φωτογραφίες καθώς απευθύνονται σε μορφωμένο αναγνωστικό κοινό και βασίζονται στο λόγο, ενώ οι «λαϊκές» εφημερίδες —με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τις αθλητικές— δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις φωτογραφίες. Στις τελευταίες είναι χαρακτηριστική και η χρήση συγκεκριμένων γραμματοσειρών, η κατάχρηση γραμμάτων μεγάλου μεγέθους, κ.ο.κ.

³ Και εν μέρει αποτέλεσμα της μεθόδου με την οποία διαβάζουμε τα κείμενα σήμερα υπό την επίδραση των σύγχρονων λογοτεχνικών και γλωσσολογικών θεωριών.

⁴ Από την άλλη υπάρχουν και κοινωνικά συμβάντα/καταστάσεις που δεν είναι σημασιολογικά οργανωμένα ή ορθότερα δεν είναι αποκωδικοποιημένος ο κώδικάς τους. Λ.χ. η γλώσσα των μικρών παιδιών, η «γλώσσα» των ζώων.

⁵ Έδώ οφείλουμε να κάνουμε τη διάκριση μεταξύ αποδεκτών/ακροατηρίων. Ο πολιτικός λόγος δεν μπορεί και δεν επιδιώκει να είναι κατανοητός από παιδιά μικρής ηλικίας και τα βιβλία Φυσικής προχωρημένου επιπέδου δεν απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το νόημα, λοιπόν, είναι μία έννοια που αποκτά υπόσταση μόνον σε συνδυασμό με το ακροατήριο/αποδέκτες του.

⁶ Σύστημα και όχι άθροισμα τρόπων, με την έννοια ότι αυτοί οι τρόποι δεν είναι δευτερεύοντες και διακοσμητικοί σε σχέση με τον —δήθεν— πρωτεύοντα τρόπο της γλώσσας. Οι τρόποι αυτοί είναι εξίσου σημαντικοί και απαραίτητοι για τη λειτουργία και αποκωδικοποίηση των κειμένων.

⁷ Λ.χ. το παράδειγμα των συνεντεύξεων είναι πολύ χαρακτηριστικό για τον τρόπο με τον οποίον δεν προσέχουμε μόνον αυτά που λέγονται αλλά και τη μορφή που έχουν αυτά που λέγονται.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΟΚΙΜΕΣ:

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

των *Βαγγέλη Ιντζίδαη* και *Ελένης Καραντζόλα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην προσχολική αγωγή, το πρώτο βήμα των νηπίων προς το γραμματισμό συνίσταται στο πέρασμα από τον τρισδιάστατο φυσικό κόσμο της εμπειρίας τους στον δισδιάστατο κόσμο της οπτικής του αναπαράστασης. Τα πρώτα βιβλία είναι εικόνες, που χρησιμοποιούνται ως ερέθισμα είτε για την ακρόαση είτε για την παραγωγή προφορικού λόγου. Αλλά και η πρώτη επαφή του νηπίου με το μολύβι και το χαρτί δεν είναι παρά η αφαιρετική αποτύπωση μιας ιστορίας ή πτυχών της μέσα από ζωγραφιές. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού η εικόνα συνοδεύεται κι από γραπτό κείμενο (τόσο στα τετράδια του/τις μαθητή/τριας όσο και στα σχολικά βιβλία): προσδευτικά καθίσταται μέσο εποπτικής μάθησης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Στο στάδιο αυτό το ενδιαφέρον στη διδακτική πράξη αρχίζει να επικεντρώνεται στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτών κειμένων. Με την είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εικόνες, τα είδη εικόνων (διαγράμματα κλπ.) που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια πληθαίνουν, σε συνάρτηση βέβαια με τη γνωστική περιοχή, πβ. λ.χ. βιβλία φυσικών επιστημών με εκείνα των ανθρωπιστικών.

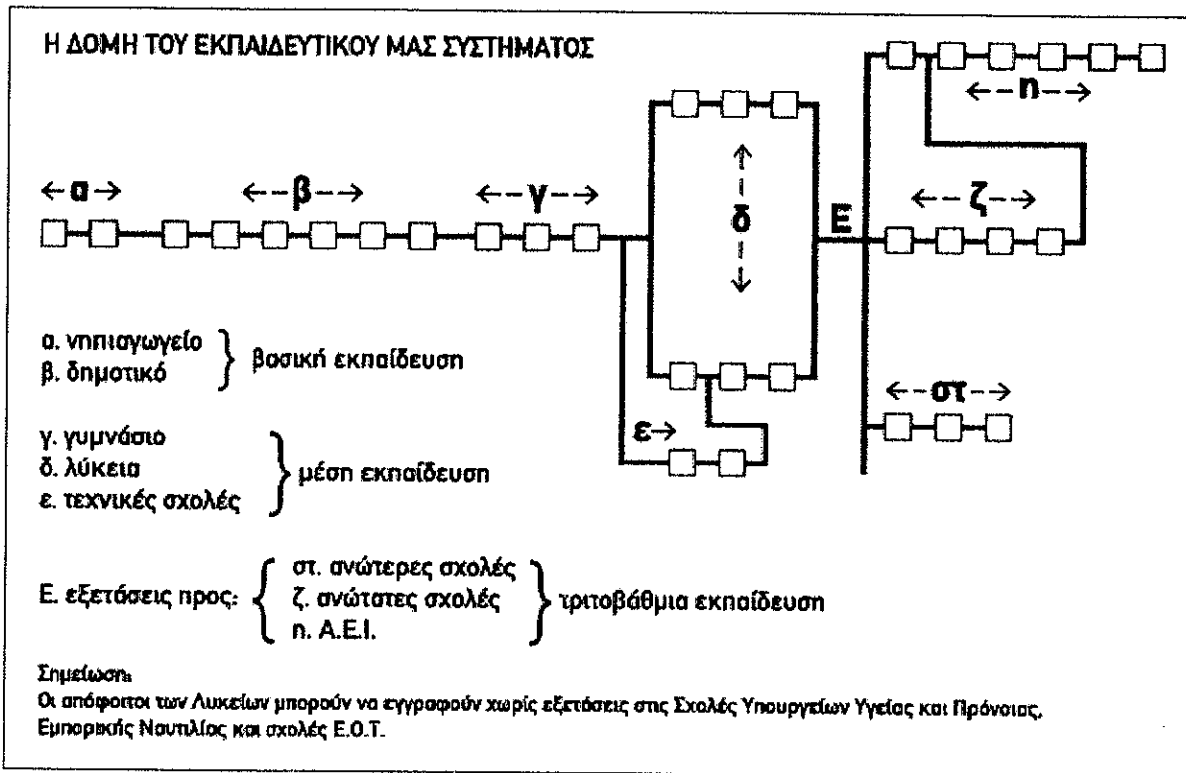
Μέχρι πρόσφατα ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πριμοδοτούσαν το ρηματικό, γραπτό κείμενο, χωρίς να αξιοποιούν τις δυνατότητες της εικόνας ως σημειωτικού τρόπου. Τα νέα βιβλία παρακολουθούν περισσότερο την όλο και εντονότερη διαπλοκή της εικόνας στο σχεδιασμό νοημάτων στην καθημερινή μας ζωή (πρβλ. εφημερίδες, περιοδικά, πληροφοριακά έντυπα δημοσίων υπηρεσιών κ.ά.). Επομένως ο/η εκπαιδευτικός καλείται να «αποκαταστήσει» την εικόνα ως σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, να συζητήσει με τους/τις μαθητές/τριες του/της την ιδιαιτερότητα της στην κατασκευή νοημάτων, να τη συσχετίσει με το λόγο — προφορικό και γραπτό.

Στη συνέχεια σχολιάζονται δύο οπτικές αναπαραστάσεις που περιέχονται στα σχολικά βιβλία για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Α' Λυκείου (σ. 233) και των Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος Γ' Γυμνασίου (σ. 113), αντίστοιχα. Η πρώτη ανήκει στις λεγόμενες αφηγηματικές αναπαραστάσεις, δηλ. τις εικόνες εκείνες που αναπαριστούν δράσεις και γεγονότα σε εξέλιξη, διαδικασίες αλλαγής, προσωρινές διευθετήσεις στο χώρο. Η δεύτερη ανήκει στις λεγόμενες εννοιολογικές αναπαραστάσεις, δηλ. στις εικόνες εκείνες που αναπαριστούν τα εμπλεκόμενα μέρη με βάση τα πιο γενικά, σταθερά και αchronικά χαρακτηριστικά τους, με όρους κατηγορίας, δομής ή νοήματος.

Οι προτεινόμενες διδακτικές δοκιμές έχουν οργανωθεί με τον ακόλουθο τρόπο: ο εκπαιδευτικός εφιστά την προσοχή των μαθητών/τριών με κατάλληλες ερωτήσεις στην εξωτερική και εσωτερική οργάνωση της εικόνας (σε αγκύλες δίνεται ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τη συζήτηση στην τάξη). Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιτελέσουν την πρωτοβάθμια ανάγνωση της εικόνας, εντοπίζοντας τα βασικά μορφολογικά της χαρακτηριστικά. Κάθε παρατήρηση θεωρείται «σωστή», με την έννοια ότι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δεν αξιολογούνται ως «σωστό-λάθος», αλλά αποτελούν εκείνη την αφορμή για παρατήρηση της εικόνας και συζήτηση-παραγωγή προφορικού λόγου στην τάξη. Στη συνέχεια επιχειρείται

ο συσχετισμός της οπτικής αναπαράστασης με το ρηματικό κείμενο που τη συνοδεύει. Τέλος προτείνεται δραστηριότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ



Μορφολογία της εικόνας

- Τι απεικονίζει το διάγραμμα; [απαραίτητος ο συσχετισμός του διαγράμματος με τον τίτλο της σελίδας «η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος»]
- Ποια είναι τα συστατικά του μέρη; [τετράγωνα, ενωτικές γραμμές μεταξύ των τετραγώνων και συνόλων τετραγώνων — μικρότερες και μεγαλύτερες σε έκταση, διακλαδώσεις, γράμματα-δείκτες (μικρά, κεφαλαίο Ε)/ βέλη, χρώμα]
- Ποιες υπο-ενότητες διαμορφώνονται; [συνδρομή των γραμμών-δεικτών]
- Ποια είναι η φορά της ανάγνωσης; [οριζόντια, από αριστερά προς τα δεξιά {δυσκότρωτη}? στη μέση περιπτώσεως εισάγεται και η κάθετη φορά: καταρχάς από επάνω προς τα κάτω, και εν συνεχεία από κάτω προς τα επάνω]
- Σε τι ιεραρχήσεις μας οδηγεί η παραπάνω φορά ανάγνωσης;
- Να σχολιαστεί η επιλογή ορισμένων τεχνικών χαρακτηριστικών της απεικόνισης: τετράγωνα [vs. κύκλοι], ένα χρώμα, και μάλιστα γαλάζιο, σε συνδυασμό με τη χρήση της κτητικής αντωνυμίας «μας» στον τίτλο [πολιτιστικός, κριτικός γραμματισμός]

Συσχετισμός του οπτικού διαγράμματος με το κείμενο του υπομνήματος

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της κάθε υπο-ενότητας; [α. νηπιαγωγείο, β. δημοτικό κ.ο.κ.]
- Στο διαγραμματικό κείμενο η ονομασία των υπο-ενότητων δίνεται άλλοτε στον ενικό αριθμό και άλλοτε στον πληθυντικό. Η διαφορά αυτή απεικονίζεται στο διάγραμμα και πώς;
- Τα υπερώνυμά τους (δηλ. *βασική, μέση και τριτοβάθμια εκπαίδευση*) απεικονίζονται στο διάγραμμα; Εάν όχι, προτείνετε τρόπους απεικόνισής τους.
- Πώς θα επεξηγηθεί ρηματικά η λειτουργία των διακλαδώσεων; Χρησιμοποιείστε τα γράμματα-δείκτες (με το περιεχόμενό τους), τα τετραγωνάκια της κάθε υπο-ενότητας και τη φορά της ανάγνωσης.
- Τι υποδηλώνεται από την απεικόνιση των βαθμίδων στο διάγραμμα ως προς την (κοινωνική) ιεράρχησή τους;
- Σε τι εξυπηρετεί η σημείωση που παρατίθεται στο τέλος του υπομνήματος;

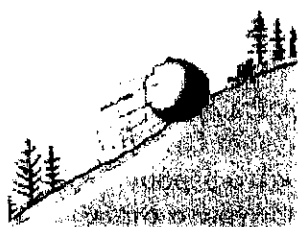
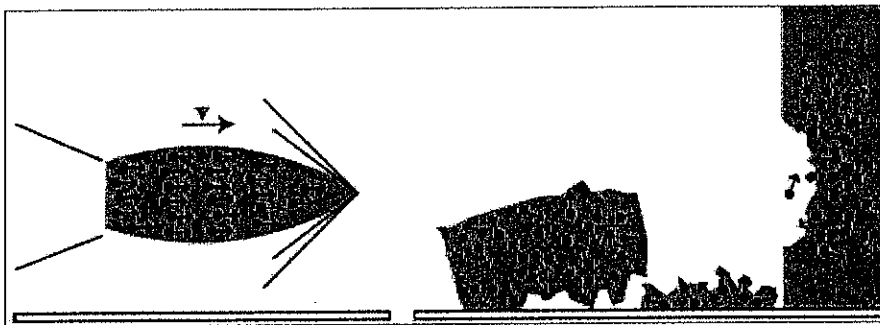
Παραγωγή γραπτού λόγου

Δραστηριότητα: «Η τάξη σας αλληλογραφεί με τάξη ελληνοφώνων συνομηλίκων σας στο Τορόντο του Καναδά. Μερικοί από αυτούς σας ζητούν να τους ενημερώσετε σχετικά με τις πρόσφατες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας ως σημείο αναφοράς το διάγραμμα της σελ. 113 του βιβλίου σας. [Το κείμενό σας να έχει έκταση 400 λέξεων]»

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Από την οργάνωση στην αταξία

1. Καθώς ένα βλήμα μεγάλης ταχύτητας ενσφηνώνεται σε κάποιο τοίχωμα και η μηχανική του ενέργεια υποβαθμίζεται, μετατρέπόμενη σε ισότιπη θερμική, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η οργανωμένη κινητική ενέργεια των σωματιδίων του μετατρέπεται σε κινητική ενέργεια ανοργάνωτη.



Αυτό θα μπορούσε να σας συμβεί αν ίσχυε μόνο ο πρώτος νόμος της θερμοδυναμικής.

2. Καθώς κατακυλάει ο βράχος, η οργανωμένη κινητική ενέργεια των δομικών σωματιδίων του –εν προκειμένω των μορίων του– μετατρέπεται σε ενέργεια θερμική, που σημαίνει πάλι κινητική ενέργεια σωματιδίων, αλλά τώρα πια ανοργάνωτη. Ενώ η ενέργεια ποσοτικά διατηρήθηκε, κάτι άλλαξε. Η «αταξία» μεγάλωσε. Η φύση κατά τις αυθόρμητες διεργασίες της –που αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία των γεγονότων του Σύμπαντος– φαίνεται να δείχνει μια προτίμηση. Όσο για το βράχο, ο δεύτερος νόμος της θερμοδυναμικής μας θυμίζει κάτι που το ξέρουμε. Μπορεί να το ξέρουμε αλλά μας το επισημαίνει. Μας λέει λοιπόν ότι είναι αδύνατον τα δομικά σωματίδια του βράχου να οργανωθούν μόνο τους, να αποκτήσουν τις ίδιες κατευθύνσεις ταχύτητας, έτσι που ο βράχος ν' αρχίσει να τρέχει μόνος

Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΔΙΑΤΗΡΕΙΤΑΙ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΜΙΖΕΤΑΙ

ΦΥΣΙΚΗ

Μορφολογία της εικόνας

- Ποια είναι η χρωματική διαβάθμιση της εικόνας (άσπρο, γκρι, έντονο μαύρο) και τι εξυπηρετεί;
- Ποιος είναι ο χώρος που ορίζεται από το περιγράμμα της εικόνας και εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φυσικό φαινόμενο;

- Ποιοι είναι οι συμμετέχοντες στο φυσικό φαινόμενο που αποτυπώνεται στην εικόνα; [βλήμα {1ή 2 κομμάτια} και τοίχος]
- Η κατάσταση των σωμάτων-συμμετεχόντων παραμένει σταθερή;
- Απεικονίζεται η αιτία της παραπάνω αλλαγής και, εάν όχι, μας βοηθάει η εικόνα να την εικάσουμε;
- Πώς υποδηλώνεται σχεδιαστικά η διαδοχή των φάσεων του φυσικού φαινομένου στο χρόνο;
- Τι δηλώνει η παρουσία των λοξών γραμμών και του βέλους για το είδος της εικόνας; [μονής κατεύθυνσης διεκπεραιωτική αφηγηματική δομή, κατά Kress] Τι σημαίνουν στο πλαίσιο του συμβολισμού των φυσικών επιστημών;
- Πώς απεικονίζεται η εσωτερική κατάσταση των σωμάτων κατά την εξέλιξη του φυσικού φαινομένου; Τι προβλήματα δημιουργούνται από την απεικόνιση αυτή;

Συσχετισμός του οπτικού διαγράμματος με το ρηματικό κείμενο

(το ρηματικό κείμενο περιλαμβάνει τη συνοδευτική παράγραφο με την ενδεικτική αρίθμηση 1., τους γενικότερους τίτλους και υπότιτλους της ενότητας καθώς και τον τίτλο -δείκτη της σελίδας)

- Πώς συσχετίζονται ο τίτλος-δείκτης της σελίδας «Η ενέργεια διατηρείται και υποβαθμίζεται», τόσο με την εικόνα όσο και με το συνοδευτικό κείμενο;
- Πώς καταγράφεται στον τίτλο η διαδοχή των φάσεων του φυσικού φαινομένου; Συσχετισμός των επιρρηματικών προσδιορισμών του τίτλου «από... στην...» με την εικόνα.
- Δικαιολογείται η χρήση του ρήματος «ενσφηνώνεται» στο κείμενο με βάση την εικόνα; Μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το υλικό του τοιχώματος (ξύλο, μπετόν, κ.ο.κ.);
- Η έκφραση «βλήμα *μεγάλης ταχύτητας*» παραπέμπει σε κάποια τυπολογική των κινουμένων βλημάτων; Σε ποια δευτερεύουσα πρόταση μπορεί να αναλυθεί; Πώς αναπαριστάται στην εικόνα;
- Πώς αναπαριστώνται στην εικόνα οι διαδικασίες που δηλώνονται από τα ρήματα «υποβαθμίζεται» και «μετατρέπεται»;
- Από ποια χρονική στιγμή εκκινεί η αφήγηση του κειμένου και από ποια η αφήγηση της εικόνας;
- Ποια διαδικασία η διαδικασίες βρίσκονται σε **πρώτο πλάνο** στο κείμενο και στην εικόνα;

Παραγωγή γραπτού λόγου

Δραστηριότητα: «Να επανασχεδιάσετε την εικόνα και το κείμενο, που αναφέρονται στο φυσικό φαινόμενο της Διατήρησης της ενέργειας, λαμβάνοντας υπόψη τις βελτιωτικές προτάσεις της τάξης σας»

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BARTHES, R. 1967.

Systeme de la mode. Παρίσι: Seuil.

———. 1970.

L'Empire des signes. Γενεύη: Skira.

———. 1973.

Mythologies. St Albans: Paladin.

BOURDIEU, P. 1980.

La Distinction. Critique sociale du jugement. Παρίσι: Minuit.

ECO, U. 1976.

A Theory of Semiotics. Μπλούμινγκτον: Indiana University Press.

HABERMAS, J. 1984.

The Theory of Communicative Action, 1^{ος} τόμος. Κέιμπριτζ: Polity Press.

HALLIDAY, M.A.K. 1978.

Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.

———. [1989] 1994.

An Introduction to Functional Grammar. 2η έκδ. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & J.R. MARTIN. 1993.

Writing Science: Literacy and Discursive Power. Λονδίνο: Falmer Press.

HODGE, R. & G. KRESS. 1988.

Social Semiotics. Κέιμπριτζ: Polity Press.

KALANTZIS, M. & B. COPE, επιμ. 2000.

Multiliteracies. The Design of Social Futures. Λονδίνο: Falmer Press.

KRESS, G. & T. Van LEEUWEN. 1996.

Reading Images. The Grammar of Visual Design. Λονδίνο: Routledge.

KRESS, G. & J. OGBORN. 1998α.

Modes of representation and local epistemologies: the presentation of science in education. SISC Working Papers No2.

KRESS, G., J. OGBORN, C. JEWITT, B. TSATSARELIS. 1998β.

Rhetorics of the Science Classroom: A Multimodal Approach. Ενδιάμεση έκθεση. Institute of Education, University of London.

Van LEEUWEN, T. 1992.

The schoolbook as a multimodal text. *Internationale Schulbuchforschung* 14(1): 35-38.

ΑΓΑΘΟΚΛΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ*

Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα**

Προστηρίζεται ότι η ραγδαία ανάπτυξη και διάδοση της τεχνολογίας των υπολογιστών έχει διαμορφώσει ένα νέο επικοινωνιακό τοπίο, όπου οι παραδοσιακές πρακτικές επικοινωνίας και μετάδοσης των πληροφοριών έχουν αλλάξει ριζικά. Ότι στο νέο αυτό επικοινωνιακό πλαίσιο έχει συρρικνωθεί σημαντικά ο ρόλος της γλώσσας εις όφελος άλλων σημειωτικών τρόπων, ιδιαίτερα του οπτικού. Έτσι τα κείμενα που παράγονται δεν είναι πια μονοτροπικά, δηλαδή αποκλειστικά ή κυρίως γλωσσικά, αλλά χαρακτηρίζονται από πολυτροπικότητα, δημιουργούνται δηλαδή με συνδυασμό περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων: γλωσσικού, οπτικού, ηχητικού κτλ., οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά για τη δημιουργία και μετάδοση του μηνύματος.

Στο κείμενο που ακολουθεί, αφού παρουσιαστούν συνοπτικά οι παραπάνω θέσεις, θα γίνουν οι εξής επισημάνσεις: η πολυτροπικότητα δεν είναι κάτι καινούριο, αλλά ήταν ανέκαθεν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας. Οι διάφοροι σημειωτικοί τρόποι έχουν δημιουργηθεί για συγκεκριμένους λόγους και λειτουργούν συμπληρωματικά. Η γλώσσα ως τρόπος επικοινωνίας έχει καθολικότητα, ενώ η ύπαρξη των άλλων σημειωτικών τρόπων σε μεγάλο βαθμό προϋποθέτει τη γλώσσα. Η ακριβής κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων είναι δυνατή, ακριβώς επειδή ο γλωσσικός τρόπος είναι ένα από τα συστατικά τους. Η όλο και πιο συχνή χρήση πολυτροπικών κειμένων δε σημαίνει απαραίτητα συρρίκνωση της γλώσσας ούτε, πολύ περισσότερο, αλλαγή της γλώσσας, αλλά δημιουργία συνθηκών για νέες χρήσεις της γλώσσας. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών που θα παίρνει υπόψη αυτή την επικοινωνιακή πραγματικότητα δεν είναι μια επιταγή που επιβάλλει η εποχή της πληροφορικής τεχνολογίας, αλλά υπήρχε ανέκαθεν ως αναγκαιότητα που για διάφορους λόγους δεν είχε ληφθεί υπόψη.

Συζητείται ευρύτατα πρόσφατα ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της επικοινωνίας, με αποτέλεσμα τον εκτοπισμό της

* Ο Αγ. Χααραλαμπόπουλος είναι αν. Καθηγητής της Γλωσσολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

** Εισήγηση στο συνέδριο «Παγγλωσσία» 4-5/4/2003

γραφτής γλώσσας από την κεντρική θέση που κατείχε, ή που της αποδιδόταν, και την προώθηση ή και κυριαρχία της εικόνας, αλλά και άλλων τρόπων επικοινωνίας, σε πολλούς τομείς της δημόσιας επικοινωνίας. Οι αλλαγές αυτές θεωρείται βέβαιο ότι θα συνεχιστούν, γιατί οι αιτίες που τις προκάλεσαν θα εξακολουθήσουν να υπάρχουν. Στη μετάλλαξη του επικοινωνιακού τοπίου συνέβαλαν αποφασιστικά τόσο οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που έχουν δώσει έναν πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό χαρακτήρα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όσο και η ανάπτυξη της πληροφορικής-επικοινωνιακής τεχνολογίας. Με το video, την ψηφιακή και τη δορυφορική τηλεόραση, την κινητή τηλεφωνία, τους υπολογιστές, τις ποικίλες ηλεκτρονικές συσκευές και προπάντων πρόσφατα με το διαδίκτυο έχουν επέλθει αλλαγές στην επικοινωνία, καθώς και στην αποθήκευση, διάδοση και αναζήτηση της πληροφορίας και της γνώσης (Luke 2000: 69-71, Kress 2000α, 2000β, Kress, Jevnit, Ogborn & Tsatsarelis 2001: 1-9, 172-180). Σ' αυτό το νέο τοπίο η θέση του γραπτού λόγου κλονίστηκε, καθώς η πληροφορική τεχνολογία ευνοεί την οπτικοποίηση, τη μετατροπή δηλαδή της πληροφορίας που έχει καταγραφεί γλωσσικά σε οπτική μορφή, γιατί η μετάδοση της πληροφορίας θεωρείται πιο αποτελεσματική με οπτική παρά με γραπτή μορφή. Στο νέο αυτό επικοινωνιακό πλαίσιο ο πολυτροπικός χαρακτήρας της επικοινωνίας αναδείχθηκε και προβλήθηκε πολύ έντονα. Η μετάδοση της πληροφορίας δε γίνεται πια με την αξιοποίηση ενός μόνο σημειωτικού τρόπου, του γλωσσικού, αλλά με το συνδυασμό περισσότερων του ενός τρόπων: γλωσσικού, οπτικού, ηχητικού κτλ. Η τεχνολογία των πολυμέσων καθιστά πιο εύκολη από πριν την παραγωγή κειμένων με το συνδυασμό και την αξιοποίηση περισσότερων σημειωτικών τρόπων, με αποτέλεσμα να παράγεται όλο και μεγαλύτερος αριθμός και ποικιλία πολυτροπικών κειμένων. Σε ένα τέτοιο πολυτροπικό κείμενο η γλώσσα, η εικόνα και ο ήχος λειτουργούν συμπληρωματικά, με τρόπο που δεν μπορεί κανείς να κατανοήσει συνολικά το κείμενο, αν περιοριστεί στην ανάγνωση μόνο του γλωσσικού του μέρους. Για τον Kress η πολυτροπικότητα αποτελεί θεμελιώδες γνώρισμα κάθε κειμένου.

Αυτή η πολυτροπικότητα της επικοινωνίας παρουσιάζεται ως μείζονος σημασίας θέμα που είχε ασυγχώρητα υποτιμηθεί ως τώρα. Η αιτία αυτής της υποτίμησης αποδίδεται στο ότι η γλωσσολογία επικέντρωσε το ενδιαφέρον της και την έρευνά της αποκλειστικά στη γλώσσα, δημιουργώντας την ψευδή εντύπωση ότι η γλώσσα είναι ο μόνος σημειωτικός τρόπος τον οποίο έχουν στη διάθεσή τους οι άνθρωποι για την παραγωγή νοήματος (Kress 2000α).

Κατά τον Kress (2000β: 119) η κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων είναι πιο σύνθετες και πιο απαιτητικές διαδικασίες. Η κατανόησή τους προϋ-

εελ:Γω
→ 359

ποθέτει την κατανόηση όχι μόνο του γλωσσικού, αλλά και των άλλων τρόπων που συγκροτούν αυτά τα κείμενα. Η παραγωγή τους προϋποθέτει γνώση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο κάθε σημειωτικός τρόπος, αλλά και των δυνατοτήτων που προσφέρει ο συνδυασμός των διαφόρων τρόπων. Πρόκειται για το σχεδιασμό, όπως τον ονομάζει, ενός πολυτροπικού κειμένου, που είναι ο τρόπος με τον οποίο ο δημιουργός του θα διανείμει τις πληροφορίες ανάμεσα στους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους, προκειμένου να παρουσιάσουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στο κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Ο Kress (2000β:118) προχωρεί ακόμη περισσότερο και υποστηρίζει ότι μια συνέπεια, μεταξύ πολλών άλλων, αυτής της αλλαγής του επικοινωνιακού τοπίου εξαιτίας των νέων τεχνολογιών «είναι ότι αλλάζει η ίδια η γλώσσα». Αυτό υποστηρίζει «θα το αντιληφθούμε αμέσως εάν εξετάσουμε την εικόνα που παρουσιάζει ο τύπος, η τηλεόραση κτλ. Ή, αντίστοιχα, εάν εξετάσουμε πώς έχουν εξελιχθεί τα σχολικά εγχειρίδια τα τελευταία 50 χρόνια». Και, παίρνοντας ως παράδειγμα το αγγλικό εγχειρίδιο φυσικής, κάνει τη διαπίστωση ότι «η σύνταξη του γραπτού λόγου στο νέο σχολικό εγχειρίδιο διαφέρει αισθητά απ' αυτήν του σχολικού εγχειριδίου πριν 40 χρόνια. Θα αναφέρω ένα μόνο χαρακτηριστικό γνώρισμα: εάν 40 χρόνια πριν οι προτάσεις αποτελούνταν από περίπου 4-8 φράσεις, στο νέο σχολικό εγχειρίδιο (τουλάχιστον αυτών που χρησιμοποιούνται στα σχολεία των περισσότερων χωρών της Δύσης) καμιά πρόταση δεν υπερβαίνει τις δύο φράσεις. Γλωσσικές δομές, χαρακτηριστικές κυρίως του λόγου των φυσικών επιστημών, οι οποίες ήταν σύνθετες συντακτικά και κατά συνέπεια και σημασιολογικά, έχουν εξαφανιστεί».

Υποστηρίζεται ότι αυτή η πραγματικότητα δεν πρέπει να αγνοηθεί από την εκπαίδευση και ότι τα προγράμματα σπουδών επιβάλλεται να σχεδιαστούν παίρνοντας υπόψη αυτή την παράμετρο, προκειμένου οι μαθητές να βοηθηθούν, ώστε όχι μόνο να αντιλαμβάνονται την πολυτροπικότητα της οργάνωσης και μετάδοσης της πληροφορίας, αλλά και να την αξιοποιούν. Όσοι καταπιάνονται με θέματα γραμματισμού και γλωσσικής αγωγής επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του συνυπολογισμού της πολυτροπικότητας στα προγράμματα σπουδών της γλώσσας. Καθώς μάλιστα η πολυτροπικότητα των κειμένων και της επικοινωνίας συσχετίζεται με τις επαναστατικές πράγματι εξελίξεις της τεχνολογίας και με την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα, αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σπουδαιότητα, γιατί ο έλεγχός της (κατανόηση και διαχείριση) απαιτεί την απόκτηση δεξιοτήτων για το χειρισμό της τεχνολογίας και για την εξοικείωση και αρμονική συνύπαρξη με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι η πολυτροπικότητα μαζί με τον τεχνολογικό γραμματισμό αποτελούν τα σημεία αιχμής στις συζητήσεις για τη γλωσσική αγωγή.

Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται και προβάλλονται οι παραπάνω απόψεις για την πολυτροπικότητα, που συσχετίζεται και με το νέο επικοινωνιακό τοπίο που έχει διαμορφωθεί με την εκρηξη της πληροφορικής τεχνολογίας, υπερτονίζει και διογκώνει μια πραγματικότητα, που, αν επιχειρήσουμε να τη δούμε με νηφαλιότητα, αποτελεί μια φυσιολογική και αναμενόμενη εξέλιξη. Η ανάπτυξη της πληροφορικής τεχνολογίας αποτελεί τον τελευταίο κρίκο μιας αλυσίδας τεχνολογικών εξελίξεων. Μάλιστα στο παρελθόν η ανθρωπότητα γνώρισε τεχνολογικές εκρηξεις, που οι επιπτώσεις τους στις κοινωνίες ήταν για τα μέτρα της εποχής τους πολύ πιο ανατρεπτικές από ό,τι για τη σημερινή. Υποστηρίζεται μάλιστα (Σακελλαρόπουλος 2002: 166-67) ότι οι τεχνολογικές αλλαγές του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα επηρέασαν τη διαμόρφωση των κοινωνικών πρακτικών και δραστηριοτήτων πολύ περισσότερο από ό,τι οι πρόσφατες εξελίξεις. Από τα στοιχεία που υπάρχουν μάλιστα προκύπτει ότι «σε αντιδιαστολή με την τρέχουσα φιλολογία περί 'πλανητικού χωριού' ή περί 'παγκοσμιοποιημένου ανθρώπου', μόνο ένα μικρό ποσοστό του παγκόσμιου πληθυσμού έχει πρόσβαση στο Ίντερνετ, και μάλιστα αυτό το ποσοστό είναι και γεωγραφικά πολωμένο» (Σακελλαρόπουλος 2002: 170).

Η πολυτροπικότητα επίσης είναι κάτι που ανέκαθεν χαρακτήριζε την ανθρώπινη επικοινωνία. Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων γινόταν πάντοτε και εξακολουθεί να γίνεται με την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων σημειακών συστημάτων ή σημειωτικών τρόπων. Ανάλογα κάθε φορά με τις περιστάσεις και τις ανάγκες, κάποιος απ' αυτούς (γλωσσικός, οπτικός, κινητικός κτλ.) προσφέρεται περισσότερο από άλλους και υπερισχύει στην επικοινωνία, χωρίς να απουσιάζουν τελείως και άλλοι. Όταν μιλάμε π.χ., ο κυρίαρχος σημειωτικός τρόπος είναι ο γλωσσικός, η ομιλία όμως συνοδεύεται και από χειρονομίες, κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου, που λειτουργούν συμπληρωματικά και μεταδίδουν πληροφορίες στους συνομιλητές πέρα από αυτές που μεταδίδει μόνη η ομιλία. Τα κείμενα-οδηγίες για τη χρήση συσκευών συνδυάζουν το γλωσσικό (γραπτό κείμενο) και τον οπτικό (εικόνες, σχεδιαγράμματα) τρόπο, όπου είναι δύσκολο να πει κανείς ποιος είναι ο κυρίαρχος, γιατί κανένας από τους δύο ξεχωριστά δε μεταφέρει με πληρότητα τις πληροφορίες που χρειάζεται ο αναγνώστης. Μια τηλεοπτική διαφήμιση είναι ένα κείμενο που συνδυάζει το γλωσσικό, τον οπτικό και τον ηχητικό τρόπο, έτσι που το πλήρες μήνυμά της δε γίνεται κατανοητό παρά μόνο με τη συνδυαστική ερμηνεία και των τριών αυτών τρόπων.

Φυσικά το πλήθος και η ποικιλία των πολυτροπικών κειμένων είναι συνάρτηση της ύπαρξης των κατάλληλων εργαλείων για τη δημιουργία τους. Όταν οι άνθρωποι έγραφαν τα κείμενα με το χέρι, οι δυνατότητες παραγωγής πολυτροπικών κει-

μένων ήταν περιορισμένες. Όταν εφευρέθηκε η τυπογραφία, οι δυνατότητες αυτές αυξήθηκαν και με την εξέλιξη και βελτίωση των τυπογραφικών μέσων πολλαπλασιάστηκαν.

Όσον αφορά το βαθμό πολυτροπικότητας κάθε κειμένου, αυτός εξαρτάται πρώτον από τον επικοινωνιακό στόχο που έχει το κείμενο και δεύτερον από τα τεχνολογικά μέσα που έχει στη διάθεση του ο συντάκτης του και τη δυνατότητά του να τα αξιοποιεί.

Ως προς το πρώτο, αν ρίξουμε μια ματιά στην ποικιλία των κειμένων που διακινούνται καθημερινά, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κείμενα που αξιοποιούν αποκλειστικά το γλωσσικό τρόπο.

Έτσι, ξεκινώντας από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, τα κύρια άρθρα, οι επιφυλλίδες, οι αναλύσεις, τα πολιτικά σχόλια και άλλα παρόμοια, είναι αποκλειστικά γλωσσικά. Προφανώς γιατί ο γλωσσικός τρόπος είναι αυτός που προσφέρεται για την επαρκή διαπραγμάτευση του θέματός τους και γιατί η πρόσληψη του περιεχομένου τους από τον αναγνώστη και η κατανόηση όλων των πτυχών των σκέψεων που αναπτύσσει ο συντάκτης του κειμένου προϋποθέτει προσεκτική και στοχαστική ανάγνωση. Τα υπόλοιπα κείμενα του ημερήσιου και περιοδικού τύπου παρουσιάζουν μια διαβάθμιση ως προς την πολυτροπικότητα, από αυτά όπου ο γλωσσικός τρόπος είναι κυρίαρχος αλλά όχι αποκλειστικός, έως εκείνα όπου ο γλωσσικός τρόπος είναι τελείως απών, όπως είναι π.χ. μια γελοιογραφία.

Ανάλογη είναι η εικόνα ως προς το βαθμό πολυτροπικότητας και των κειμένων που παράγονται σε άλλους χώρους. Τα επιστημονικά κείμενα π.χ. είναι διαβαθμισμένα ως προς την πολυτροπικότητά τους ανάλογα με τη φύση του γνωστικού αντικειμένου που διαπραγματεύονται. Έτσι δύσκολα θα μπορούσε να φανταστεί κανείς ένα φιλοσοφικό επιστημονικό κείμενο που να μην είναι αποκλειστικά γλωσσικό. Αντίθετα, στην περίπτωση ενός επιστημονικού κειμένου που διαπραγματεύεται ένα θέμα για το περιβάλλον ή στην περίπτωση ενός ιατρικού κειμένου, οι συντάκτες τους θα καταφύγουν υποχρεωτικά και σε οπτικούς τρόπους αναπαράστασης, που λειτουργούν συμπληρωματικά προς το γλωσσικό κείμενο.

Από τις παραπάνω επιστημάνσεις προκύπτει ότι η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι συνάρτηση της λειτουργίας τους, η οποία καθορίζει ποιοι σημειωτικοί τρόποι και σε ποια έκταση θα αξιοποιηθούν από το συντάκτη τους.

Ως προς το δεύτερο, την ύπαρξη δηλ. τεχνολογίας που είναι πρόσφορη για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και τη δυνατότητα αξιοποίησής της από τους συντάκτες των κειμένων, πρέπει να επιστημάνουμε ότι σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας οι άνθρωποι αξιοποιούσαν τα τεχνολογικά μέσα που είχαν στη διάθεσή τους

και τα κείμενα είχαν από την άποψη της πολυτροπικότητας τη μορφή που επέτρεπε η εκάστοτε τεχνολογία. Αρκεί να σκεφτούμε την εξέλιξη της μορφής των γραπτών κειμένων, συσχετίζοντάς τα με τα μέσα που χρησιμοποιούνταν για την παραγωγή τους, από την πρώτη εμφάνιση της γραφής ως τις μέρες μας. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στα κείμενα σε πήλινες πινακίδες και στα σημερινά κείμενα που παράγονται με τη βοήθεια των πολυμέσων είναι μια φυσιολογική διαφοροποίηση που παρακολουθεί την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Όσον αφορά τη δυνατότητα αξιοποίησης της διαθέσιμης κάθε φορά τεχνολογίας για παραγωγή (πολυτροπικών) κειμένων, η δυνατότητα αυτή αποτελούσε πάντα προνόμιο μιας μερίδας μόνο των μελών μιας κοινωνίας, τα οποία ήταν και εξακολουθούν να είναι εκείνα που η επαγγελματική τους απασχόληση τα υποχρεώνει να παράγουν κείμενα και συνήθως μαθαίνουν να παράγουν το είδος των κειμένων που απαιτεί η επαγγελματική τους απασχόληση. Έξω από το χώρο αυτό η ποικιλία και ο αριθμός των κειμένων που παράγει ο κάθε άνθρωπος είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Υπάρχουν λοιπόν επαγγελματίες διαφόρων κατηγοριών, οι οποίοι ύστερα από μαθητεία (συνήθως πρακτική άσκηση) αποκτούν τη δυνατότητα να παράγουν συγκεκριμένα είδη κειμένων και να αξιοποιούν και τη διαθέσιμη τεχνολογία για την παραγωγή τους. Είτε ένα κείμενο είναι αποκλειστικά γλωσσικό, όπως ένα κύριο άρθρο, είτε αποκλειστικά οπτικό, όπως ένα σκίτσο, είτε πολυτροπικό, όπως μια διαφήμιση, δεν είναι υπόθεση του καθενός να το συντάξει, αλλά κάποιων που έχουν ειδικευτεί στο να το κάνουν, διαφορετικά δε θα πετύχει το σκοπό του. Ούτε βέβαια πρέπει να περιμένει κανείς ότι ο κάθε άνθρωπος πρέπει να μπορεί να παράγει όλων των ειδών τα κείμενα που διακινούνται σε μια κοινωνία.

Όσον αφορά τώρα **την πρόσληψη και κατανόηση** των κειμένων, πολυτροπικών ή μη, τα ζητήματα τίθενται εντελώς διαφορετικά.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι τα κείμενα που παράγονται και διακινούνται σε μια κοινωνία δεν έχουν όλα τους ίδιους αποδέκτες. Υπάρχουν ασφαλώς κείμενα που απευθύνονται σε όλους, αλλά υπάρχουν και πάρα πολλά είδη κειμένων που απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό.

Μια δεύτερη παρατήρηση είναι ότι για όλους τους ανθρώπους είναι ζήτημα κυριολεκτικά ζωτικής σημασίας να μπορούν να κατανοούν πολύ μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων από όσα μπορούν να παράγουν οι ίδιοι. Αυτό βέβαια εκ των πραγμάτων συμβαίνει σε κάποιο βαθμό και έχει να κάνει με το γεγονός ότι στην καθημερινή του δραστηριοποίηση ο κάθε άνθρωπος πρέπει να κατανοήσει ποικίλα μηνύματα που τον αφορούν άμεσα και τα οποία διακινούνται σε ποικίλες κειμενικές μορφές. Ο αριθμός όμως και η ποικιλία των κειμένων με τα οποία τελικά εξοικειώνεται και

κατανοεί ο καθένας εξαρτάται από το εύρος των ενδιαφερόντων και της δραστηριοποίησής του, κάτι ασφαλώς που καθορίζεται από το κοινωνικό του status.

Είναι γεγονός ότι σήμερα σε σχέση με το παρελθόν ο αριθμός και η ποικιλία των πολυτροπικών κειμένων ή των κειμένων που δίνουν το προβάδισμα σε σημειωτικούς τρόπους άλλους εκτός από το γλωσσικό αυξάνουν. Αυτό ασφαλώς οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο ότι η σύγχρονη τεχνολογία ευνοεί ή διευκολύνει την παραγωγή τους.

Έχει όμως ενδιαφέρον να δούμε ποιοι είναι οι τομείς εκείνοι που κατεξοχήν αξιοποίησαν αυτή την τεχνολογία και στο πλαίσιο των οποίων παράγονται τα περισσότερα τέτοια κείμενα. Θα διαπιστώσουμε ότι πρόκειται για τον τομέα της αγοράς σε όλες τις εκφάνσεις του. Δηλαδή για τον τομέα της παραγωγής, εμπορίας και διάθεσης προϊόντων και υπηρεσιών. Ο τομέας αυτός ήταν πάντα, αλλά τώρα έχει εξελιχθεί σε έναν κατεξοχήν ανταγωνιστικό τομέα, όπου αυτοί που παράγουν προϊόντα, ακολουθώντας τους νόμους της αγοράς, είναι υποχρεωμένοι να επικοινωνήσουν με τους πιθανούς αγοραστές των προϊόντων τους και να τους πείσουν για την υπεροχή των δικών τους προϊόντων έναντι των προϊόντων των ανταγωνιστών τους. Η επικοινωνία με τους πιθανούς αγοραστές, εκτός από πειστική, πρέπει να είναι και άμεση και γρήγορη. Οι ενδιαφερόμενοι δηλαδή πρέπει να διευκολύνονται να αποφασίσουν, χωρίς χάσιμο χρόνου και χωρίς να χρειάζεται να πολυσκεφτούν. Για τέτοιου είδους επικοινωνία προσφέρεται περισσότερο ο οπτικός σημειωτικός τρόπος έναντι του καθαρά γλωσσικού και έτσι τα κείμενα που παράγονται στον τομέα της αγοράς είναι πολυτροπικά, στα οποία ο οπτικός τρόπος έχει προεξάρχουσα θέση, ενώ του γλωσσικού είναι συρρικνωμένη. Τα πολυτροπικά κείμενα αυτού του είδους είναι εύκολα κατανοητά (βλ. π.χ. διαφήμιση), άλλωστε με αυτή την πρόθεση τα φτιάχνουν οι δημιουργοί τους. Συνήθως βέβαια το μήνυμα που προσλαμβάνουν οι αποδέκτες είναι αυτό που επιδιώκουν αυτοί που τα έφτιαξαν. Και επειδή τα περισσότερα από αυτά είναι κείμενα προπαγάνδας με την ευρεία έννοια του όρου, τίθεται ένα σοβαρό ζήτημα ανάγνωσης αυτών των κειμένων. Ποιος θα υποψιάσει τους αποδέκτες για τα μηνύματα που διοχετεύονται με λανθάνοντα τρόπο μέσα από αυτά τα κείμενα;

Όπως ήδη αναφέραμε, στις συζητήσεις για την πολυτροπικότητα τονίζεται ρητά ότι στην εποχή της πληροφορικής τεχνολογίας, που είναι η εποχή μας, η επικοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο με την αξιοποίηση μη γλωσσικών σημειωτικών τρόπων, ενώ η γλώσσα εκτοπίζεται και δεν παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, αλλά ταυτόχρονα οδηγείται σε αλλαγές.

Όσον αφορά τις αλλαγές στη γλώσσα εξαιτίας αυτού του λόγου, δεν έχουμε

έρευνες που να το αποδεικνύουν. Το παράδειγμα που επικαλείται ο Kress με το νέο σχολικό εγχειρίδιο της φυσικής κάθε άλλο παρά τεκμηριώνει μια τέτοια θέση. Αυτό με το οποίο έχουμε να κάνουμε στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ένα άλλο γλωσσικό επίπεδο ύφους που χρησιμοποιούν τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια, το οποίο διαφέρει από το γλωσσικό επίπεδο ύφους που χρησιμοποιούσαν τα σχολικά εγχειρίδια πριν από 40 χρόνια. Στα παλιά έπρεπε να εκφραστούν όλα με γλωσσικά μέσα, πράγμα που επέβαλλε μια συγκεκριμένη δομή στο κείμενο. Στα νέα εγχειρίδια η ενσωμάτωση στο κείμενο σχεδίων και εικόνων δημιουργεί μια περίσταση επικοινωνίας που επιτρέπει να γίνει οικονομία σε γλωσσικά μέσα και επομένως η δομή του κειμένου να είναι διαφορετική. Αλλαγή στη γλώσσα θα είχαμε, αν έπαιναν να χρησιμοποιούνται πια στην αγγλική προτάσεις που αποτελούνται από 4-8 φράσεις και χρησιμοποιούνταν μόνο προτάσεις που δεν υπερβαίνουν τις δυο φράσεις. Κάτι που δεν έχει συμβεί, γιατί, εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν βιβλία της φυσικής όπου τα κείμενα έχουν τη δομή των παλιών σχολικών εγχειριδίων.

Όσον αφορά τον εκτοπισμό και τον περιορισμό του ρόλου της γλώσσας, είναι νομίζω μια άποψη που δε θα ήταν υπερβολή αν τη χαρακτηρίζαμε αβασάνιστη. Ποτέ κανείς δεν έχει υποστηρίξει ότι η μετάδοση και η λήψη πληροφοριών γίνεται αποκλειστικά με τη γλώσσα. Ο ρόλος όμως της γλώσσας στην επικοινωνία είναι κεντρικός. Την άποψη αυτή τη διατυπώνει με πολλή σαφήνεια ο Halliday (1999:31): «Η πληροφορία μπορεί να πάρει πολλές μορφές και δεν εκφράζεται μόνο μέσω της γλώσσας, παρόλο που πρωτοτυπικά αυτό συμβαίνει. Γιατί, αν το δούμε πιο κριτικά, σε οποιαδήποτε μορφή κι αν λαμβάνεται, εξαρτάται πάντοτε από το γεγονός ότι αυτοί που επεξεργάζονται και λαμβάνουν την πληροφορία έχουν ήδη γραμματική. Οποιαδήποτε μορφή κι αν πάρει η 'κοινωνία της πληροφορίας' στις επόμενες δύο ή τρεις γενιές για ένα πράγμα είμαι σίγουρος: **ότι οι νέες μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας, όσο κι αν διαφέρουν από αυτές που αναγνωρίζουμε σήμερα (που είναι ήδη πολύ διαφορετικές από αυτές με τις οποίες μεγάλωσα εγώ), θα κατασκευάζονται, θα ανταλλάσσονται, θα αμφισβητούνται και θα μεταδίδονται μέσω γλωσσικών μορφών**» (η υπογράμμιση δική μου).

Είναι γεγονός ότι μπορούμε να επικοινωνήσουμε χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη γλώσσα. Η επικοινωνία όμως χωρίς τη γλώσσα δεν μπορεί παρά να είναι υποτυπώδης και αυτή περιορίζεται σε λίγους συγκεκριμένους τομείς που έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση στοιχειωδών αναγκών. Η γλώσσα και μόνον αυτή επιτρέπει την ακριβή και χωρίς αμφιβολίες κατανόηση μιας μεταδιδόμενης πληροφορίας. Εκτός αν ηθελήμενα η πληροφορία έχει διατυπωθεί με αμφιλεγόμενο τρόπο. Η μετάδοση, αντίθετα, ενός μηνύματος με μη γλωσσικό τρόπο δεν επιδέχεται συνή-

θως μονοσήμαντη ερμηνεία. Οι αναγνώσεις ενός στίχου π.χ. από διαφορετικούς ανθρώπους δεν είναι ποτέ απόλυτα ίδιες. Εκτός εάν βέβαια το μήνυμα μεταδίδεται μέσω ενός τεχνητού μη γλωσσικού κώδικα, του οποίου οι συμβάσεις είναι γνωστές σ' αυτούς που τον χρησιμοποιούν. Αλλά τότε έχουμε να κάνουμε με ad hoc δημιουργημένα συστήματα επικοινωνίας, προκειμένου να αποφεύγονται παρερμηνείες που τυχόν θα προέκυπταν, αν τα μηνύματα μεταδίδονταν με τη γλώσσα. Η σχέση αυτών των επικοινωνιακών συστημάτων με τη γλώσσα έχουν μελετηθεί και έχουν επισημανθεί ποια είναι τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη γλώσσα από αυτά και οριοθετούν την ιδιαιτερότητά της (Vion 1980: 55-65). Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

1. *Η γλώσσα έχει καθολικότητα.* Όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν, πράγμα που δε συμβαίνει με τους μη γλωσσικούς κώδικες. Το ενδιαφέρον των μη γλωσσικών κωδίκων έγκειται α) στην εξειδίκευσή τους σε έναν τομέα και τη συνακόλουθη οικονομία που προκύπτει από τη χρήση τους και β) στη δυνατότητα διεθνούς συμβατικής χρήσης τους.
2. *Η γλώσσα δεν είναι νομοθετημένη.* Οι μη γλωσσικοί κώδικες προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός νομοθέτη που τους διαμορφώνει και ρυθμίζει τη λειτουργία τους. Αντίθετα, οι φυσικές γλώσσες είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής πρακτικής των ανθρώπων που τις χρησιμοποιούν.
3. *Οι γλώσσες είναι ανοιχτοί κώδικες.* Δίνουν δηλαδή τη δυνατότητα παραγωγής απειρίας μηνυμάτων, ενώ με τους περισσότερους μη γλωσσικούς κώδικες ο αριθμός μηνυμάτων που μπορούν να παραχθούν είναι πεπερασμένος.
4. *Το περιεχόμενο των γλωσσικών μηνυμάτων επηρεάζεται από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις,* ενώ το περιεχόμενο των μηνυμάτων που παράγονται με τους μη γλωσσικούς κώδικες είναι ανεξάρτητο από τις περιστάσεις.
5. *Το περιεχόμενο των γλωσσικών μηνυμάτων επηρεάζεται από τα συμφραζόμενα (τι προηγείται και τι έπεται),* πράγμα που δε συμβαίνει με τα μηνύματα που παράγουν οι περισσότεροι μη γλωσσικοί κώδικες. Ένα σήμα της τροχαίας π.χ. έχει ένα σταθερό περιεχόμενο ανεξάρτητο από το περιεχόμενο των σημάτων που συναντήσαμε ή θα συναντήσουμε στο δρόμο.
6. *Η γλώσσα παρουσιάζει ανομοιογένεια που αντικατοπτρίζει την ανομοιογένεια των επικοινωνιακών πρακτικών,* ενώ οι μη γλωσσικοί κώδικες παρουσιάζουν ομοιογένεια, γιατί εκφράζουν ομοιογενείς επικοινωνιακές πρακτικές.

7. Η γλώσσα, σε αντίθεση με τους περισσότερους μη γλωσσικούς κώδικες, δεν έχει μόνο αναφορική λειτουργία. Δεν περιορίζεται δηλ. μόνο στη μετάδοση πληροφορίας, αλλά επιτρέπει και την έκφραση της υποκειμενικότητας του ομιλητή.

Αυτό που πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί σε σχέση με τη γλώσσα και τους μη γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας είναι ότι όλοι οι μη γλωσσικοί κώδικες προϋποθέτουν την ύπαρξη της γλώσσας. Οι μη γλωσσικοί κώδικες απλώς διευκολύνουν τη μετάδοση μηνυμάτων με τη χρησιμοποίηση μέσων που κρίνονται ως πλέον κατάλληλα στις εκάστοτε συνθήκες μετάδοσης. Τα μηνύματά τους έχουν ως αφετηρία τα γλωσσικά μηνύματα και, όταν αποκωδικοποιούνται, πάλι σε γλωσσικά μηνύματα μετατρέπονται. Από την άποψη αυτή, οι μη γλωσσικοί κώδικες είναι δευτερογενείς σε σχέση με τη γλώσσα.

Ας έρθουμε τώρα στην εκπαίδευση.

Είναι αλήθεια ότι η γλωσσική αγωγή που πρόσφερε η εκπαίδευση ως τώρα, διεθνώς, βασιζόταν σε μια πολύ περιοριστική αντίληψη για τη γλώσσα. Επικέντρωνε το ενδιαφέρον της σε μία από τις μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία. Και αυτή ήταν η πρότυπη, κωδικοποιημένη, γραπτή μορφή της γλώσσας, η οποία εξεταζόταν αποκομμένη από το κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε μορφή γλώσσας διαμορφώνεται και χρησιμοποιείται. Και συνήθως και στο πλαίσιο της πρότυπης γλώσσας η έμφαση δινόταν στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος και έπαιρνε έτσι ένα γνωστικό χαρακτήρα.

Αυτού του είδους η προσέγγιση παραγνωρίζει τη γλωσσική και γενικότερα την επικοινωνιακή πραγματικότητα, η οποία, όπως είδαμε και με αφορμή τη συζήτηση για τα πολυτροπικά κείμενα, είναι μια σύνθετη κατάσταση που χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα και ποικιλία γλωσσικών μορφών και χρήσεων. Η σύνθετη αυτή εικόνα της γλωσσικής πραγματικότητας αντικατοπτρίζει, αντανακλά, τη σύνθετη δομή της κοινωνίας και ανταποκρίνεται στις ποικίλες και διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες της.

Χρειάζεται λοιπόν μια διαφορετική προσέγγιση που θα παίρνει υπόψη αυτή την πραγματικότητα.

Εδώ και είκοσι χρόνια, στο πλαίσιο της πρότασής μας για τη «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» (Χαραλαμπίδης – Χατζησαββίδης, 1997), υποστηρίζουμε ότι η γλωσσική αγωγή που προσφέρει το σχολείο πρέπει να διέπεται από την ίδια λογική που διέπεται και η επικοινωνία εκτός σχολείου, στον κοινωνικό χώρο. Οι μαθητές δηλαδή στο σχολείο, όπως και οι άνθρωποι μέσα στην κοινωνία, πρέπει να εμπλέκονται σε επικοινωνιακά γεγονότα και μέσα από αυτή τους την εμπλοκή να εξοικειώνονται με τις χρήσεις και να κατακτούν τις μορφές γλώσσας και επικοινωνίας που είναι κατάλληλες για την κάθε περίπτωση.

σχ. 7. 1. 2
σχ. 7. 1. 3

σχ. 7. 1. 4
σχ. 7. 1. 5

Σε τι θα διαφέρει τότε αυτό που θα κάνει το σχολείο από αυτό που έτσι κι αλλιώς κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνιακής τους πρακτικής;

Το ποια θα είναι τα επικοινωνιακά γεγονότα στα οποία θα εμπλακεί και με ποιες μορφές γλώσσας θα εξοικειωθεί το κάθε άτομο έξω στην κοινωνία εξαρτάται από το εύρος της δραστηριοποίησής του στα κοινωνικά δρώμενα. Επειδή η δραστηριοποίηση του κάθε ατόμου στην κοινωνία είναι διαφορετική, θα είναι διαφορετικά, ποσοτικά και ποιοτικά, και τα επικοινωνιακά γεγονότα στα οποία το καθένα από αυτά τα άτομα θα εμπλακεί. Επομένως θα είναι διαφορετικές για το καθένα και οι χρήσεις και οι μορφές της γλώσσας με τις οποίες θα εξοικειωθεί. Έτσι προκύπτει και το διαφορετικό γλωσσικό ρεπερτόριο, πιο διευρυνμένο ή πιο περιορισμένο, που διαθέτει το κάθε άτομο ως μέλος της κοινωνίας.

Το σχολείο, αντίθετα, και σ' αυτό θα διαφέρει αυτό που θα κάνει ως προς τη γλώσσα από αυτό που γίνεται εκτός σχολείου, έχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει και να μεθοδεύει. Η εμπλοκή σε επικοινωνιακά γεγονότα του κάθε μαθητή δε θα είναι τυχαία, όπως είναι έξω από το σχολείο, αλλά προγραμματισμένη και μεθοδευμένη, με σκοπό να δημιουργούνται συνθήκες και προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται συστηματικά σε ποικίλες και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Θα δίνεται έτσι σε όλους η δυνατότητα να διευρύνουν το γλωσσικό τους ορίζοντα.

Αλλά υπάρχει και κάτι άλλο στο οποίο θα διαφέρει η δουλειά του σχολείου. Ενώ έξω από το σχολείο, στην κοινωνία, ο καθένας κατακτά τη γλώσσα μόνος και αβοήθητος μέσα από την πρακτική, το σχολείο δε θα στέκεται μόνο στην πρακτική, δε θα αρκείται δηλαδή μόνο στο να κάνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν επικοινωνιακά τη γλώσσα, αλλά θα πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα και θα διαχειρίζεται την όλη διαδικασία με τρόπο που οι μαθητές να προβληματίζονται πάνω σ' αυτό που κάνουν με τη γλώσσα. Γιατί το κάνουν, πώς το κάνουν, πώς αξιοποιούν τα διαθέσιμα γλωσσικά και άλλα μέσα, πόσο αποτελεσματικά τα αξιοποιούν. Αυτό το παραπέρα βήμα θα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να προβληματίζονται πάνω στη γλώσσα και στις δυνατότητες που αυτή δίνει, να κατανοούν τη λειτουργία της τόσο σε επίπεδο στοιχείων που τη συγκροτούν, όσο και σε επίπεδο κειμένου και επικοινωνιακού πλαισίου. Πρέπει όμως να τονιστεί με έμφαση ότι τόσο η πρακτική, επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας από τους μαθητές, όσο και ο προβληματισμός πάνω σ' αυτή τη χρήση, πρέπει να γίνονται παράλληλα και ταυτόχρονα. Μόνο έτσι θα μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές θα κατανοήσουν πώς σχετίζεται η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας με τη γραμματική δομή της. Ή, για να το πω αλλιώς,

θα κατανοήσουν αυτό που λέει ο Halliday, ότι η γραμματική είναι μέσο παραγωγής νοήματος.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δουλειάς αντιμετωπίζεται και κατανοείται και η πολυτροπικότητα της επικοινωνίας και φυσικά και τα πολυτροπικά κείμενα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Halliday, M.A.K. 1999. «Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1) 1999, σ. 19-32. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Kress, G. 2000^a. «Multimodality». Στο Cope, B. & Kalantzis, M. 2000 (eds). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. 2000^b. «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2(1-2) 2000, σ. 111-124. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, Ch. 2001. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.
- Luke, C. 2000. «Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times». Στο Cope, B. & Kalantzis, M. 2000 (eds). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Vion, R. 1980. «Langues et systèmes de signes». Στο Francois, Fr. 1980 (sous la dir.). *La Linguistique*. Paris : PUF.
- Σακελλαρόπουλος, Σπ. 2002. «Το θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης: Μια κριτική αποτίμηση». *Περ. Ουτοπία*, 49, Μάρτιος-Απρίλιος 2002.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

2004

9

Τα Σχέδια Εργασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας - εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο

Μάρω Πικροδημήτρη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να αποδειχθεί η διαλεκτική σχέση των Σχεδίων Εργασίας με την ανάπτυξη της Γλώσσας, ως αποτέλεσμα το ένα του άλλου, και η συμβολή και των δύο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, αυριανού δημοκρατικού πολίτη. Έτσι σχετικά με τη Γλώσσα τονίζεται η ουσιαστική συμβολή της στην αφύπνιση και ενεργοποίηση κάθε δυνατής ικανότητάς μας ως κύριου επικοινωνιακού και λειτουργικού μέσου. Στα Σχέδια Εργασίας από την άλλη τα παιδιά, πρωταγωνιστές, φιλοδοξούν να κατακτήσουν καινούριους μαθησιακούς στόχους μέσα από τους παράλληλους δρόμους που ακολουθεί και η δομητική προσέγγιση του νέου προγράμματος της Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (επικοινωνία, βίωμα, αυτενέργεια, δράση, συνεργασία). Η διαλεκτική σχέση Γλώσσας και Σχεδίων Εργασίας καταλήγει στη νέα σύνθεση με την οποία ολοκληρώνεται η προσωπικότητα των παιδιών.

Η διαπραγμάτευση του θέματος αυτού στοχεύει στον τονισμό της συμβολής της Γλώσσας στην ανάπτυξη και επεξεργασία των Σχεδίων Εργασίας από τη μια, αλλά και στη συμβολή των Σχεδίων Εργασίας στην ανάπτυξη της γλώσσας από την άλλη. Ταυτόχρονα δε επισημαίνεται η συμβολή αυτών των δύο στην ολοκλήρωση της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η κ. Μάρω Πικροδημήτρη είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Α) Γλώσσα

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 93/τ. Β'(10-02-1999), σε όλα τα Νηπιαγωγεία της χώρας μας εφαρμόζεται έκτοτε το νέο πρόγραμμα σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο.

Η ενθάρρυνση της κατάκτησης του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο στο βαθμό που ανταποκρίνονται τα ίδια τα παιδιά και με τρόπους που αναδεικνύουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας σίγουρα αποτελεί μια αποδεκτή και επιθυμητή καινοτομία (Γιαννικοπούλου, 2002, σ. 30).

Από τις έρευνες των τελευταίων τουλάχιστον 30 ετών προκύπτει ότι η πρώιμη σχέση του μικρού παιδιού με το γραμματισμό ως «αναδυόμενου» νοείται ως σχέση που αρχίζει από τα πρώτα βήματα της ζωής του και το ακολουθεί διαχρονικά.

Η συμβολή των ερευνητών είναι πρωτότυπη συνεισφορά στον παγκόσμιο διάλογο της έρευνας που αγκαλιάζει κάθε πολιτισμό και γλώσσα στην ανάδυση του γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 31).

Η αναγνώριση της σημασίας των αντιλήψεων, των απόψεων και των ιδεών των ίδιων των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη γραφή και την ανάγνωση, μας αναγκάζει να τις χρησιμοποιούμε ως αφετηρία στη διαμόρφωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας και διδακτικής πράξης. Γιατί πώς είναι δυνατόν αλήθεια να διδάξουμε τη σκέψη στο γραπτό λόγο, χωρίς να ξεκινήσουμε από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών (Βαρνάβα-Σκούρα, 1998, Προλογικό Σημείωμα).

Η ζωή μας ταυτίζεται με τη γλώσσα ως το κύριο επικοινωνιακό και λειτουργικό μέσο για να αφυπνίσουμε και ενεργοποιήσουμε κάθε δυνατή ικανότητά μας, να μετατρέψουμε δηλαδή το «εν δυνάμει» δια της ενεργείας σε «εντελέχεια», στην ολοκληρωμένη και κατορθωμένη φύση κατά τον Αριστοτέλη.

Γιατί τα παιδιά ζουν από τη γέννησή τους στο Γαλαξία του Γουτεμβέργιου - όπως τιλοφορεί το έργο του ο M. McLuhan (1962), (*Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*)-, στον κόσμο των γραμμάτων, του γραμματισμού, της εγγραμματοσύνης. Είναι δε γι' αυτά ένα αναπόσπαστο στοιχείο στην πορεία της ζωής τους, το οποίο διαρκώς προσπαθούν να κατακτήσουν, να του δώσουν νόημα και να το κυριαρχήσουν. Όταν δε αναφερόμαστε στο γραμματισμό, εννοούμε όχι μόνο την ταυτόχρονη ανάπτυξη και των δύο μορφών του, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής από την πιο πρώιμη εμφάνισή τους, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους σε μια διαλεκτική σχέση. Ο όρος της «ανάδυσης» ή του «αναδυόμενου», που προαναφέρθηκε, εκφράζει στο σημείο αυτό τη σχέση του μικρού παιδιού με τον κόσμο του γραπτού λόγου, πριν ακόμη αρχίσει καν η συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό Σχολείο. Η σύλληψη αυτή του αναδυόμενου γραμματισμού συνέβαλλε και στη διεθνή καθιέρωσή του (Teale & Sulzby, 1986 στο

Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 19). Ο δε «μύθος», όπως αναφέρει η Gibson, ότι η πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου είναι ο «μαγικός» χρόνος που το μικρό παιδί αρχίζει να κατακτά το γραπτό λόγο, μεταφράστηκε σε «αναγνωστική ετοιμότητα» ένας όρος που ήταν σε χρήση από τις αρχές του 20ού αιώνα και οριζόταν ως το στάδιο της ανάπτυξης κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά (Τάφα, 2001, σ. 12).

Έτσι, το παιδί με κυρίαρχο βασικό πνευματικό εργαλείο τη γλώσσα και με την κατάλληλη χρήση της στην οργάνωση και ανάπτυξη της σκέψης του θα κυριαρχήσει και θα κατακτήσει με συνειδητά διαδοχικά βήματα το περιβάλλον και τη γνώση.

Η γλώσσα αποτελεί καθημερινό βίωμα μέσα από άπειρες δράσεις ποιοτικές και ποσοτικές, που τα παιδιά παίρνουν πρώτα από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια από το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Προσεγγίζουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους μέσα από μια δομητική εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία του Δομητισμού με πρωτεργάτη τον J. PIAGET προχώρησε στη σύνθεση και το ξεπέραςμα δύο προηγούμενων ιδεολογικών παιδαγωγικών ρευμάτων: του εμπειρικού αφενός, που μετέδιδε γνώσεις και δεξιότητες για την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση των γνωστικών αντικειμένων και του ρομαντικού αφετέρου, που έδινε κατεξοχήν προτεραιότητα στην ολοκλήρωση και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού (Delhaxhe et al., 1998). Πώς όμως τα δύο αυτά ρεύματα θα δέσουν διαλεκτικά, ώστε το ένα να είναι αποτέλεσμα και προϋπόθεση του άλλου; Αυτό θα γίνει με τη σύνθεση του εμπειρισμού-θέσης και του ρομαντισμού-αντίθεσης, στα οποία το παιδί θα παραμένει και θα ισορροπεί στο διάστημα εκείνο που θα του επιτρέψει να αναδομήσει, να αναδιοργανώσει, να αφομοιώσει και να εναρμονίσει, δηλαδή να προσαρμόσει δημιουργικά τη γνώση που έχει αποκτήσει, ώστε να μεταβεί στο επόμενο επίπεδο-σκαλοπάτι. Η γλώσσα δηλαδή σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση δεν εξελίσσεται απλά και τυχαία, αλλά γεννιέται και κατασκευάζεται. Δομείται ακολουθώντας σταθερούς νόμους και στάδια, όπου το καθένα έχει να κάνει με τη δομή του επόμενου. Αυτό δε όχι αφηρημένα, αλλά η κάθε προσπάθειά μας γύρω από τη δόμηση της γλώσσας θα πρέπει να είναι «χρήσιμη» για το παιδί, να έχει δηλαδή συγκεκριμένη και σαφή λειτουργία.

Οι ευκαιρίες γραφής και ανάγνωσης που προσφέρονται από τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο (environmental print) στις ρίζες του αλφαριθμητισμού, όπως πολύ πετυχημένα τον σκιαγραφεί η Y. Goodman, υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής μπορεί να αναδύεται από την επαφή του παιδιού με αυτές στην προσπάθειά του να καλύψει τις καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σ. 76). Ο πλούτος δε των άπειρων ερεθισμά-

των που δέχεται το παιδί από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, πρέπει να αντιστοιχεί σε ανάλογα σχήματα με μορφή και νόημα και όχι σε απλούς ήχους.

Το ίδιο ισχύει και στην ανάγνωση η οποία δεν είναι απλή διαδικασία μετατροπής της γραφηματικής αλυσίδα σε αλυσίδα ήχων, αλλά κυρίως κατανόηση αυτών των ήχων. Έτσι τα παιδιά, που είναι σε θέση να «παίζουν» με τις λέξεις και τις συλλαβές (φωνολογική συνειδητοποίηση) ή να αναγνωρίζουν τους ήχους, δηλαδή τα φωνήματα από τα οποία αποτελείται μία λέξη (φωνημική συνειδητοποίηση), γίνονται μακροπρόθεσμα καλύτεροι αναγνώστες (Γιαννικοπούλου, 1998, στο Σφυρόερα, 2002, σ. 9, 10).

Μέσα δε από ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες στη διαμόρφωση του γραπτού λόγου τα παιδιά προχωρούν πιο άνετα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού, γιατί γράφουν και συνειδητοποιούν προοδευτικά την αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων και καθώς διαβάζουν μπορούν κατά συνέπεια να αντιστοιχίζουν με ακρίβεια τα γράμματα με τους ήχους. Λέμε δηλαδή ότι κατακτούν την ανάγνωση μέσα από τη γραφή.

Το παιδί προσπαθώντας να μιλήσει μαθαίνει να μιλά και προσπαθώντας να γράψει μαθαίνει να γράφει. Η ενέργειά του δηλαδή ισοδυναμεί με το αποτέλεσμα. Υπάρχει πρόθεση, σκοπός για κάτι που πρόκειται να πει ή να γράψει. Όπως δε πολύ χαρακτηριστικά τονίζει ο μεγάλος ποιητής Elliot (1933): «Πριν αρχίσεις να γράφεις, πρέπει να έχεις κάτι να πεις. Αυτό είναι μια μεγάλη αλήθεια, που συχνά ξεχνούν αυτοί που προσπαθούν να μάθουν να γράφουν και αυτοί που αναλαμβάνουν να τους διδάξουν γραφή» (Σφυρόερα, 2002, σ. 8).

Στη δε πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου τα παιδιά συνεχώς αποκτούν νέες γνώσεις, αλλά και κάνουν αναπόφευκτα λάθη· τα λάθη όμως αυτά αρκετά συχνά δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει και επιτρέπουν στον ενήλικα να συνειδητοποιήσει το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ώστε αυτό να υποστηρίζεται στις προσπάθειες και τις αναζητήσεις του με τις ανάλογες και κατάλληλες παρεμβάσεις (Βαρνάβα-Σκούρα, 1991-1994, στο Κορτέση-Δαφέρμου, 2003, σ. 55). Ουσιαστικά όμως δεν πρόκειται για λάθη, αλλά για προσπάθειες-στάδια του παιδιού κατάκτησης του λόγου. Το μεγάλο δε του δασκάλου έγκειται στο να αποδέχεται αυτή την προσπάθεια, να μην τη μειώνει και να μην την αποθαρρύνει, αλλά αντίθετα διακριτικά να οδηγεί το παιδί στην ορθή διαδικασία μάθησης, προλαβαίνοντας μελλοντικά την πιθανή σχολική αποτυχία· ακόμη να μην ξεχνά ότι τα λάθη αυτά αποτελούν συχνά εναλλακτικές λύσεις, που το παιδί προσπαθεί να εφεύρει, ώστε να καλύψει τις τυχόν αδυναμίες του.

Σε ένα υποστηρικτικό, κατάλληλα διαμορφωμένο γλωσσικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός εισάγει γραφικές μορφές που κυκλοφορούν στην πραγματική

καθημερινότητά μας, όπως ο αυθεντικός έντυπος λόγος σε διάφορες μορφές, εφημερίδες, περιοδικά, συσκευασίες προϊόντων με γραπτό λόγο κτλ. «από τη ζωή για τη ζωή», ώστε τα παιδιά να τον συνειδητοποιούν άμεσα και αληθινά. Η προσπάθειά του πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι προτεινόμενες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής για το Νηπιαγωγείο να έχουν κυρίως το στοιχείο του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα να είναι και ελκυστικές, να έχουν νόημα για τα παιδιά και να αναπτύσσονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο τέτοιο ώστε:

Να ακούγεται η φωνή των παιδιών, να αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και με σεβασμό οι υποθέσεις που διαμορφώνουν, να λαμβάνονται υπόψη και να εκτιμώνται θετικά οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Να προκαλείται η φυσική τους περιέργεια, να ενεργοποιείται η σκέψη τους και να απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους.

Να ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους και η μεταξύ τους συνεργασία, αλλά να ενισχύεται συγχρόνως και η αυτονομία τους. Καθώς δε «οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με το γραπτό κείμενο και δεν ωριμάζουν από μόνες τους» (Clay, 1991), τα παιδιά ενθαρρύνονται να παράγουν δικά τους κείμενα, ατομικά και ομαδικά, με διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, όπως προσκλήσεις, καταλόγους, επιστολές, εφημερίδες, αφίσες κτλ., άλλοτε υπαγορεύοντας στη νηπιαγωγό, η οποία, σε αυτήν την περίπτωση, αναλαμβάνει το ρόλο του γραφέα και άλλοτε γράφοντας τα ίδια, με το δικό τους τρόπο (Κορτέση-Δαφέρομου, 2003, σ. 52).

Οποσδήποτε τα παιδιά δε λειτουργούν αυτόματα στη δομητική προσέγγιση του κώδικα γραφής. Κύρια αντίληψη στη γλωσσική μαθησιακή διαδικασία τους είναι το όνομά τους, σημείο εκκίνησης πολύ σημαντικό για τα ίδια, ενδεικτικό της ιδιαιτερότητας της προσωπικότητας και αυτογνωσίας τους, για μας δε τους εκπαιδευτικούς από την άποψη της ψυχολογικής εκπαιδευτικής έρευνας πολύ σημαντικό. Στα παιδιά αρέσει πολύ να ασχολούνται με το όνομά τους, λέξη που συνδέεται με την ταυτότητά τους από την ώρα που γεννιούνται (Delhaxhe et al., 1998· Pascucci, 2001, σ. 59). Το όνομα φυσικά δεν αποτελεί τη μοναδική καινούρια λέξη. Θα ακολουθήσουν και άλλες, η εισαγωγή και επιλογή των οποίων όμως θα εξαρτηθεί από το ρυθμό αναγνώρισης των ήδη γνωστών λέξεων και από τα ίδια τα παιδιά, την έλλειψη σύγχυσης σχετικά με αυτές αλλά και την εμπέδωσή τους, με τη συχνή επανάληψη φυσικά και αβίαστα.

Σημαντική επίσης και ουσιαστική σε αυτή την πορεία εγγραμματισμού είναι η συμβολή της βιβλιοθήκης στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Μελέτες έχουν δείξει, ότι ανάμεσα στους παράγοντες που καθορίζουν τα οφέλη που τα μικρά παιδιά απο-

κομίζουν από την ανάγνωση ενός βιβλίου σε μια τάξη Νηπιαγωγείου είναι και η γωνιά που διαμορφώνεται από τους παιδαγωγούς, για να μπορούν να διαβάσουν οι ίδιοι ένα βιβλίο στα παιδιά τους αλλά και τα ίδια τα παιδιά να ασχοληθούν με την ανάγνωση, χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Να μη ξεχνάμε δε ότι η χρήση της βιβλιοθήκης είναι πολυδιάστατη και ότι ως δανειστική συμβάλλει ιδιαίτερα ώστε να γίνουν τα παιδιά οι μελλοντικοί εραστές της γνώσης.

B) Τα Σχέδια Εργασίας

Γνώση όμως, όπως και γλώσσα, είναι πάνω από όλα πράξη, βίωμα και σωστή λειτουργία μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης. Σύμφωνα δε με τις αρχές του Πραγματισμού, η δράση-πράξη σε διαλεκτική σχέση με τη θεωρία αποτελεί το αποφασιστικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης που οδηγεί τη μάθηση, έτσι ώστε αυτή να είναι το αποτέλεσμα (επίτευγμα) μιας εσωτερικής ώθησης αναγκαιότητας που ωθεί προς τη σκόπιμη δράση (Helm & Katz, 2002).

Ο σημερινός άνθρωπος με την καλπάζουσα, αλματώδη ανάπτυξη της γνώσης σε όλες τις εκφάνσεις της, εγκαταλείπει τις μέχρι τώρα κατεστημένες γνωστικές κατακτήσεις του, για να ενεργήσει αυτόνομα, δημιουργικά και ευέλικτα, αξιοποιώντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του, μέσα από μια βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση της μορφωτικής διαδικασίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Σχέδια Εργασίας.

Μέσα από αυτά, τα παιδιά ερευνούν σε βάθος θέματα επιλεγμένα από τα ίδια, που προκύπτουν από συζητήσεις, ένα τυχαίο γεγονός ή από ένα πρόβλημα που αναζητά τη λύση του (Κουλούρη, 2002, σ. 41).

Έρευνα του Marcon (1992-1995) έδειξε ότι τα παιδιά που στην Προσχολική Εκπαίδευση είχαν πολλές ευκαιρίες να παίρνουν πρωτοβουλία στις δραστηριότητές τους, σε αντίθεση με τις κατευθυνόμενες από το δάσκαλο δραστηριότητες, κατέκτησαν πιο εύκολα τις βασικές δεξιότητες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, πράγμα πολύ σπουδαίο· το ίδιο συμβαίνει και στα Μαθηματικά (Helm & Katz, 2002, σ. 10).

Τα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού και οι δεξιότητες που απαιτούνται για το σχολείο αξιοποιούνται καλύτερα σε μια τάξη όπου παρέχονται ευκαιρίες για εργασία με project.

Όπως δε στην αναδυόμενη, δομητική προσέγγιση του νέου προγράμματος της γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, η επικοινωνία, το βίωμα, η αυτενέργεια, η δράση αλλά και η συνεργασία κυριαρχούν, το ίδιο και στα αναδυόμενα σχέδια εργασίας τα παιδιά-πρωταγωνιστές φιλοδοξούν να κατακτήσουν καινούργιους μαθησιακούς στόχους μέσα από τους ίδιους παράλληλους δρόμους.

Διατρέχοντας όμως τα παιδιά τις τέσσερις φάσεις: προβληματισμού, σχεδιασμού, διεξαγωγής και περάτωσης-αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους, προκειμένου να γίνει πράξη η αρχική ιδέα-προβληματισμός και το δυνάμει δια του ενεργεία να γίνει εντελέχεια, δηλαδή να ολοκληρωθεί κατά τον Αριστοτέλη, απαιτείται η χρησιμοποίηση από αυτά του κατεξοχήν εργαλείου (οργάνου) της νόησής τους, που δεν είναι άλλο από τη γλώσσα.

Αρχικά ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν και συναποφασίζουν το Σχέδιο Δράσης. Κατά την υλοποίησή του περιγράφουν, επεξηγούν, ερωταπαντούν, υπαγορεύουν, κάνουν υποθέσεις που τις επαληθεύουν ή όχι και με διάφορες υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό αναδύουν και πλέκουν σαν τον ιστό της αράχνης, τη γνώση. Είναι ο γνωστός αυτός ορισμός της γνώσης που εύστοχα από άλλους παιδαγωγούς κατά καιρούς χαρακτηρίστηκε ως «αραχνόγραμμα» ή «σχέδιο αράχνης» ή «ιδεοθύελλα» ή «εννοιολογικός χάρτης με τις ιδέες των παιδιών» ή ο «ήλιος με τις ακτίνες του». Προχωρώντας δε στην υλοποίηση του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης, τα παιδιά προβαίνουν σε διάφορες ενέργειες όπως:

Αναζήτηση, επεξεργασία πληροφοριών και αποκωδικοποίησή τους, υπαγόρευση κειμένων στον εκπαιδευτικό-βοηθό τους (γραφέα), σύνταξη καταλόγων διάφορων αντικειμένων, οι γνωστές λίστες, ερωτηματολόγια και αφίσες. Τέλος, αντιγραφή αυτών των κειμένων, όταν αυτά έχουν για τα παιδιά καθαρά λειτουργικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα (παραγωγή προφορικού λόγου).

Μπορούν ακόμη, όσα από αυτά είναι σε θέση να γράψουν τα ίδια (Παραγωγή γραπτού λόγου - Κωδικοποίηση της πληροφορίας), χρησιμοποιώντας συλλαβές -λέξεις ή και απλώς γράμματα και ακολουθώντας τα κλασικά στάδια της συλλαβικής, συλλαβο-αλφαβητικής και καθαρά αλφαβητικής γραφής, με τα γνωστά συμβατικά και αποδεκτά χρήσιμα λάθη, να προσπαθούν να υφάνουν την πρώτη προσπάθεια γραφής τους.

Δεν πρέπει δε να μας διαφεύγει ότι τα χρόνια της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού) θεωρούνται χρόνια-κλειδί για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, μαζί με την εκφορά του λόγου και την κατανόηση των συμβολικών συστημάτων. Ένα δε περιβάλλον πλούσιο σε ισχυρά κίνητρα που βοηθά τα παιδιά να δρουν και να δημιουργούν με αυτενέργεια και συνεργασία ως μικροί ερευνητές, αναπτύσσει την έφεση των παιδιών για αλφαβητισμό, προκειμένου να απαντήσουν σε ένα πλήθος από ερωτήματα που αναδύονται από ένα project.

Τα παιδιά όχι μόνο προκαλούνται από τη βίωση των ίδιων των ενδιαφερόντων τους αλλά και αισθάνονται την ανάγκη να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και όσα παρατήρησαν, καταγράφοντάς τα σε ένα χαρτί με γράμματα ή με ζωγραφιά (Helm & Katz, 2002, σ. 14, 15, 16).

Παρατηρώντας ακόμη τον εκπαιδευτικό να γράφει τις λέξεις που είπαν στη διάρκεια ενός project και χρησιμοποιώντας τα σημάδια στίξης και άλλους κανόνες καταγραφής της ιστορίας τους, τα παιδιά συνειδητοποιούν σιγά-σιγά το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής.

Μόνο όταν δώσουμε στα παιδιά έντυπο υλικό σχετικό με το project, για να το χρησιμοποιήσουν στην έρευνά τους και να το μετασχηματίσουν ανάλογα σε λεξικό, κατάλογο, αφίσα, φυλλάδιο, εφημερίδα, λεύκωμα για ζωγραφική, για κατασκευές, για γραφή, για αντιγραφή, για διήγηση, για φωτογράφιση, για μαγνητοφώνηση, για πρόσθεση λεζάντας σε δικές τους αυθεντικές παραγωγές ή των συμμαθητών τους, με το σκοπό να επικοινωνήσουν σε ένα κλίμα αμοιβαιότητας, συμπαράστασης και ενθάρρυνσης, τότε κατανοούμε ότι project και γλώσσα ταυτίζονται σε ένα ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο.

Εδώ πρέπει να τονιστεί ακόμη η σημασία του παιχνιδιού σε όλη αυτή τη διαδικασία μάθησης, γιατί τα παιδιά ανάλογα με τη δραστηριότητα που επιλέγουν, χρησιμοποιούν καινούργιες αναδυόμενες λέξεις για να αναπαραστήσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους. Η εισαγωγή έτσι ενός project στην ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής είναι όχι μόνο αναγκαία και απαραίτητη, αλλά και οδηγεί σε μία διαλεκτική σχέση στενής αλληλεξάρτησης, όπου το ένα (project) είναι αποτέλεσμα και προϋπόθεση του άλλου, δηλαδή της γλώσσας ως προφορικού και γραπτού λόγου.

Γ) Γλώσσα, Σχέδια Εργασίας και νοητική ανάπτυξη

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η συμβολή τόσο της γλώσσας-θέση, όσο και των Σχεδίων Εργασίας-αντίθεση συμβάλλουν στη νοητική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού, σύνθεση.

Έτσι τα παιδιά μας γίνονται τουλάχιστον ευτυχισμένα, όπως τονίζει χαρακτηριστικά η Pam Scranton, Νηπιαγωγός, στο εξαίρετο βιβλίο των Helm & Katz (2002, σ. 2):

Μου αρέσει να υλοποιώ projects με τα παιδιά, γιατί θεωρώ ότι είναι συναρπαστικό να τα βλέπεις να αποφασίζουν τι τα ενδιαφέρει περισσότερο και να κάνουν ερωτήσεις και έρευνες για αυτό. Μου αρέσει να βλέπω τα παιδιά να είναι ενθουσιασμένα για αυτό που κάνουν, να είναι ενθουσιασμένα για αυτό που μαθαίνουν. Μου αρέσει να τα βλέπω να βρίσκονται σε αδιέξοδο, επειδή δεν μπορούν να διατυπώσουν πολύ εύκολα τις ερωτήσεις που θέλουν και δεν μπορούν να πάρουν γρήγορα στα χέρια τους τα υλικά που θέλουν, για να αναπαραστήσουν αυτό που μαθαίνουν, καθώς διερευνούν ένα θέμα. Νομίζω ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για να ωριμάσουν τα παιδιά και να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

Τελειώνοντας, ίσως μόνο τότε θα μπορούμε να πούμε πως πετύχαμε στο έργο μας, όταν τα παιδιά μας αλλάζοντας τάξη και μη γνωρίζοντας ακόμη τον καινούριο εκπαιδευτικό, μας πουν: «Και τώρα, Κυρία, εμείς ποιον θα ονειρευόμαστε;»

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (επιμέλεια) (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*, τ. 1-3. ΥΠΕΠΘ-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΟΕΔΒ.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. London: Heinemann.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S., & Massoz, D. (1998). *Εργασία με το γραπτό λόγο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Επιστημονική ευθύνη: Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ.).
- Helm J. & Katz L. (2002). *Μέθοδος project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (2003). Εγγραμματισμός και σχολείο: Η συμβολή του Νηπιαγωγείου. *Γέφυρες*, 10, σ. 55.
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001) (Επιμέλεια). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Έρευνα και πρακτική. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pascucci, M. (2001). «Αγαπητέ φίλε σου γράφω...». Σχέσεις, συγκινήσεις και συναισθήματα στο Νηπιαγωγείο. *Γέφυρες*, 1, σ. 12-17.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). Η μέθοδος του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης και η χρησιμότητά της στην πρώτη γραφή και ανάγνωση: από τη θεωρία στις εφαρμογές. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 24, σ. 8-14.
- Τάφα, Ε. (2001). Η ανάδυση της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας: Ο Ρόλος των Παιδαγωγών. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 21, σ. 12-19.

Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Σταυρούλα Τσιπλάκου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
stav@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η αποδόμηση κυρίαρχων απόψεων περί «γλωσσικού ελλείμματος» των διαλεκτόφωνων μαθητών· υποστηρίζεται ότι η κριτική επίγνωση του κοινωνιογλωσσικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας μπορεί, στο πλαίσιο της κατάλληλης παιδαγωγικής διαδικασίας, να αποτελέσει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα για την κατάκτηση του κριτικού εγγραμματισμού. Η ανάλυση στηρίζεται σε εθνογραφικά δεδομένα από σχολικές τάξεις στην ελληνόφωνη Κύπρο.

1. Εισαγωγικά

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει και να διερευνήσει τους συσχετισμούς ανάμεσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού και στην (κοινωνιο)γλωσσική ποικιλία. Η τελευταία είναι η φυσική κατάσταση των γλωσσών και αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής πραγματικότητας και των γλωσσικών εφοδίων, του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητριών, αλλά δεν είναι συχνές οι απόπειρες ουσιαστικής σύνδεσής της αφενός με την επικοινωνιακή προσέγγιση και αφετέρου με την καλλιέργεια του (κριτικού) εγγραμματισμού. Οι λόγοι είναι συχνότερα πολιτικοί παρά παιδαγωγικοί: αν και η βασική λογική της παιδαγωγικής του κριτικού εγγραμματισμού συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή πολλαπλών κειμενικών ειδών και μορφών γλώσσας αλλά και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων ειδών, των ποικίλων μορφών κειμενικής οργάνωσης και του είδους της γλώσσας που κωδικοποιεί, εκφράζει ή και κατασκευάζει την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη αμηχανία όσον αφορά τη θέση κοινωνικών ή γεωγραφικών ποικιλιών που είναι, με διάφορους τρόπους, κοινωνικά στιγματισμένες, και όσον αφορά το ρόλο που μπορούν να παίξουν στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού. Ενδεχομένως η αμηχανία αυτή να οφείλεται στην επιφανειακή ασυμβατότητα του όρου «εγγραμματισμός», ο οποίος ακόμα παραπέμπει, έστω και συνυποδηλωτικά, στην ικανότητα χρήσης απαιτητικών μορφών λόγου συνδεδεμένων με κυρίαρχες ή πρότυπες μορφές γλώσσας, με τη γνώση και την ικανότητα χρήσης γεωγραφικών διαλέκτων ή κοινωνιολέκτων. Μπορούμε επίσης να εικάσουμε ότι η αναγνώριση της φυσικής θέσης των γλωσσικών ποικιλιών στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που συνειδητά καλλιεργεί την κριτική επίγνωση του λειτουργικού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας συνεπάγεται και την θεωρητική αναγνώριση του ρόλου των «άλλων» ή «μειονοτικών» γλωσσών, στάση που πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο ακόμα αδυνατούν να ενστερνιστούν, κυρίως για λόγους πολιτικούς και εθνικούς.

Στην εργασία αυτή εξετάζω μια συγκεκριμένη συνθήκη γλωσσικής ποικιλίας με μακροχρόνια ιστορική διάσταση, την *κοινωνική δηλωσσία* (diglossia) στην ελληνόφωνη

γλωσσική κοινότητα της Κύπρου. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο εγγραμματισμός γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, *κυρίαρχης* ή *πρότυπης* (standard) ποικιλίας, που συνήθως είναι εξωγενής, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματισμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των μαθητριών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της, και ως αιτία τυπικά θεωρείται η ύπαρξη μιας φυσικά κατακτημένης ποικιλίας διαφορετικής από την κυρίαρχη, που δημιουργεί συνθήκη γλωσσικής ασυνέχειας μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της «γλώσσας του σχολείου». Στόχος της εργασίας είναι να αποδομήσει τις θέσεις αυτές και να δείξει ότι η ύπαρξη αυτού του είδους γλωσσικής ποικιλίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλία θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η ανάλυση ενός συνόλου γλωσσικών δεδομένων από σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις δείχνει ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα άτυπα έχει υιοθετηθεί ένα μοντέλο γλωσσικής διαφοροποίησης που εν μέρει αποδίδει στη μητρική ποικιλία το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού οργάνου, αλλά όχι το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού στόχου. Η άτυπη και εν πολλοίς ασυστηματική διαφοροποίηση αυτή ωστόσο ενισχύει εν μέρει την *κοινωνιογλωσσική ενημερότητα* (sociolinguistic awareness) των μαθητριών και των μαθητών και στη βάση αυτή μπορεί να μετασηματιστεί, υπό τις κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις, σε εργαλείο για την οικοδόμηση επίγνωσης και κριτικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία και, κυρίως, απέναντι στις παραμέτρους που ρυθμίζουν την εμφάνισή της, παραμέτρους όπως η επικοινωνιακή περίσταση, οι κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων, το κειμενικό είδος και οι κοινωνικές-σημειωτικές του προεκτάσεις.

2. Κοινωνική διγλωσσία στην Κύπρο

2.1 Η γλωσσική διάσταση

Ο όρος *diglossia* (Ferguson 1959) στα ελληνικά αποδίδεται ως *κοινωνική διγλωσσία*, *διμορφία* ή και *διδιαλεκτισμός* (Κακριδή 1986, Παπαρανίου 1998) για να αντιδιασταλεί με τον όρο *bilingualism* (διγλωσσία). Αν και η σχέση μεταξύ των δύο καταστάσεων είναι συχνά εξαιρετικά περίπλοκη, καθώς μπορεί να συνυπάρχουν (Fishman 1980), η βασική διάκριση μεταξύ διγλωσσίας και κοινωνικής διγλωσσίας αφορά αφενός τις διαδικασίες κατάκτησης, και αφετέρου τη λειτουργική διαφοροποίηση και το κοινωνικό γόητρο των δύο ποικιλιών. Έτσι, ο όρος *διγλωσσία* (bilingualism) αναφέρεται στη φυσική κατάκτηση δύο γλωσσών ως μητρικών, συνήθως σε ατομικό επίπεδο (π.χ. από παιδιά που οι γονείς τους έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες ή από παιδιά μεταναστών), χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά συστηματική διαφοροποίηση της μιας και της άλλης ως προς τις γλωσσικές λειτουργίες που επιτελούν και χωρίς να υπάρχει απαραίτητα ιεραρχική διάκριση της μιας σε σχέση με την άλλη ως προς το κοινωνικό τους γόητρο. Αντίθετα, ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) περιγράφει, σύμφωνα με το Ferguson,

a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified, (often

grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is *learned largely by formal education* and is used for most written and formal spoken purposes but is *not used by any sector of the community for ordinary conversation*.

(Ferguson 1959: 336)

μα σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση όπου, εκτός από τις βασικές διαλέκτους της γλώσσας (που μπορεί να περιλαμβάνουν και μια κυρίαρχη ποικιλία ή διάφορες τοπικές κυρίαρχες ποικιλίες), υπάρχει και μια αρκετά διαφορετική, αυστηρά κωδικοποιημένη (συνήντα πιο περίπλοκη γραμματικά) υπερκείμενη ποικιλία, η οποία διαθέτει μεγάλη σε έκταση και σεβαστή γραμματεία, που προέρχεται είτε από παλαιότερη χρονική περίοδο είτε από μια άλλη γλωσσική κοινότητα, και η οποία *μαθαίνεται κυρίως μέσα από την επίσημη εκπαίδευση* και χρησιμοποιείται στις περισσότερες εκφάνσεις του γραπτού λόγου και της επίσημης επικοινωνίας αλλά *δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα του πληθυσμού στην καθημερινή επικοινωνία*.

Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας, επομένως, η *υπερκείμενη* (superposed) ποικιλία (α) δεν κατακτάται με τρόπο φυσικό αλλά μαθαίνεται στο σχολείο, (β) μπορεί να είναι μια νεκρή γλώσσα ή η γλώσσα μιας άλλης γλωσσικής κοινότητας και (γ) χρησιμοποιείται στη δημόσια, επίσημη επικοινωνία αλλά όχι στον ιδιωτικό χώρο (το τελευταίο είναι το κριτήριο της *λειτουργικής διαφοροποίησης* (functional differentiation) των δύο ποικιλιών). Η κοινωνική διγλωσσία είναι μια εξαιρετικά συνήθης γλωσσική κατάσταση· έτσι, οι αραβικές γλωσσικές κοινότητες είναι κοινωνικά διγλωσσικές, εφόσον η επίσημη ποικιλία συνήθως δεν είναι κάποια από τις ομιλούμενες ποικιλίες της αραβικής (αιγυπτιακή, μαροκινή, συριακή, παλαιστινιακή...) αλλά η κλασική αραβική. Αντίστοιχα, στις πρώην αποικίες η επίσημη γλώσσα είναι συνήθως η γλώσσα των αποικιοκρατών. Στην Ευρώπη, κοινωνική διγλωσσία με υπερκείμενη ποικιλία την καθαρεύουσα υπήρχε στην Ελλάδα, και στην γερμανόφωνη Ελβετία υπάρχει ακόμα κοινωνική διγλωσσία με φυσική ποικιλία τα ελβετικά γερμανικά (*Schwyzerdütsch*) και υπερκείμενη ποικιλία τα «υψηλά» γερμανικά της Γερμανίας (*Hochdeutsch*) (βλ. Watts υπό έκδοση).

Είναι προφανές ότι η ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι επίσης κοινωνικά διγλωσσική, εφόσον η υπερκείμενη ποικιλία είναι τα (πρότυπα) ελληνικά της Ελλάδας, η Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ η φυσική ποικιλία είναι η κυπριακή διάλεκτος και τα διάφορα τοπικά ιδιώματά της. Για τη νεότερη κυπριακή διάλεκτο έχουμε γραπτές πηγές από τη μεσαιωνική περίοδο και μια πλήρη συγχρονική περιγραφή από τη δεκαετία του '70 (Newton 1972). Ο Κοντοσόπουλος (2001) αναφέρει δεκαοκτώ τοπικά ιδιώματα, τα οποία όμως είναι υπό *ισοπέδωση* (levelling· βλ. Kerswill 2003), κυρίως λόγω των δημογραφικών αλλαγών που επήλθαν μετά το 1974. Οι Terkourafi (2005) και Tsiplakou *et al* (2006) υποστηρίζουν ότι στην ελληνόφωνη Κύπρο τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται αυτό που ονομάζουν *κυπριακή κοινή ή μητροπολιτική, αστική κυπριακή*, μια κυρίαρχη ποικιλία με βάση το τοπικό ιδίωμα της Μεσαορίας αλλά με παγκύπρια στοιχεία και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο τοπικό χαρακτήρα. Η (κοινή) κυπριακή βρίσκεται ακόμα σε κοινωνικά διγλωσσική σχέση με την Κοινή Νέα Ελληνική, καθώς:

(α) οι ομιλήτριες και οι ομιλητές της κυπριακής αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο συστήματα στο φωνητικό/φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο (βλ. Tsiplakou 2006a)·

(β) υπάρχει σαφής λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών: η κυπριακή είναι η ποικιλία του ιδιωτικού πεδίου (domain· βλ. Fishman 1980) ενώ η Κοινή Νέα Ελληνική είναι η ποικιλία του δημόσιου πεδίου και του επίσημου γραπτού λόγου, και φυσικά η ποικιλία του σχολείου·

(γ) υπάρχει αξιολογική διάκριση των δύο ποικιλιών: η Κοινή Νέα Ελληνική (τα *καλαμαριστικά*) είναι γενικά η ποικιλία του γοήτρου ενώ τα κυπριακά χαρακτηρίζονται συλλήβδην ως *χωρκάτικα*, ως *μη ευγενικά*, ως *βαρετά* (βαριά) κτλ.¹

2.2. Η εκπαιδευτική διάσταση

Όπως είναι αναμενόμενο, στην ελληνόφωνη Κύπρο η ποικιλία που συνδέεται με την καλλιέργεια του εγγραμματισμού είναι η Κοινή Νέα Ελληνική. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Ελλάδα και τα αναλυτικά προγράμματα είναι κοινά με το ελλαδικό. Ενώ για άλλα μαθήματα (Μαθηματικά, Φυσική, [«Επιστήμη» επί το κυπριακότερον], Γεωγραφία κτλ.) παράγονται σε τοπικό επίπεδο σχολικά βιβλία, το ζήτημα παραγωγής κυπριακών βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα δεν τίθεται υπό συζήτηση. Τα *Κυπριακά Ανθολόγια*, που διδάσκονται ελάχιστες ώρες την εβδομάδα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνουν κυπριακή λογοτεχνία γραμμένη κυρίως στην Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ στα Ανθολόγια του Γυμνασίου και του Λυκείου υπάρχει και κυπριακή λογοτεχνία (δημοτική ποίηση, ποίηση του Μιχαηλίδη και του Λιπέρτη) στην κυπριακή.

Σε μια σειρά από εκτεταμένες αναλύσεις της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Καρούλλα-Βρίκι (2004, 2005) παρουσιάζει το πολιτικό πλαίσιο των εκάστοτε εκπαιδευτικών επιλογών και διακρίνει: (α) μια αρχική περίοδο «ελλην(ικ)οποίησης» (1960-1974), όπου η καθαρεύουσα αντικαθιστά πλήρως την αγγλική στο πρώτο μετααποικιακό κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα· (β) μια περίοδο οιονεί «κυπριοποίησης» (1974-1993), κατά την οποία παράγονται τα *Κυπριακά Ανθολόγια* και αναγνωρίζεται ο ρόλος της διαλέκτου ως φορέα γλωσσικής και εθνικής (ελληνικής) ταυτότητας. Η Καρούλλα-Βρίκι θεωρεί ότι η πρώτη αυτή δειλή εμφάνιση του θέματος της διαλέκτου στην κυπριακή γλωσσική πολιτική ουσιαστικά συσχετίζεται με την επικράτηση της δημοτικής στην Ελλάδα αλλά και με το γεγονός ότι η διάλεκτος (όπως και η δημοτική στην Ελλάδα) ανασηματοδοτείται από «γλώσσα του λαού» σε «γλώσσα του έθνους», του ελληνοκυπριακού έθνους και όχι του «σύνοικου στοιχείου», δηλαδή της τουρκοκυπριακής κοινότητας. Ο εθνικός προσανατολισμός, ακόμα και στη φάση της «κυπριοποίησης», παραμένει: η διάλεκτος, ή, μάλλον, η γραμμένη σε διάλεκτο λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως παρακαταθήκη εθνικών-ελληνικών αξιών μάλλον παρά ως πηγή γλωσσικής γνώσης. Οι σχετικές διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού κάνουν λόγο για «ανοχή» και «αποενοχοποίηση» της διαλέκτου στη διδασκαλία αλλά *όχι για χρήση της διαλέκτου ως μαθησιακού εργαλείου*· (γ) μια τρίτη περίοδο «επανελληνοποίησης» (1993-1997), όπου δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της Κοινής Νέας Ελληνικής (της «δημοτικής») ως γλώσσας του εγγραμματισμού, ως εργαλείου που θα ενισχύσει, π.χ., την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ η διάλεκτος

¹ Αντίστοιχη είναι η γλωσσική κατάσταση στην τουρκοκυπριακή κοινότητα, όπου υπάρχει σαφής γλωσσική και κοινωνιογλωσσική διάκριση μεταξύ της τουρκοκυπριακής διαλέκτου (που ιστορικά ανήκει στην ομάδα των νοτιοδυτικών τουρκικών διαλέκτων, αλλά παρουσιάζει έντονες διαφοροποιήσεις, ιδιαίτερα στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη, πιθανόν από επίδραση της ελληνοκυπριακής· βλ. Kappler & Tsiplakou υπό έκδοση) και της πρότυπης τουρκικής της Τουρκίας, η οποία μαθαίνεται στο σχολείο. Τα σχολικά βιβλία της γλώσσας εισάγονται από την Τουρκία και η τουρκική είναι η γλώσσα γοήτρου (βλ. Gautier-Kizilyürek & Kizilyürek 2004). Οι ομιλητές χαρακτηρίζουν την τουρκική ως *Istanbul Türkçesi* (τουρκικά της Κωνσταντινούπολης) και την τουρκοκυπριακή ως *Kıbrıs Türkçesi* (κυπριακά) ή και *köylü* (χωριάτικα).

αντιμετωπίζεται υπόρρητα ως «πρόβλημα», αλλά διατηρείται η στάση της «ανοχής» στη χρήση της στο σχολείο για παιδαγωγικούς/ψυχολογικούς λόγους.² Η επίσημη αυτή τοποθέτηση διατηρείται, με μικρές παραλλαγές, ως σήμερα, όπως προκύπτει από σχετικά διατάγματα και οδηγίες προς εκπαιδευτικούς από το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όπου η βασική εντολή είναι να επιτρέπεται στα παιδιά να εκφραστούν στην κυπριακή διάλεκτο αλλά είναι καλό η δασκάλα όχι να διορθώνει αλλά να επαναλαμβάνει σε «σωστά ελληνικά» κτλ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διάλεκτο αντικατοπτρίζουν αλλά και αποκλίνουν ελαφρά από τις γενικές αρχές της επίσημης τοποθέτησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Ρανίου & Ραπαρανίου (2004), οι δασκάλες και οι δάσκαλοι της Κύπρου που συμμετείχαν στην έρευνα αφενός θεωρούν ότι είναι καθήκον τους να διορθώνουν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο στην τάξη, κυρίως στο γραπτό λόγο, ενώ επιτρέπουν τη χρήση της διαλέκτου σε συγκεκριμένες εκφάνσεις του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη, κυρίως για σκοπούς αστεϊσμού ή όταν συζητούνται θέματα της καθημερινής ζωής, και όταν ο στόχος είναι να επεξηγήσουν δύσκολες έννοιες· ωστόσο προτιμούν να χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική όταν πρόκειται να αποκαταστήσουν την τάξη ή να κάνουν παρατηρήσεις, στάση που δηλώνει ότι αντιλαμβάνονται την Κοινή Νέα Ελληνική ως γλώσσα της εξουσίας. Οι δάσκαλοι γενικά πιστεύουν ότι στην τάξη χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ «εξομολογούνται» ότι στο διάλειμμα χρησιμοποιούν τη φυσική τους ποικιλία, την κυπριακή, και η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων αναγνωρίζει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποθαρρύνονται όταν χρησιμοποιούν τη διάλεκτο, και αυτό για «ψυχολογικούς» λόγους που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γενικά θεωρούν ότι η κυπριακή δεν υστερεί σε πλούτο και εκφραστικότητα από την Κοινή Νέα Ελληνική και ότι η χρήση της κυπριακής συμβάλλει αποφασιστικά στην κατασκευή μιας τοπικής κυπριακής ταυτότητας που δεν βρίσκεται σε ανταγωνιστική αλλά σε συμπληρωματική σχέση με την ελληνική εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων διαφωνεί με την άποψη ότι η κυπριακή μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, ή να γίνει όργανο ή μέσο διδασκαλίας. Επίσης διαφωνούν με την άποψη ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέγει ο ίδιος τη γλώσσα της διδασκαλίας.

Τα ευρήματα αυτά εμφανώς ενέχουν ένα βαθμό αντιφατικότητας, καθώς οι θετικές στάσεις απέναντι στην κυπριακή περίπου αίρονται όταν τίθεται το θέμα της κυπριακής ως γλώσσας διδασκαλίας. Η αντιφατικότητα αυτή των ποσοτικών ευρημάτων μπορεί να εξηγηθεί μέσα από ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, με εργαλεία όπως η συνέντευξη και η εθνογραφική συλλογή δεδομένων, που παρέχουν ποσοτικά λιγότερο γενικεύσιμα αλλά ποιοτικά πλουσιότερα και επομένως διαφωτιστικότερα ευρήματα. Από μια σειρά από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και επιθεωρητές και των δύο βαθμίδων (Τσιπλάκου 2006β, Τσιπλάκου υπό έκδοση), προέκυψαν διάφορες ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις, που μπορεί να εξηγήσουν αυτήν την αντιφατικότητα στις στάσεις απέναντι στο ζήτημα της διαλέκτου. Το πιο ενδιαφέρον ποιοτικό εύρημα είναι ότι υπόρρητα οι εκπαιδευτικοί

² Η έμφαση στην Κοινή Νέα Ελληνική ως γλώσσα του εγγραμματισμού σε αυτή τη φάση συνδέεται ενδεχομένως και με τις συζητήσεις σχετικά με τις επίσημες γλώσσες του Πανεπιστημίου Κύπρου, το οποίο είναι κατ' όνομα δίγλωσσο και δικοινοτικό (βλ. Karyoleμου 1996, 2002).

κατασκευάζουν την έννοια «κυπριακά» με διάφορους τρόπους. Έτσι, ένας εξηνταπεντάχρονος επιθεωρητής φιλολογικών μαθημάτων μου ανέφερε:

- (1) *Δεν υπάρχει πια κυπριακή. Το μόνο που έχει απομείνει είναι η προφορά.*

Λίγο αργότερα στη διάρκεια της συνέντευξης μου είπε:

- (2) *Έχετε υπόψιν σας, φυσικά, ότι η κυπριακή είναι πλησιέστερη προς τα αρχαία ελληνικά από τα ελληνικά της Ελλάδας.*

και λίγο αργότερα:

- (3) *Παραπονούνται, ξέρετε, οι γονείς, και ιδιαίτερα των αστικών στρωμάτων, ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν βαριά κυπριακά στο σχολείο, αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο.*

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2004)

Εν ολίγοις, (α) τα κυπριακά δεν υπάρχουν, αλλά (β) είναι αρχαιοπρεπέστερα, άρα πιο «αυθεντικά», από τα ελληνικά της Ελλάδας και (γ) με κάποιο μυστηριώδη τρόπο μαθαίνονται στο σχολείο. Μια άλλη άποψη που εκφράστηκε πολύ έντονα από νεαρότερο ομιλητή, έχει ως εξής:

- (4) *Μα ποια κυπριακά. Τα παλιά, τα αυθεντικά, του Μιχαηλίδη, ή αυτό το μιζοβάρβαρο ιδίωμα της τηλεόρασης και των media, που δεν έχει και καμία επικοινωνιακή βαθύτητα, που δε μας βοηθάει καν να σκεφτόμαστε σαν λαός;*

(δεδομένα από Τσιπλάκου υπό έκδοση)

Νομίζω ότι αυτό που προκύπτει από τα δεδομένα στα (1)-(4) είναι ότι έχουμε να κάνουμε με δύο φαντασιακές κατασκευές της «κυπριακής»: (α) η «παλιά», «αυθεντική», «ελληνοπρεπής», «αρχαιοπινή», «λογοτεχνική» κυπριακή, η οποία όμως είναι νεκρή, και η σύγχρονη ομιλούμενη κυπριακή, η οποία, ως «μιζοβάρβαρο ιδίωμα», έχει συγκεκριμένες, ουσιαστικά ταξικές (βλ. (3)), συνυποδηλώσεις. Φαίνεται ότι η σύγχρονη ομιλούμενη κυπριακή δεν θεωρείται κατάλληλη ως (εθνικό) «όργανο σκέψης» (βλ. (4)), ενδεχομένως γιατί δεν συνδέεται με εκφάνσεις του εγγραμματισμού, σε αντίθεση, π.χ., με την αυθεντική και εκφραστικά πλούσια λογοτεχνική κυπριακή του εθνικού ποιητή Βασίλη Μιχαηλίδη (βλ. (4)). Τα ευρήματα αυτά φαίνεται ότι συνάδουν με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η κυπριακή μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα για «ψυχολογικούς» ή (επιφανειακά) «επικοινωνιακούς» λόγους, αλλά όχι ως μαθησιακό εργαλείο ή ως γλώσσα-στόχος. Αντίστοιχες απόψεις εξέφρασαν πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί, όπως ο πενήνταεπτάχρονος φιλόλογος στο (5):

- (5) *Φυσικά αγαπάμε την κυπριακή, είναι μέσα στην καρδιά μας. Αλλά δεν είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Είναι φτωχή.*

Αρκετοί νεότεροι εκπαιδευτικοί, όπως η σαραντάχρονη δασκάλα στα (6) και (7), εξέφρασαν λίγο πιο σύνθετες απόψεις:

- (6) *Νομίζω ότι το πρόβλημα δεν είναι η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στο σπίτι. Το πρόβλημα είναι αλλού... Γενικά, σαν λαός δεν εκφραζόμαστε με πολλά λόγια στην Κύπρο, απλοποιούμε τα πράγματα. Κι εγώ τώρα δυσκολεύομαι να εκφράσω αυτό που εννοώ. Να σου πω ένα παράδειγμα. Λέμε, π.χ., «δώσε μου τούτο» χωρίς να αναφέρουμε το όνομα του αντικειμένου που θέλουμε...*

- (7) *Αν ένα παιδί στην Ελλάδα ρωτήσει τη μητέρα του γιατί, π.χ., αναβοσβήνουν τα φανάρια στο δρόμο, η μητέρα του θα του το εξηγήσει με πολλά λόγια. Αν συμβεί κάτι τέτοιο στην Κύπρο, η μητέρα θα απαντήσει μονολεκτικά.*

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2006β, Τσιπλάκου υπό έκδοση)

Τα δεδομένα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, καθώς φαίνεται να αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών· αντίστοιχα, άλλοι εκπαιδευτικοί είπαν ότι «τα παιδιά στην Ελλάδα μιλάνε πιο πολύ», «μιλάνε πιο γρήγορα», «έχουν καλύτερη εκφορά του λόγου [sic]», «δε διστάζουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους», «περιγράφουν πιο πλούσια», κτλ. Είναι ενδιαφέρον ότι όλες αυτές οι απόψεις παραπέμπουν σε άτυπες θεωρίες περί *γλωσσικού ελλείμματος* (language deficit). Ιδιαίτερα οι απόψεις της εκπαιδευτικού στο (6) και (7) αντικατοπτρίζουν τη γνωστή *αξιολογική* διάκριση μεταξύ *επεξεργασμένου* (elaborated) και *περιορισμένου* (restricted) κώδικα (Bernstein 1973), όπου ο «περιορισμένος» κώδικας υποτίθεται ότι είναι γλωσσικά λιγότερο πλούσιος και αναλυτικός, καθώς είναι πιο έντονα εξαρτημένος από το εξωγλωσσικό συγκείμενο της επικοινωνίας, και επομένως είναι ακατάλληλος ως όργανο σύνθετης και αποπλαισιωμένης-αφηρημένης σκέψης. Βρίσκω ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τις εξής πτυχές των απόψεων των εκπαιδευτικών: (α) την αξιολογική διάκριση ανάμεσα στον πιο «πλούσιο» και σύνθετο επεξεργασμένο κώδικα και τον «φτωχό» περιορισμένο κώδικα και (β) την *έμμεση* ταύτιση του περιορισμένου κώδικα με τη διάλεκτο. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι υποτιθέμενα χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών στην Κύπρο δεν αποδίδονται άμεσα στη διάλεκτο ή στην κοινωνική διγλωσσία, αλλά στη φαντασιακή κατασκευή του κυπριακού «σκέπτεσθαι» και «εκφράζεσθαι». Ωστόσο, στην πράξη οι συνδέσεις με τη διάλεκτο είναι σαφείς: το φαντασιακό «παιδί της Ελλάδας» μιλάει καλύτερα επειδή μιλάει την Κοινή Νέα Ελληνική, ενώ το «παιδί της Κύπρου» μιλάει χειρότερα επειδή αγωνίζεται να μιλήσει στην Κοινή Νέα Ελληνική, και δεν αξιολογείται ως προς το πόσο καλά εκφράζεται στην κυπριακή. Η στάση αυτή εκφράζεται και επιτελεστικά με την εμβληματική χρήση της διαλέκτου, συγκεκριμένα της πιο «κυπριακής» αντωνυμίας *τούτο* στο (6) (*λέμε, π.χ., «δώσε μου τούτο»*) αντί της πιο «καλαμαριστικής» *αυτό* (βλ. Arvaniti 2002). Εδώ η εξωφορική χρήση της αντωνυμίας (για τη λειτουργία της εξωφοράς βλ. Halliday & Hasan 1991) και η επιλογή του πιο «κυπριακού» τύπου εικονίζουν συμβολικά την ταύτιση της διαλέκτου με τον περιορισμένο κώδικα.³

Η ερμηνεία των δεδομένων αυτών ενισχύεται και από μια άλλη σκοπιά: όταν ρωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να την ταυτίζουν με «δημιουργικές» δραστηριότητες με «βιωματικό» κυρίως χαρακτήρα (σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, πρόκληση ενδιαφέροντος, προτεραιότητα στον προφορικό λόγο ως πιο «φυσικό» κτλ.· βλ. Τσιπλάκου κ.ά. 2006). Από τις συνεντεύξεις επίσης προέκυψε ότι αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι σημαντικό να διδάσκονται τα χαρακτηριστικά των διαφόρων περιστάσεων επικοινωνίας και των ποικίλων κειμενικών ειδών, αλλά «ερήμην» των γλωσσικών μορφών που τα κωδικοποιούν. Έτσι, σε ερωτήσεις του τύπου «αν μια περίπτωση επικοινωνίας και ένα κειμενικό είδος απαιτεί τη χρήση της διαλέκτου, τι θα κάνετε;» οι τυπικές απαντήσεις ήταν *Μα να τους διδάξω κυπριακά; Αφού τα ξέρουν, ή Έννα συχυστούν τα μαωρά* [θα μπερδευτούν τα παιδιά], εννοώντας ότι τα κυπριακά θα παρεμποδίσουν την εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής, ή, ακόμα, ότι θα το έκαναν ευχαρίστως αλλά δεν ξέρουν πώς/δεν έχουν κατάλληλο διδακτικό υλικό/οι ίδιοι δεν ξέρουν καλά κυπριακά/τα κυπριακά δε γράφονται/τα κυπριακά «δεν έχουν γραμματική»/θα αντιδράσουν οι

³ Για περισσότερα δεδομένα σχετικά με απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος των Κυπρίων μαθητών βλ. Ιοαννίδου 2002.

επιθεωρητές κτλ. Σε καμία περίπτωση δεν εκφράστηκαν απόψεις σχετικά με την οργανική σύνδεση ή τη χρησιμότητα της συστηματικής αντιπαραβολής της μιας ποικιλίας με την άλλη στο πλαίσιο ακριβώς της επικοινωνιακής προσέγγισης, που υποτίθεται ότι καλλιεργεί την γλωσσική διαφοροποίηση ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και το κειμενικό είδος.⁴ Τα ευρήματα αυτά εξηγούν εν μέρει και τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην προοπτική να χρησιμοποιείται η κυπριακή ως γλώσσα-όργανο και, κυρίως, ως γλώσσα-στόχος της διδασκαλίας, όπως προέκυψαν από τη ποσοτική μελέτη των Ραβίου & Ραπαρβίου (2004).

3. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός

3.1. Η γλωσσική ποικιλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης

Η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας έχει κεντρική σημασία για τη γλωσσολογική θεωρία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με τον ορισμό της γλωσσικής κοινότητας και τον ορισμό και τη διάκριση μεταξύ γεωγραφικών διαλέκτων και κοινωνιολέκτων. Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική για την ιστορική-διαχρονική μελέτη της γλώσσας και για την ερμηνεία των μηχανισμών και των διαδικασιών της γλωσσικής αλλαγής. Η μετατόπιση της έμφασης από την διερεύνηση της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence) στη διερεύνηση της *επικοινωνιακής ικανότητας* (communicative competence· βλ. Hymes 1972, Fishman 1980) τις τελευταίες δεκαετίες έχει εμπλουτίσει την έννοια της γλωσσικής ποικιλίας, καθώς έχει φέρει στην επιφάνεια τη σημασία παραμέτρων όπως το *επίπεδο ύφους* (register), το *καταστασιακό περιβάλλον* (context of situation), το *πεδίο* (field), ο *τόνος* (tenor) και ο *τρόπος* (mode· βλ. Halliday & Hasan 1991) και, κυρίως, η αλληλεπίδραση των παραπάνω σε συγκεκριμένες και εντοπισμένες πράξεις επικοινωνίας.

Για την κοινωνιογλωσσική και εθνογραφική/εθνογλωσσολογική έρευνα είναι πλέον αυτονόητο ότι οι διάφορες εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλίας είναι «δείκτες κοινωνικής διαπραγμάτευσης» (“indexical of social negotiations”· βλ. Myers-Scotton 2000), αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην προσέγγιση και στην ανάλυση της γλωσσικής ποικιλίας διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων, ενδοομάδων και κοινωνικών δικτύων και διαφόρων επικοινωνιακών περιστάσεων ή τύπων κοινωνικής επαφής (Gumperz 1981).

Στο πλαίσιο κλάδων όπως η διδακτική της γλώσσας, η γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζεται συνήθως από δύο σκοπιές:

(α) ως έκφραση της εγγενούς *πολυφωνίας* της σχολικής τάξης· η έννοια της *πολυφωνίας* (polyphony) ή και της *ετερογλωσσίας* (heteroglossia) (Bakhtin 1986) χρησιμοποιείται πολύ συχνά, και πολλές φορές καταχρηστικά, ως γενικευτικός όρος που περιγράφει «φωνές», «αδιώματα» αλλά και συνομιλιακές-διαλογικές-λεκτικές πράξεις που κωδικοποιούν και αντικατοπτρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας ή αλληλεγγύης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μιας *κοινότητας πρακτικών* (community of practice· Bourdieu 1977) όπως η σχολική τάξη·

⁴ Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως άντρες, εξέφρασαν μεμονωμένα κάποιες θετικές στάσεις σχετικά με την κυπριακή ως μέσο διδασκαλίας, αλλά αυτές συνδέονταν άμεσα με τις αντιλήψεις τους για την ελληνικότητα της κυπριακής. Έτσι, ένας νεαρός δάσκαλος μου είπε:

Φυσικά ένω μιλήσω κυπριακά στην τάξη, αφού εν ελληνικά. Λέμε στα μαυρά να μιν λαλούν «οκνηρός» αλλά «τεμπέλης». Μα το «τεμπέλης» το καλαμαρίστικο εν τούρκικο, ενώ το «οκνηρός» το δικό μας είναι αρχαία ελληνικά, «οκνηρός». Δεν είναι πιο σωστό το «οκνηρός», αλώς;

(β) σε σχέση με την διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και των λειτουργιών των ειδών (genres) του προφορικού και του γραπτού λόγου και σε σχέση με την προαγωγή του κριτικού εγγραμματισμού (Cope & Kalantzis 1993, 2000, Gee 1990, New London Group 1996, Scollon & Scollon 1995, Street 1996).

3.2 Η γλωσσική ποικιλία και η επιστημολογία του εγγραμματισμού

Η έννοια της γλωσσικής ποικιλίας έχει πλέον αρχίσει να αποκτά κεντρική θέση στις θεωρητικές συζητήσεις με στόχο τον επαναπροσδιορισμό του εγγραμματισμού και της διδακτικής του. Οι πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις θέτουν ως βασικό στόχο της διδακτικής του εγγραμματισμού την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός αποπλαισιωμένου (decontextualized), αφηρημένου και επομένως «γνωστικά απαιτητικού» συστήματος αναπαράστασης και ταξινόμησης πληροφοριών που επιτρέπει την πρόσβαση στη θεωρητική γνώση, η οποία με τη σειρά της θεωρείται ο απώτερος και τελικός στόχος, τόσο ως προς τη γνωστική ανάπτυξη όσο και ως προς την κοινωνική ενδυνάμωση του «εγγράμματος» ατόμου. Η επιστημολογική βάση αυτής της προσέγγισης είναι ότι η προφορικότητα και ο εγγραμματισμός είναι δύο γνωστικά και πολιτισμικά διακριτά συστήματα-πρακτικές, ότι ο εγγραμματισμός μετασχηματίζει την αντίληψη και τη γνωστική αναπαράσταση του επιστητού από ολιστική σε αναλυτική, από προ-θεωρητική ή α-θεωρητική σε θεωρητική, κτλ. (πρβλ. Ong 1982). Αυτή η επιστημολογική βάση εξακολουθεί να χαρακτηρίζει πολλά σχολικά και εθνικά αναλυτικά προγράμματα, που αντιμετωπίζουν το ακαδημαϊκό εγγραμματισμό ως μια σύνθετη και αποπλαισιωμένη δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί με συγκεκριμένους θεσμικά καθιερωμένους και τυποποιημένους τρόπους, κυρίως με την εξάσκηση στη συγγραφή «εκθέσεων» και δοκιμίων).

Οι κοινωνικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις έχουν, όπως ήταν αναμενόμενο, προβάλει σοβαρές θεωρητικές αντιρρήσεις ως προς την αποπλαισιωμένη αυτή προσέγγιση του εγγραμματισμού, που ουσιαστικά εκφράζει μια συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση, και έχουν αντιπροτείνει την αντιμετώπιση του εγγραμματισμού ως ενός ακόμα κοινωνικοπολιτισμικού λόγου (discourse). Σύμφωνα με τον ορισμό του Gee, οι λόγοι είναι «κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένοι τρόποι σκέψης, αίσθησης, αξιολόγησης και χρήσης της γλώσσας» σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Gee 1990: 150). Ο Gee κάνει μια διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενείς λόγους (primary discourses) και δευτερογενείς λόγους (secondary discourses) και θεωρεί ότι οι πρωτογενείς λόγοι είναι οι λόγοι που κατακτώνται φυσικά μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία στα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης του ατόμου, και παρέχουν τη βάση για την εκμάθηση των δευτερογενών λόγων. Αντίθετα, οι δευτερογενείς λόγοι είναι εξειδικευμένοι, μαθαίνονται μέσα σε καθορισμένα θεσμικά πλαίσια (π.χ. στο σχολείο) και έχουν νόρμες και κανόνες που παρουσιάζονται ως οικουμενικοί και απαραβάτοι ενώ στην πραγματικότητα είναι και αυτοί κοινωνικές θεσμίσεις και κατασκευές. Ο Gee θεωρεί ότι ο παραδοσιακός (ακαδημαϊκός) εγγραμματισμός ή, αλλιώς, ο αυτόνομος εγγραμματισμός (Clark & Ivanic 1997, Biber 1998) είναι μια τέτοιου τύπου δευτερογενής κατασκευή: ο αυτόνομος, αποστασιοποιημένος, αποπλαισιωμένος (γραπτός) λόγος, που (υποτίθεται ότι) δεν εξαρτάται από συγκεκριμένα συγκείμενα επικοινωνίας, δεν περιέχει βιωματικά ή άλλα προσωπικά στοιχεία και στοχεύει στην παραγωγή και κωδικοποίηση αφηρημένης γνώσης με ακρίβεια, σαφήνεια, συντομία και

συνεκτικότητα (Scollon & Scollon 1995: 99) ουσιαστικά κατασκευάζεται κοινωνικά και ιδεολογικά ως ο απώτατος και ιεραρχικά «ανώτατος» στόχος της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού. Οι New London Group έχουν με τη σειρά τους ασκήσει έντονη κριτική στην κατασκευή του αυτόνομου ακαδημαϊκού εγγραμματισμού, τον οποίο ονομάζουν «μόνο» εγγραμματισμό (“mere literacy”), δηλαδή μια έκφανση του εγγραμματισμού που «παραμένει επικεντρωμένη μόνο στη γλώσσα, και μάλιστα συνήθως σε μια και μοναδική εθνική μορφή της γλώσσας, που γίνεται αντιληπτή ως σταθερό σύστημα βασισμένο σε κανόνες. [...] Μια τέτοια αντιμετώπιση της γλώσσας συνήθως μεταφράζεται σε μάλλον ανταρχική παιδαγωγική.» (New London Group 1996: 64)· οι New London Group επίσης χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική αυτού του τύπου «παιδαγωγική της μετάδοσης» (“pedagogy of transmission”), δηλαδή παιδαγωγική με στόχο την αναπαραγωγή κληροδοτημένων γλωσσικών και πολιτισμικών μορφών (πρβλ. Cope & Kalantzis 2000).

Σε αντίθεση με την κατασκευή του αυτόνομου εγγραμματισμού, οι κριτικές-πολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην εγγενή *ποικιλία των γλωσσικών πρακτικών* και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η ποικιλία σχετίζεται με κοινωνικές και ιδεολογικές κατηγορίες. Η έννοια του *κριτικού εγγραμματισμού* (critical literacy) συχνά ταυτίζεται με την έννοια του *επικοινωνιακού εγγραμματισμού* (communicative literacy) ή του *εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών* (genre literacy), και, πιο πρόσφατα, με τους *πολυεγγραμματισμούς* (multiliteracies)· ακόμα, λιγότερο «αθώα», ο κριτικός εγγραμματισμός είναι γνωστός και ως *ιδεολογικός εγγραμματισμός* (ideological literacy), καθώς η κριτική αναγνώστρια και συγγραφέας: (α) γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία και η ιδεολογία κατασκευάζεται και αναπαράγεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές (Fairclough 1992, Cope & Kalantzis 1993, New London Group 1996)· (β) είναι σε θέση να κρίνει και να αμφισβητεί αυτές τις πρακτικές· (γ) είναι σε θέση να εκφέρει ιδέες και θέσεις χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες κοινωνιογλωσσικές, κειμενικές και ρητορικές συμβάσεις. Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000), ο κριτικός εγγραμματισμός επομένως *προϋποθέτει* την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας και την αποτελεσματική χρήση διαλέκτων και *επιπέδων ύφους* (registers), της *εναλλαγής κωδίκων* (code-switching), των *διαγλωσσών* (interlanguages) και τη γνώση διαφορετικών γλωσσών αλλά και υβριδικών διαπολιτισμικών λόγων (discourses). Αυτού του τύπου η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, με την έννοια της απλής εκμάθησης ποικίλων γλωσσικών μορφών και περιεχομένων, αλλά η συγκριτική και κριτική της διάσταση ενισχύει σημαντικά τις *μεταγνωστικές* (meta-cognitive) και *μεταγλωσσικές* (meta-linguistic) δεξιότητες (βλ. και Tsiplakou 2006β).

4. Γλωσσική ποικιλία και εγγραμματισμός: εφαρμογές

4.1. Ο ελληνόφωνος χώρος

Μια σύντομη επισκόπηση των ελλαδικών (και κυπριακών) Αναλυτικών Προγραμμάτων αρκεί για να αποκαλύψει ότι υπάρχουν αρκετές ασυνέπειες ανάμεσα στους γενικούς στόχους της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού και στην πρακτική εφαρμογή τους. Οι γενικοί στόχοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- (α) Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στοχεύει στη δημιουργία ικανών χρηστών του λόγου.
- (β) Πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στον ομιλούμενο, προφορικό λόγο.

- (γ) Η εκμάθηση του προφορικού και του γραπτού λόγου πρέπει να γίνεται με πρακτικό τρόπο, μέσα από τη χρήση της γλώσσας
- (δ) Ο στόχος είναι η χρήση γλωσσικών μορφών κατάλληλων για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας
- (ε) Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη γλωσσική ποικιλία

(βλ. Kostouli 2002: 9-11)

Οι δύο τελευταίοι στόχοι αφορούν την καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης και την προαγωγή ενός μοντέλου *εγγραμματισμού των κειμενικών ειδών* (genre literacy). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, στα βιβλία *Η Γλώσσα μου* οι στόχοι αυτού δεν προάγονταν, καθώς η πλειοψηφία των κειμένων ανήκε σε δύο ουσιαστικά «σχολικά» είδη, την «περιγραφή» και την «αφήγηση», ενώ οι ασκήσεις ήταν κατ' ουσίαν γραμματοκεντρικές, με έμφαση στη μορφολογία και στη σύνταξη, αλλά όχι στη σημασιολογία, στις γλωσσικές λειτουργίες και στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών. Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, η δραστηριότητα *Σκέφτομαι και γράφω*, που αντικατέστησε την παραδοσιακή *Εκθεση*, επίσης ουσιαστικά καλλιεργούσε τα δύο παραδοσιακά «σχολικά» είδη, την «περιγραφή» και την «αφήγηση», αλλά χωρίς κάποια σαφή αντίληψη για τα κειμενικά, δομικά, λειτουργικά γραμματικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν αυτά τα δύο «είδη» από άλλα κειμενικά είδη και τύπους, αλλά και το ένα από το άλλο (βλ. Ματσαγγούρας 2001).

Ως προς τον τελευταίο στόχο (την αναγνώριση και εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας), το ελλαδικό και το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζουν ότι η γλώσσα της εκπαίδευσης είναι η Κοινή Νέα Ελληνική, η δημοτική, που υπόρρητα κατασκευάζεται ως ένα ενιαίο γλωσσικό σώμα, μία ομοιογενής πρότυπη γλώσσα. Όσον αφορά τη γεωγραφική και την κοινωνική ποικιλία, τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν ότι η «αναγνώριση» και η «εξοικείωση» είναι σημαντικές για να αποφευχθεί ο στιγματισμός τους και για να μην περιθωριοποιούνται οι μαθήτριες και οι μαθητές που δε μιλούν την κυρίαρχη ποικιλία. Ωστόσο και πάλι δεν παρέχονται πρότυπα και οδηγίες για την επίτευξη των στόχων της «αναγνώρισης» και της «εξοικείωσης» και οι όροι αυτοί δεν διασαφηνίζονται («εξοικείωση» με πόσες ποικιλίες και σε ποιο βαθμό;). Αυτή η ασάφεια δεν είναι απροσδόκητη, καθώς συνάδει με τη γενικότερη ασάφεια της στοχοθεσίας ως προς την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας και τη σχέση της με τα κειμενικά είδη και τον εγγραμματισμό.

4.2. Έρευνα και εφαρμογές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα

Σε αντίθεση με την Ελλάδα, σε αρκετές χώρες υπάρχει αρκετά μακροχρόνια παράδοση προσπαθειών σύνδεσης της θεωρίας της γλωσσικής ποικιλίας και των ερευνητικών πορισμάτων της κοινωνικής διαλεκτολογίας με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τη γλωσσική διδασκαλία. Ο γενικός στόχος είναι με την αντιπαραβολική ανάλυση των διαλέκτων και των κυρίαρχων ποικιλιών να μπορούν οι δασκάλες και οι δάσκαλοι να ξεχωρίζουν τα πραγματικά γλωσσικά λάθη από τις περιπτώσεις *μεταφοράς* (transfer) δομών και λεξιλογίου από τη μια ποικιλία στην άλλη και να μάθουν οι μαθήτριες και οι μαθητές τις βασικές συστηματικές διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και την κυρίαρχη ποικιλία.

Wolfram, Adger & Christian 1999 και Rickford & Rickford 1995 για την διδασκαλία της αφροαμερικανικής αγγλικής κοινής παράλληλα με τα αγγλικά στις Η.Π.Α.). Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι η ενίσχυση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών δεν είναι το μόνο επιθυμητό αποτέλεσμα της διαλεκτικής εκπαίδευσης· όπως παρατηρούν οι Goodman & Goodman (2000), ίσως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι η θετική αποτίμηση των μητρικών ποικιλιών ως εργαλείων για την κατανόηση και την απόδοση ουσιαστικού νοήματος στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τον εγγραμματισμό.

4.2.2. Η χρήση διαλέκτων/ποικιλιών από τις μαθήτριες και τους μαθητές

Ως προς το (β), υπάρχουν πλέον πολυάριθμες κοινωνιογλωσσικές και εθνογραφικές έρευνες πάνω στη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών από τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου. Οι έρευνες αυτού του είδους είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση όχι μόνο γιατί παρέχουν ακριβή στοιχεία για το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών αλλά και γιατί δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χειρίζονται τη γλωσσική ποικιλία στα πλαίσια συγκεκριμένων επικοινωνιακών καταστάσεων ως στοιχείο του γενικότερου γλωσσικού τους κεφαλαίου και εξοπλισμού. Έτσι, η Cheshire (1982) εξέτασε τη χρήση διαλεκτικών στοιχείων της αγγλικής από παιδιά 11-14 ετών σε σχολικές τάξεις και σε σχολικά προαύλια του Reading στη Αγγλία. Η έρευνά της έδειξε ότι ορισμένοι διαλεκτικοί τύποι εμφανίζονταν με μεγαλύτερη συχνότητα στις συνομιλίες μεταξύ συμμαθητών στο προαύλιο, ενώ άλλοι εμφανίζονταν με την ίδια συχνότητα και στο διάλειμμα και στο μάθημα. Αυτού του τύπου η έρευνα είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τους εκπαιδευτικούς, γιατί αποκαλύπτει στοιχεία των γλωσσικών πρακτικών των μαθητών στα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάσουν για σκοπούς βελτίωσης και ενίσχυσης της μεταγλωσσικής ενημερότητας.

Παρόμοια ευρήματα από μαθήτριες και μαθητές των οποίων η φυσική ποικιλία ήταν η αφροαμερικανική αγγλική κοινή προέκυψαν από την έρευνα των Adger & Wolfram (2000) σε σχολεία της Βαλτιμόρης στις Η.Π.Α. Η έρευνα έδειξε ότι η αγγλική ήταν αντιληπτή ως η γλώσσα του γοήτρου, της αυθεντίας και του εγγραμματισμού τόσο από τους δασκάλους όσο και από τα παιδιά, αλλά τόσο τα παιδιά όσο και οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν στοιχεία της αφροαμερικανικής για να πετύχουν συγκεκριμένα συνομιλιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η έρευνα των Adger & Wolfram δείχνει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν επίγνωση του ρόλου της γλωσσικής διαφοροποίησης αφενός για την κατασκευή και προβολή συγκεκριμένης εθνοτικής ταυτότητας και αφετέρου για την συμβολική ερμηνεία και αποτίμηση του εγγραμματισμού ως μηχανισμού αναπαραγωγής αυθεντίας και εξουσίας (2000: 400-405). Αντίστοιχα ευρήματα παρέχει και η έρευνα της Edwards (1989), που εξετάζει τη γλωσσική παραγωγή νεαρών Βρετανών, παιδιών φυσικών ομιλητών μιας *patois* της Καραϊβικής, στο πλαίσιο του σχολείου. Η χρήση της *patois* στην τάξη δηλώνει συμβολικά τόσο την εθνοτική ταυτότητα των παιδιών όσο και αμφισβήτηση της σχολικής αυθεντίας που κωδικοποιείται συμβολικά με τη χρήση της κυρίαρχης, ποικιλίας, της αγγλικής.

Οι έρευνες του Watts σε σχολεία της Βέρνης στη γερμανόφωνη Ελβετία (Watts υπό έκδοση), μια γλωσσική κοινότητα που εμφανίζει κοινωνική διγλωσσία όπως ακριβώς και η Κύπρος, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η χρήση της διαλεκτικής ποικιλίας (γερμανικά της Βέρνης, *bernttütsch*) από δασκάλους και μαθητές

εξετάζεται με εργαλεία της ανάλυσης λόγου/συνομιλίας (discourse/conversation analysis) στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εθνογραφικής προσέγγισης που αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικών, οι οποίες παράγονται συνεργατικά από δασκάλους και μαθητές. Από τα εθνογραφικά δεδομένα προκύπτει ότι τα πρότυπα γερμανικά «αντικειμενικοποιούνται» με συγκεκριμένους τρόπους, καθώς κατασκευάζονται ως ξένη γλώσσα ή ως η γλώσσα του γραπτού λόγου (schriftdeutsch), ενώ τα τοπικά γερμανικά της Βέρνης χρησιμοποιούνται σε όλες τις υπόλοιπες ις μαθήτριες και τους μαθητές. Ο Watts υποστηρίζει ότι η σαφής διάκριση των δύο ποικιλιών με αυτόν τον τρόπο αντικατοπτρίζει τη γενικότερη κοινωνική πρακτική απόδοσης τοπικής/εθνικής αξίας στα γερμανικά της Ελβετίας, που συνδυάζεται με την απόδοση στην τοπική ποικιλία του status ενός πλήρους και ευέλικτου οργάνου επίσημης και ανεπίσημης επικοινωνίας. Τέτοιου είδους εθνογραφικές έρευνες του επικοινωνιακού μικρόκοσμου της τάξης σε συσχετισμό με την ανάλυση των ευρύτερων επικοινωνιακών και γλωσσικών πρακτικών της γλωσσικής κοινότητας έχουν ιδιαίτερη αξία καθώς (α) αποκαλύπτουν όλες τις διαστάσεις του γλωσσικού κεφαλαίου και του γλωσσικού εξοπλισμού των μαθητών και (β) αποκαλύπτουν τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται και αποτιμώνται οι κυρίαρχες πρακτικές εγγραμματισμού στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινοτήτων πρακτικών—αναδεικνύουν δηλαδή τις διαδικασίες κατασκευής του εγγραμματισμού ως κοινωνικής κατηγορίας, που με τη σειρά τους έχουν άμεση επίδραση στους τρόπους κατάκτησης και αποτίμησής του.

4.2.3. Οι μαθήτριες και οι μαθητές ως ερευνητές της γλωσσικής ποικιλίας

Η τρίτη διάσταση αφορά απόπειρες τοποθέτησης των μαθητών στη θέση των ερευνητών της γλωσσικής ποικιλίας, με σκοπό την καλλιέργεια των σχετικών γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική ποικιλία. Έτσι, το ερευνητικό πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) δημιούργησε ένα εθνικό δίκτυο δασκάλων και μαθητών από μη προνομιούχα σχολεία, που συμμετείχε σε συνεργατικά προγράμματα με στόχο την ενσωμάτωση των μεθόδων της κοινωνιογλωσσολογίας στη διδακτική διαδικασία. Οι μαθήτριες και οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν ώστε να μπορούν να διερευνούν και να αξιολογούν (α) τη γλωσσική ποικιλία στις γλωσσικές τους κοινότητες και (β) τις στάσεις απέναντι στη γλωσσική ποικιλία τόσο των ίδιων όσο και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκαν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια και σχέδια μαθήματος (βλ. Cheshire & Edwards 1998). Οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η καλλιέργεια αυτού του είδους ερευνητικών δεξιοτήτων παρέχει τον απαραίτητο θεωρητικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό για την κατάκτηση των κυρίαρχων ποικιλιών που συνδέονται με τις πιο απαιτητικές μορφές του εγγραμματισμού (Cheshire & Edwards 1998: 210). Επιπλέον, αποτελεί μια πολύτιμη μαθησιακή και εκπαιδευτική εμπειρία που ενδυναμώνει τις μαθήτριες και τους μαθητές ως προς την κριτική αποτίμηση και το χειρισμό της γλώσσας και των ποικιλιών της στη μετέπειτα ζωή τους (βλ. και Fairclough 1992).

Αντίστοιχους στόχους είχαν πειραματικά προγράμματα με στόχο τη *διαλεκτική ενημερότητα* (dialect awareness) στις Η.Π.Α. (βλ. Wolfram 1998, Wolfram 1999, Wolfram & Friday 1997). Τα πειραματικά προγράμματα αυτά περιλάμβαναν ασκήσεις με πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διαλεκτικές ποικιλίες με στόχο τη διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης και την ανακάλυψη μορφολογικών και συντακτικών κανονικοτήτων.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές μπορούν (α) να εντοπίζουν τις συστηματικές γραμματικές ιδιότητες των διαλεκτικών ποικιλιών που μιλούν, αλλά κυρίως (β) να αναπτύσσουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως η διαμόρφωση και ο έλεγχος υποθέσεων σχετικά με τη γλώσσα, δεξιότητες που φυσικά μπορούν να εφαρμοστούν δημιουργικά και αποτελεσματικά στην εκμάθηση κυρίαρχων ποικιλιών και απαιτητικών μορφών του εγγραμματισμού.

5. Η γλωσσική ποικιλία στις κυπριακές σχολικές τάξεις: «κακά ελληνικά» ή γλωσσικό κεφάλαιο;

Όπως προαναφέρθηκε, στο ελληνόφωνο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική ποικιλία αντιμετωπίζεται με κάποιου είδους αμηχανία: τα αναλυτικά προγράμματα εμφανίζουν διακυμάνσεις στις στάσεις τους καθώς, ενώ ο κυρίαρχος στόχος παραμένει η εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής, της «πανελληνίας δημοτικής», οι τοποθετήσεις απέναντι στη διάλεκτο είναι σχετικά αμφίσημες. Η διάλεκτος ουσιαστικά γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του *Κυπριακού Ανθολογίου*, και λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα σε διάλεκτο διδάσκονται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διάλεκτος αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ποικιλία συνδεδεμένη με τα κειμενικά είδη της ποίησης και, δευτερευόντως, της πεζογραφίας, ενώ η επίσημη πολιτική για το γλωσσικό μάθημα υπαγορεύει την απλή ανοχή και την έμμεση διόρθωση (επανάληψη από τη δασκάλα της διαλεκτικής γλωσσικής παραγωγής των μαθητριών και των μαθητών σε «σωστά ελληνικά»). Είδαμε ότι και οι στάσεις των δασκάλων είναι αμφίθυμες, καθώς αφενός αναγνωρίζουν την εκφραστική δύναμη και τον πλούτο της διαλέκτου και «παραδέχονται» ότι τη χρησιμοποιούν σποραδικά στην τάξη για να εκφράσουν διάφορες επιμέρους επικοινωνιακές λειτουργίες (αστεισμός, προσωπικές παρατηρήσεις, επιβολή της τάξης κτλ.), αλλά δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά το ενδεχόμενο η κυπριακή να γίνει μια από τις γλώσσες διδασκαλίας (Ρανίου & Παπαρηνίου 2004) και διατυπώνουν απόψεις περί «γλωσσικού ελλείμματος» των Κυπρίων μαθητών, τις οποίες συνδέουν εμμέσως πλην σαφώς με το «πρόβλημα» της διαλέκτου ως «περιορισμένου κώδικα».⁵

Οι λίγες έρευνες της γλωσσικής πραγματικότητας της κυπριακής σχολικής τάξης ωστόσο φέρνουν στο φως μια ιδιαίτερα πλούσια και σύνθετη γλωσσική εικόνα, όπου η διάλεκτος και η κυρίαρχη ποικιλία συχνά βρίσκονται σε μια δυναμική συμπληρωματική σχέση: οι ελάχιστες υπάρχουσες εθνογραφικές έρευνες (Hadjioannou υπό έκδοση, Ioannidou 2002, Tsiplakou 2006β) αποκαλύπτουν ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές έχουν συνείδηση των κοινωνογλωσσικών λειτουργιών της γλωσσικής ποικιλίας. Έτσι, η εθνογραφική έρευνα της Ioannidou (2002) έδειξε ότι η κυπριακή διάλεκτος εμφανιζόταν στο μάθημα, αλλά παιδιά και δασκάλα εκφράζονταν στα κυπριακά κυρίως όταν οι γλωσσικές/συνομιλιακές λειτουργίες ήταν πιο «προσωπικές» (ερωτήσεις, σχολιασμός, επανάληψη οδηγιών). Αντίστοιχα ευρήματα είχε και η Hadjioannou (υπό έκδοση), στην έρευνα της οποίας παιδιά της Στ' Δημοτικού χρησιμοποιούσαν στοιχεία

⁵ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ως τώρα έχει γίνει μόνο μια απόπειρα διδακτικής παρέμβασης με στόχο την αντιπαραβολική διδασκαλία της Κοινής Νέας Ελληνικής με την κυπριακή στο επίπεδο της μορφολογίας (Yakoumetti υπό έκδοση, Yakoumetti *et al* 2005), η οποία είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την καλύτερη κατάκτηση μορφολογικών φαινομένων της Κοινής Νέας Ελληνικής, ιδίως σε παιδιά από αγροτικές περιοχές της Κύπρου. Δεν υφίσταται ωστόσο ακόμα το ενδεχόμενο τέτοιες παρεμβάσεις να αποτελέσουν μέρος της επίσημης κυπριακής γλωσσικής πολιτικής.

της κυπριακής διαλέκτου στο πλαίσιο ενός τυπικού μαθήματος γλώσσας (ανάλυση κειμένου) αλλά η χρήση της κυπριακής διαλέκτου αυξήθηκε δραματικά όταν τα παιδιά και η ερευνήτρια ενεπλάκησαν σε «αυθεντική» προσωπική συζήτηση. Οι πρώτες αυτές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά στην Κύπρο διαθέτουν αυξημένη γλωσσική ενημερότητα όσον αφορά τη λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών και τον κοινωνικό ρόλο της καθεμιάς.

Αντίστοιχα, η Tsiplakou (2006β, υπό έκδοση) εξέτασε την γλωσσική παραγωγή τεταρτοετών φοιτητριών και φοιτητών του Τμήματος επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στο πλαίσιο των μαθημάτων Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με εθνογραφικά εργαλεία (μαγνητοφωνήσεις). Τα ευρήματα ήταν αρκετά απροσδόκητα: η βασική προσδοκία ήταν ότι στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής διάλεξης/σεμιναρίου, ενός πεδίου δημόσιου και σχετικά επίσημου, θα κυριαρχούσε η χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής, του υπερκείμενου κώδικα που συνδέεται με τον εγγραμματισμό, ιδιαίτερα γιατί οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ήταν από τα πιο επιτυχημένα προϊόντα ενός σχετικά κατασταλακτικού γλωσσικά εκπαιδευτικού συστήματος όπου, όπως είδαμε, ο εγγραμματισμός στην πράξη ταυτίζεται με την κατάκτηση και χρήση της κυρίαρχης ποικιλίας. Επίσης, η καθηγήτρια δεν ήταν φυσική ομιλήτρια της κυπριακής. Οι προσδοκίες αυτές διαψεύστηκαν από τα πραγματικά γλωσσικά δεδομένα. Στην πράξη, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές έκαναν *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching) ανάλογα με τη συνομιλιακή λειτουργία που επιτελούσαν. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με βάση *συνομιλιακές κινήσεις/πράξεις* (discourse moves/acts) με βάση μοντέλα ανάλυσης συνομιλίας στο πλαίσιο της τάξης όπως αυτό των Sinclair & Coulthard (1975). Η ανάλυση έδειξε ότι η Κοινή Νέα Ελληνική επιλεγόταν όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές απαντούσαν σε ερωτήσεις ή έκαναν παρουσιάσεις, ενώ η κυπριακή επιλεγόταν όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ζητούσαν διευκρινίσεις, εξέφραζαν απορίες ή αντιρρήσεις, και κυρίως όταν συνέδεαν το περιεχόμενο της διάλεξης με απόψεις και τοποθετήσεις που πήγαιναν από την προσωπική τους εμπειρία ως εκπαιδευόμενων δασκάλων στο πλαίσιο της σχολικής τους πρακτικής. Στην έρευνα έγινε μια πρώτη απόπειρα σύνδεσης εξωγλωσσικών, συνομιλιακών μεταβλητών όπως οι παραπάνω με γλωσσικές (φωνητικές, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές) μεταβλητές, και προέκυψε ότι η χρήση της κυπριακής διακυμαινόταν ποσοτικά και ποιοτικά ανάλογα με το είδος της συνομιλιακής πράξης. Έτσι, στις παρουσιάσεις στην τάξη και στις απαντήσεις σε ερωτήσεις από τη διδάσκουσα εμφανίζονταν λιγότερο κοινωνικά στιγματισμένα, ή περισσότερο «αστικά», στοιχεία της κυπριακής (π.χ. η ρηματική αύξηση ε-, η αιτιατική πληθυντικού του θηλυκού άρθρου ή αντωνυμίας *τες*, το ρηματικό μόρφωμα β' πληθυντικού των παρελθοντικών χρόνων *-ετε*), ενώ στην διατύπωση αποριών και στις ερωτήσεις για διευκρίνιση εμφανίζονταν πιο «κυπριακά» στοιχεία (π.χ. η επίταξη της προσωπικής εγκλιτικής αντωνυμίας, η εναλλαγή του μορίου *θα* με το *έννα*, η εναλλαγή του *είναι* με το *εν/ένι* κτλ.)· τέλος, όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές εξέφραζαν αντιρρήσεις και παρουσίαζαν προσωπικές απόψεις από τη δική τους εμπειρία στο σχολείο, αυξανόταν η χρήση ακόμα πιο «στιγματισμένων» στοιχείων της κυπριακής (π.χ. η ερωτηματική αντωνυμία *είντα*, η *δισχιδής* (cleft) ερωτηματική δομή *είντα 'μ που* [τι είναι που...], τα ρηματικά μόρφημα του γ' πληθυντικού *-ουσι(ν)* και *-ασι(ν)*, όπως επίσης και «στιγματισμένα» λεξιλογικά στοιχεία και λέξεις και εκφράσεις υπερδιαλεκτικές/ αργκό για τον υπερδιαλεκτισμό στην νεανική κυπριακή αργκό βλ. Tsiplakou 2003, Τσιπλάκου 2004). Ακολουθούν

μερικά παραδείγματα (τα γλωσσικά δεδομένα παρουσιάζονται μεταγεγραμμένα στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο και στην άτυπη κυπριακή ορθογραφία· οι κυπριακές επιλογές είναι υπογραμμισμένες):

- (1) tote dínume aplos tin epícinoniaci perístasi,
ðílaði eth:a tus pumen el laðos,
aplos en:a tus ðíksumε tin pεo episimi γlos:a.
Τότε δίνουμε απλώς την επικοινωνιακή περίσταση,
δηλαδή έθθα τους πούμεν ελ λάθος,
απλώς έννα τους δείζουμε την πκιο επίσημη γλώσσα.

Στο (1) η φοιτήτρια επεξηγεί την αντίληψή της για τη γλωσσική ποικιλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Το πρώτο εκφώνημα (*Τότε δίνουμε απλώς την επικοινωνιακή περίσταση*) είναι στην Κοινή Νέα Ελληνική, καθώς αποτελεί απάντηση στην ερώτηση της καθηγήτριας, που είναι επίσης διατυπωμένη στην Κοινή Νέα Ελληνική. Στα δύο επόμενα εκφωνήματα, ωστόσο, η πράξη της ανάλυσης/επεξήγησης (elaboration) της απάντησης επιτελείται με κυπριακά φωνητικά και μορφολογικά στοιχεία (*πκιο, έθθα, έννα*).

Αντίστοιχα, στα (2) και (3) οι φοιτήτριες παρουσιάζουν προσωπικές εμπειρίες από παρακολούθηση διδασκαλιών στο σχολείο. Η διατύπωση προσωπικών απόψεων και σχολίων και η αναφορά σε προσωπικές παρατηρήσεις και εμπειρίες κωδικοποιείται συμβολικά-εμβληματικά με τη χρήση της διαλέκτου, και μάλιστα με πιο «στιγματισμένες» επιλογές από ό,τι στο (1) (π.χ. με την παράλειψη του μεσοφωνηεντικού διαρκούς [ç] στο *όι*, με την εναλλαγή του *ούλλοι* με το *όλοι*, με την επιλογή της άκλιτης αντωνυμίας *τονν* αντί του *τούτο/αυτό*, με τη χρήση του *τζιαι* αντί του *και*, με την επίταξη της προσωπικής εγκλιτικής αντωνυμίας στα *είδαμεν το*, *επαρατηρήσαμεν το* και με την επιλογή της κατάληξης *-ασιν* στο *αντιγράψασιν*):

- (2) paratirísamεn oti ðen simεtíxan oli i maðites [...]
oí, en ^mborun na to petíxan u:l:i tu:n do práγma.
Παρατηρήσαμεν ότι ðεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές [...]
Οι en μποροούν να το πετύχουν ούλλοι τονν το πράγμα.
- (3) stin ðeleftεa εργasia, pu ipotíthete oti kaλ:ierγase tin sinergasian.
o enas maðitis εðulepsen t'i i al:i maðites antiγrapsasin.
enίς pu ekathumasten ^mbrosta íðamen do, eparatirísamen do.
Στην τελευταία εργασία, που υποτίθεται ότι καλλιεργούσε την συνεργασίαn,
ο ένας μαθητής εδούλεψεν τζι' οι άλλοι μαθητές αντιγράψασιν.
Εμείς που εκαθούμαστην μπροστά είδαμεν το, επαρατηρήσαμεν το.

Αντίστοιχα δεδομένα έχουμε στα (4)-(6), όπου η διατύπωση απορίας, ο προσωπικός σχολιασμός και ιδίως η έκφραση διαφωνίας επιτελούνται συμβολικά με έντονα κυπριακές γλωσσικές επιλογές (για παράδειγμα η χρήση του αλλοφώνου [j] αντί [ç] στο *είσιεν* [: είχε], η επιλογή του *είνταλος* αντί του *πώς*, του *τζεινόν* αντί του *εκείνο*, του *πιστεόκω* αντί του *πιστεύω*, δισχιδείς δομές όπως *εν πελλάρες που λαλείς* [: είναι βλακειές που λές, λες βλακειές], επίταξη της προσωπικής αντωνυμίας και κυπριακές λεξιλογικές επιλογές όπως *λαλείς, πελλάρες*):

- (4) íinon pu ðcerotumun εγο... íðalos en:a kseromen
pces períoçes tu e'çefalu en:a enεργοπιíθun? [...]
θóre, κορί, en ikseromen típote ja tu:n to ðema, típote.
Τζεινόν που ðικερωτούμουν εγώ ... είνταλος έννα ξέρομεν
πçioçes περιοçές του εγκεφάλου έννα ενεργοποιηθούν; [...]
Θόρε, κόρη, en ηξέρομεν τίποτε για τονν το θέμα, τίποτε.

- (5) *vasika ine simberiforistici prose'jisi ... ja tin armitici topoθetisi...*
e:... *el lion pco stena ta pragmata, pistefko ego.*
Βασικά είναι συμπεριφοριστική προσέγγιση ... για την αρνητική τοποθέτηση...
Έσε ... *ελ λιόν πκω στενά τα πράγματα, πιστεύκω εγώ.*
- (6) *tuto, en to metaksi, ije mu to anaferi nηna simfititria mu, i despina,*
t' ego amfizivitisa to, t' ipa tis en pel:ares pu lalis,
jati mia dieθnis γλoς:a, mia lingua franka, as pume,
kaθorizete pu tus kanones tis agoras.
Τούτο, εν τω μεταξύ, είσε μου το αναφέρει μια συμφοιτήτρια μου, η Δέσποινα,
π'ι' εγώ αμφισβήτησα το, π'ι' είπα της «εν πελλάρες που λαλείω»,
γιατί μία διεθνής γλώσσα, μία lingua franca, as πούμε,
καθορίζεται που τους κανόνες της αγοράς.

Ίσως η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή των παραπάνω δεδομένων είναι ότι παράγονται από αδιαμφισβήτητα εγγράμματα ομιλήτριες και ομιλητές, που είναι ιδιαίτερα ικανοί χρήστες της Κοινής Νέας Ελληνικής, πράγμα που συνάγεται και από τα παραπάνω παραδείγματα (πρβλ. τη χρήση λόγιου λεξιλογίου και ορολογίας). Στο Tsiplakou 2006β υποστηρίζω ότι η εναλλαγή της Κοινής Νέας Ελληνικής με τη διάλεκτο είναι όχι μόνο ένδειξη ισορροπημένης δίγλωσσης κατάκτησης (balanced bilingualism: πρβλ. Poplack 1980), αλλά και συγκεκριμένος *λεκτικός τρόπος* (discourse mode: βλ. Gumperz 1981, Myers-Scotton 2000) στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας πρακτικών· θεωρώ ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στοιχεία της διαλέκτου αφενός ανάλογα με το είδος συνομιλιακής πράξης που επιτελούν και αφετέρου, ή, μάλλον, ταυτόχρονα, ως συμβολικό-εμβληματικό τρόπο διαπραγμάτευσης και αμφισβήτησης της κατασκευής του εγγραμματισμού ως απλής κατάκτησης μιας κυρίαρχης ποικιλίας. Αυτό φαίνεται κατεξοχήν από το γεγονός ότι η διάλεκτος γίνεται το εμβληματικό εργαλείο αμφισβήτησης, μετασχηματισμού, ανακατασκευής και μετακύλισης της «επίσημα» μεταδιδόμενης γνώσης και αυθεντίας, που κωδικοποιείται στην κυρίαρχη ποικιλία.

Αυτού του είδους η κριτική ανακατασκευή και επανασηματοδότηση του εγγραμματισμού ωστόσο δεν επιτελείται πάντα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ή δεν επιτελείται με την ίδια συστηματικότητα. Στη συνέχεια παρουσιάζω δεδομένα από το λόγο δασκάλων και μαθητριών και μαθητών σε σχολικές τάξεις της Κύπρου, που θεωρώ ότι δείχνουν πως οι επιμέρους γλωσσικές επιλογές περιορίζονται από τα κατ' ουσίαν κατασταλτικά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής, καθώς και από την ανυπαρξία σαφούς τοποθέτησης ως προς τη φυσική θέση της γλωσσικής ποικιλίας στο πλαίσιο της «επικοινωνιακής» προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία (μελέτες περιπτώσεων με μαγνητοσκοπήσεις και συμμετοχική παρατήρηση).

Τα παραδείγματα (7) και (8) είναι από μάθημα γλώσσας σε μια Ε' Δημοτικού σε αστικό σχολείο της Λευκωσίας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το επίπεδο της τάξης αξιολογείται από τη δασκάλα και από τη διευθύντρια ως ιδιαίτερα υψηλό. Συνακόλουθα, η ποσοτική ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων δείχνει ότι τόσο οι μαθητές όσο και η δασκάλα χρησιμοποιούν την Κοινή Νέα Ελληνική περισσότερο από ό,τι την κυπριακή. Των δεδομένων στο (7) έχει προηγηθεί μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένου για τον απελευθερωτικό αγώνα της Κύπρου εναντίον των Άγγλων.

- (7) Δασκάλα: *orea. lipon, thelo na mu pite pco peristatiko sinevice sto xorjo*
pu anastatose tus xorjanus? den itan nηna simitizmeni mera?
afe.... elena mu.
Έλενα: *irθan i a'gli sto xorjo na pcasun anakrisis.*

- Δασκάλα: na kanun anakrasis. jati? ti iče sinvi? a^odrea?
Αντρέας: enas maθitis pu eskotose enan a^oglo stratioti
tle epise tle ekriφtice se ecimo to xorjo.
enoιθise ton mna kopel:a.
- Δασκάλα: enoιθise ton mna kopel:a...
kserete θελω na mu vrite apo to cimeno sas em...
tis protasis ecines, tis frasis ecines
pu δixnun akrivos afti tin anastatosi pu sinevice sto xorjo.
na to θjivasume apo mesa.
- Δασκάλα: Ωραία. Λουπόν, θέλω να μου πείτε ποιο περιστατικό συνέβηκε στο χωριό που αναστάτωσε τους χωριανούς. Δεν ήταν μια συνηθισμένη μέρα;
Άτε... Έλενα μου.
- Έλενα: Ηρθαν οι Άγγλοι στο χωριό να πιάσουν ανακρίσεις.
Δασκάλα: Να κάνουν ανακρίσεις. Γιατί; Τι είχε συμβεί; Αντρέα.
Αντρέας: Ένας μαθητής που εσκότωσε έναν Άγγλο στρατιώτη
τζιαι επίε τζιαι εκρόφτηκε σε εκείνο το χωριό.
Εβοήθησε τον μια κοπέλλα.
- Δασκάλα: Εβοήθησε τον μια κοπέλλα ...
Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε από το κείμενο σας em...
τις προτάσεις εκείνες, τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς
αυτή την αναστάτωση που συνέβηκε στο χωριό.
Να το διαβάσουμε από μέσα.

Το παράδειγμα έχει ενδιαφέρον από πολλές απόψεις, αλλά κυρίως λόγω του ότι η γλωσσική διαπραγμάτευση που λαμβάνει χώρα αντικατοπτρίζει μια *σύγκρουση πλαισίων* (frame clash· για την έννοια του πλαισίου βλ. Watts υπό έκδοση): μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση η δασκάλα εισάγει το πλαίσιο «κατανόηση κειμένου»: οι μαθήτριες και οι μαθητές απαντούν με επιτυχία και ακρίβεια στις ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης, αλλά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της διαλέκτου, λιγότερα η Έλενα (να *πιάσουν ανακρίσεις* αλλά *ήρθαν, χωριό και όχι, π.χ., ήρταν, χωρκόν*) και περισσότερο ο Αντρέας (*ένας μαθητής που εσκότωσε...*, *τζιαι επίε τζιαι εκρόφτηκε...*, *εβοήθησε τον*: οι κυπριακοί αόριστοι έχουν και τη λειτουργία υπερσυντελικών [*εσκότωσε: είχε σκοτώσει, επίε τζιαι εκρόφτηκε: είχε πάει και είχε κρυφτεί*]), άρα η απάντηση δείχνει ότι ο μαθητής κατανοεί και τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας). Οι διαλεκτικές επιλογές φυσικά συνάδουν με το πλαίσιο «κατανόηση κειμένου»: οι μαθητές δηλώνουν συμβολικά ότι κατανόησαν το κείμενο με το να το αποδίδουν «με δικά τους λόγια», στην περίπτωση αυτή και στη μητρική γλωσσική ποικιλία. Η δασκάλα είτε κάνει άμεσες διορθώσεις (κυρίως σε λεξιλογικό επίπεδο: *να κάνουν ανακρίσεις*) είτε έμμεσα υποδεικνύει στους μαθητές ότι πρέπει να χρησιμοποιήσουν την κυρίαρχη ποικιλία, την ποικιλία του βιβλίου: *Εβοήθησε τον μια κοπέλλα... Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε από το κείμενο σας em... τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς αυτή την αναστάτωση που συνέβηκε στο χωριό*. Θεωρώ ότι η κατά λέξη επανάληψη του εκφωνήματος του Αντρέα και η εναλλαγή κωδίκων που ακολουθεί σηματοδοτεί έμμεσα μετατόπιση πλαισίου, από το πλαίσιο «κατανόηση» στο πλαίσιο «παραγωγή προφορικού λόγου». Όπως είναι γνωστό, στη γλωσσική διδασκαλία ως τώρα η παραγωγή προφορικού λόγου ταυτιζόταν με προφορικές δραστηριότητες κατανόησης και ανάλυσης κειμένου· επομένως, οι σχετικές ερωτήσεις και απαντήσεις εμπίπτουν σε δύο πλαίσια, αυτό της «κατανόησης» και αυτό της «παραγωγής λόγου». Η διττή αυτή στοχοθεσία, όντας υπόρρητη, δεν είναι σαφής στις μαθήτριες και τους μαθητές· η χρήση της φυσικής ποικιλίας για δήλωση και έλεγχο της κατανόησης ουσιαστικά αποθαρρύνεται, ενώ ενθαρρύνεται ο υπόρρητος στόχος «παραγωγή λόγου», όπου παραγωγή λόγου σημαίνει χρήση της κυρίαρχης ποικιλίας.

Το ίδιο συμβαίνει και στο παρακάτω συνομιλιακό επεισόδιο, όπου το πλαίσιο είναι ελαφρά διαφορετικό, καθώς πάλι ο στόχος φαίνεται να είναι η παραγωγή λόγου, αλλά όχι σε άμεση σχέση με το κείμενο. Η δασκάλα φαίνεται να ζητά από τα παιδιά προσωπικές απόψεις και αντιδράσεις (η «σύνδεση με την προσωπική εμπειρία» είναι, ως γνωστόν, ένας από τους πιο ασαφείς στόχους της «επικοινωνιακής» προσέγγισης· βλ. Τσιπλάκου κ. ά. 2006):

- (8) Δασκάλα: *den ine ce efkoli iprothesi na vriscese "brosta se a^oglus straksiomatikus ce na anakrinese. ðesta, kapu lei oti epefte ce ksilo ce ... ne, ti tha 'kanes?*
- Μιχάλης: *ama ερχόταν na me ðirun ήταν na tus po oti vrisko^o de se kapo meros pu den vrisko^o ðan. e ... me kapo tropo tha tus paraplanses i tha edines pseftices plirofories.*
- Δασκάλα: *Δεν είναι και εύκολη υπόθεση να βρίσκεσαι μπροστά σε Άγγλους στρααζωματικούς και να ανακρίνεσαι. Δέστε, κάπου λέει ότι έπεφτε και ξύλο και...*
- Μιχάλης: *Ναι, τι θα' κανες; Άμα ερχόταν να με δείρουν ήταν να τους pu oti βρίσκονται σε κάτχοιο μέρος που δεν βρίσκονται.*
- Δασκάλα: *E ... με κάτχοιο τρόπο θα τους παραπλανούσες ή θα έδινες ψεύτικες πληροφορίες.*

Στο (8) ο Μιχάλης παράγει υποθετικό λόγο με απόδοση στα κυπριακά [*ήταν να τους pu: θα τους έλεγα*]. Η δασκάλα συνοψίζει τα λόγια του μαθητή σε «σωστά ελληνικά», αλλάζοντας το περιεχόμενο και τη μορφή. Είναι, πιστεύω, χαρακτηριστικό, ότι παράλληλα με την εισαγωγή νέου λεξιλογίου (*παραπλανούσες, ψεύτικες πληροφορίες*), διορθώνεται έμμεσα προς το «ελληνικότερο» και η μορφοσυντακτική δομή του υποθετικού λόγου (*θα τους παραπλανούσες, θα έδινες*). Η αυθεντικότητα της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή, που ήταν το αρχικό «επικοινωνιακό» ζητούμενο (*Ναι, τι θα' κανες;*), ακυρώνεται συμβολικά λόγω «γλωσσικής ανεπάρκειας».

Τα επόμενα παραδείγματα είναι από μάθημα γλώσσας της Ε' Δημοτικού σε σχολείο της επαρχίας Λεμεσού. Εδώ και η δασκάλα και οι μαθήτριες και οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάλεκτο, ενδεχομένως και λόγω του θέματος του μαθήματος (θέατρο σκιών) και λόγω του ότι δεν εξετάζεται κείμενο, αλλά το μάθημα έχει τη μορφή κυρίως ελεύθερης συζήτησης:

- (9) Δασκάλα: *ixame milisi extes, an ðimaste, ja to teatro scion. ðimate kanenas na mu pi ti ine to teatro scion? ti ipame oti ine to teatro scion? akuo, peðja. ti ine to teatro scion, pu milisamen^e extes sto maðima efⁱinikon? a^odrea mu.*
- Αντρέας: *valⁱumen ena sentoni ñe valⁱumen ton provolean na xtipa pano ja na fenete, na fotizete, ñi aman valis "brosta ton kara^ojozi fak^ha i scia tu pano ñe "boris na on vlepis.*
- Δασκάλα: *kales i plirofories pu mas edose aⁱa ðen ekatalava ego e^odelos. aⁱos pu ðeli na mu eksijisi ti akrivos ine to teatro scion? marie mu.*
- Μάριος: *pcanumen ena mevalo pani, sxedon en aspron, ñe valⁱumen enaⁿ fanarin na xtipa pano ñe na ... otan valⁱumen des ðiafores, ta ðiafora xartona pu sxediazumen, na ðimiurya scia ñe na vlepumen emis, na imaste apo piso apo to se^odomi ñe na kamnumen ðiafores cinisis ja na jehun i aⁱi.*
- Δασκάλα: *ðilaði prokali, to pezume ja logus psixagojias. etsi?*
- Μαθητές: *ne.*
- Δασκάλα: *peðja ego ðen ekatalava kati, ðen ekatalava pos ðimiurya^o de aftes i scies. an ðen iksera ti akrivos ine to teatro scion, ðen tha katalavena. xristiana mu.*
- Χριστιανία: *ine ðiafores figures pu katascevazo^o de apo xartona, ce sta poðja tus, sta çerja tus tus*

- vazume katì clips ja na kyru^o de, ja na fepu^o de i diafores cinisis pun kanun.
Δασκάλα: malista. para poli orea.
- Δασκάλα: Είχαμε μιλήσει εχτές, αν θυμάστε, για το θέατρο σκιών.
Θυμάται κανένας να μου πει τι είναι το θέατρο σκιών; Τι είπαμε ότι είναι το θέατρο σκιών;
Ακούω, παιδιά. Τι είναι το θέατρο σκιών, που μιλήσαμεν εχτές στο μάθημα ελληνικών,
Αντρέα μου.
- Αντρέας: Βάλλουμεν ένα σεντόνι τίτσι βάλλουμεν τον προβολέα να χτυπά πάνω για να φαίνεται, να φωτίζεται,
τίτ' άμην βάλεις μπροστά τον καρνακόζη φακκά η σκιά του πάνω
τίτσι μπορείς να ον βλέπεις.
- Δασκάλα: Καλές οι πληροφορίες που μας έδωσες αλλά δεν εκατάλαβα εγώ εντελώς.
Άλλος που θέλει να μου εξηγήσει τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών,
Μάρμε μου.
- Μάριος: Πικάνουμεν ένα μεγάλο πανί, σχεδόν εν άσπρο, τίτσι βάλλουμεν έναν φανάριγ να χτυπά πάνω τίτσι να...
όταν βάλλουμεν τες διάφορες... τα διάφορα χαρτόνια που σχεδιάζουμε,
να δημιουργά σκιά τίτσι να βλέπουμεν εμείς,
να είμαστε από πίσω από το σεντόνι τίτσι να κίμνωμεν διάφορες κινήσεις για να γελούν οι άλλοι
- Δασκάλα: Δηλαδή προκαλεί, το παίζουμε για λόγους ψυχαγωγίας, έτσι;
Μαθητές: Ναι.
- Δασκάλα: Παιδιά, εγώ δεν εκατάλαβα κάτι,
δεν εκατάλαβα πώς δημιουργούνται αυτές οι σκίες.
Αν δεν ήξερα τι ακριβώς είναι το θέατρο σκιών, δεν θα καταλάβαινα. Χριστιάνα μου.
- Χριστιάνα: Είναι διάφορες φιγούρες που κατασκευάζονται από χαρτόνια, και στα πόδια τους, στα χέρια τους,
τους βάζουμε κάτι κλας για να κουνιούνται, για να φαίνονται οι διάφορες κινήσεις που κάνουν.
- Δασκάλα: Μάλιστα, πάρα πολύ ωραία.

Η πορεία και η έκβαση του συνομιλιακού επεισοδίου θυμίζει έντονα τα (7) και (8): η δασκάλα ζητά μια πλήρη περιγραφή του θεάτρου σκιών, και μένει ικανοποιημένη μόνο από την ατελή περιγραφή της Χριστιάνας, η οποία όμως είναι στα καλαμαρίστια.

Ωστόσο, σε αντίθεση με τη δασκάλα του σχολείου της Λευκωσίας, η δασκάλα αυτή χρησιμοποιεί τη διάλεκτο συστηματικά σε συγκεκριμένες συνομιλιακές κινήσεις, που σχετίζονται με προσωπικές παρατηρήσεις, αποκατάσταση της τάξης κτλ.:

- (10) Γεωργία: eci mjan para^ogan mikti.
Δασκάλα: meni se njhan para^oga. kseris jati ta epanalamvano, jeorjia, jati en akuesse.
koritja eci. sas parakalo.
Γεωργία: Έχει μια παράγκα μικρή.
Δασκάλα: Μένει σε μια παράγκα. Ξέρεις γιατί τα επαναλαμβάνω, Γεωργία, γιατί εν ακούεσαι.
Κορίτσια εκεί. Σας παρακαλώ.

Σε πολλές άλλες περιπτώσεις, όμως, η δασκάλα κάνει κάτι πιο ενδιαφέρον: η εναλλαγή μεταξύ Κοινής Νέας Ελληνικής και κυπριακής σηματοδοτεί με αρκετή σαφήνεια τη μετακίνηση ανάμεσα σε δύο πλαίσια, αυτό της επεξεργασίας της γλώσσας, το πλαίσιο δηλαδή που σχετίζεται με τη γλωσσική εκμάθηση καθαυτή, και αυτό της παρακολούθησης (monitoring) και του ελέγχου της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας:

- (11) Δασκάλα: ine sti selida oγδο^oda eksi, pedja, ce i tris, ce ta tria tu ta pedja. ivrete ta? ta tria tu pedja.
ije mas pi i jeorjia oti ine enas xaraxtiras, njha figura pu prokali je:lo, ine astios.
jati? ti ine ecino pu ton kamni toson astion? Ieje mas, iγnatie mu.
Δασκάλα: Είναι στη σελίδα ογδόνα έξι, παιδιά, και οι τρεις, και τα τρία του τα παιδιά. Ηύρετε τα;
Τα τρία του παιδιά.
Είχε μας πει η Γεωργία ότι είναι ένας χαρακτήρας, μια φιγούρα που προκαλεί γέλιο, είναι αστείος.
Γιατί. Τι είναι εκείνο που τον κάνει τόσον αστείον. Λέγε μας, Ιγνάτιε μου.

Έτσι, στο (11) η διάλεκτος (Ηύρετε τα; Είχε μας πει...) επιλέγεται για να σηματοδοτήσει και να οριοθετήσει λεκτικές πράξεις που έχουν να κάνουν με τη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος, ενώ η Κοινή (π.χ. μια φιγούρα που προκαλεί γέλιο, είναι αστείος)

επιλέγεται για να σηματοδοτήσει γλωσσικό περιεχόμενο προς εκμάθηση. Συχνά οι διακρίσεις είναι ακόμα πιο λεπτές:

- (12) Δασκάλα: χίραι δίλαδι, varai, jati po₁es fores o jos tu, akus ton pu lei, ton akus pu lei mi me varas, "ba"bako, mi me varas. etsi? varai.
episis eçi peđja ce nηnan ekδοçi pu lei oti, kapci aθpopi lesin
oti o kara'jozis eçi tuton to meyalog to çeri jati ine toson kalos pu theli n' a'gal:azi ton kozmon ce tus al:us. to pço simiθismeno fisika ine to oti?
- Μαθητές: varai.
Δασκάλα: varai, χίραι.
Δασκάλα: Χτυπάει δηλαδή, βαράει, γιατί πολλές φορές ο γιος του, ακούς τον που λέει, τον ακούς που λέει «μη με βαράς, μπαμπάκο, μη με βαράς». Έτσι, Βαράει.
Επίσης έχει, παιδιά, και μιαν εκδοχή που λέει ότι, κάπκοιοι αθρόποιοι λέσιν
ότι ο Καραγκιόζης έχει τούτογ το μεγάλογ το χέρι γιατί είναι τόσογ καλός που θέλει ν' αγκαλιάζει τον κόσμογ και τους άλλους. Το πçio συνηθισμένο φυσικά είναι το ότι;
- Μαθητές: Βαράει.
Δασκάλα: Βαράει, χτυπάει

Στο (12) η δασκάλα προσπαθεί μεταξύ άλλων να διδάξει εμπειρικά τα καλαμαρίστικα ρήματα *βαράει, χτυπάει* (το κυπριακό ρήμα είναι *φασκώ* [+γενική] και στα κυπριακά δεν υπάρχουν οι αντίστοιχοι ασυναίρετοι τύποι). Η αναφορά στο κείμενο του Καραγκιόζη (*ακούς τον που λέει...*) γίνεται (αρχικά) στα κυπριακά ακριβώς γιατί σηματοδοτεί την ανευρετική διαδικασία, τη διαδικασία εντοπισμού της γλωσσικής μορφής-στόχου της εκμάθησης. Το *κάπκοιοι αθρόποιοι λέσιν* επιτελεί μια ελαφρά διαφορετική όψη της ίδιας συνομιλιακής λειτουργίας: αφενός επεξηγεί στα κυπριακά το *έχει, παιδιά, μιαν εκδοχή που λέει ότι...*, αλλά επιπλέον η εναλλαγή κωδίκων σηματοδοτεί και πάλι το πέρασμα από το πλαίσιο «εκμάθηση γλωσσικού περιεχομένου» στο πλαίσιο «διαδικασία επεξεργασίας». Η μετατόπιση από το πλαίσιο «περιεχόμενο» στο πλαίσιο «επεξεργασία» συχνά δηλώνεται και με ρητή αναφορά στην σκόπιμη αλλαγή κώδικα, η οποία επιτελεί συμβολικά την αλλαγή πλαισίου.⁶

- (13) Δασκάλα: δίλαδι me liya loja pite mu epaη επίθετο pu dixni pos parusiazete o kara'jozis?
Αντώνης: çumonistikos.
Δασκάλα: ne, al:a tuton pu al:a tu len tç al:a katalaveni tç al:a tus lei.
pu lemen sta cipriaka pezi ton pel:o.
Ζίνα: anikseros.
Δασκάλα: kapçi ton aniksero. etsi? ep katalaveni inda m bu tu lesin.
Δασκάλα: Δηλαδή, με λίγα λόγια, πείτε μου έναν επίθετο που δείχνει πώς παρουσιάζεται ο Καραγκιόζης
Αντώνης: Χιονοριστικός.
Δασκάλα: Ναι, αλλά τούτον που άλλα του len tçi' άλλα καταλαβαίνει tçi' άλλα τους λέει.
Που λέμεν στα κυπριακά *σπιίει τον πελλόγ*.
Ζίνα: Ανήξερος.
Δασκάλα: Κάμνει τον ανήξερο. Έτσι, Ep καταλαβαίνει είναι 'μ που του λέσιν.

Βρίσκω ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι η λειτουργική διαφοροποίηση των δύο ποικιλιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και οι συγκεκριμένες λειτουργίες που επιτελεί η μια σε σχέση με την άλλη (γλώσσα-στόχος και γλώσσα-όργανο), όπως αναδύονται από τα εθνογραφικά δεδομένα, δεν γίνονται αντικείμενο μεταγλωσσικής ανάλυσης. Στο ίδιο μάθημα, με αφορμή τις διαλέκτους που μιλούν οι χαρακτήρες του Καραγκιόζη, έχουμε το παρακάτω συνομιλιακό επεισόδιο:

- (13) Δασκάλα: mora, θimate kanenas etsi sta γίγορα na mu pi ti ipamen extes oti ine i dialextos? me dika sas loja. a'doni mu.
Αντώνης: i dialextos, ciria, ine ap' eçi pu ine... tuti pu em mes sto maθima mas.
Δασκάλα: ne... nomizo oti kseris ti akrivos ine, den kseris na mu to pis. zina?
Ζίνα: ine tropos omilias se kapçes ... kapçu topu.

⁶ Για συγκρίσιμα ευρήματα από τάξεις της γερμανόφωνης Ελβετίας βλ. Watts (υπό έκδοση).

- Δασκάλα: a... *ðilaði ine tropos pu milun n̄na siʒekrimeni ɣlosa*
se *ðiafores periofes ecinis tis xoras pu miʒ:ete n̄na siʒekrimeni ɣlos:a*.
ðilaði i epʰanisiaci ðialextos, i cipriaci ðialextos, se pco meyalitero sinolo tha tis valume,
Zína: *stin el̄inici ɣlos:a*.
Δασκάλα: *osi milun el̄inici ɣlos:a ine se n̄na omaða ʃ analoga me tin periofi kaminun karces al̄:ajes,*
ðilaði mikroðiaforopiisis sti ɣlos:a
an ise sta epʰanisa eçis tin epʰanisiaci ðialexto, an ise stin kriti?
Μάριος: *kritici ðialexto*.
Δασκάλα: *stin cipro?*
Μάριος: *cipriaci, xorkatici*.
Δασκάλα: *xojatici lei o al:os. ðilaði ine o tropos pu milun n̄na siʒekrimeni ɣlos:a se ðiafores periofes. etsi?*
- tuton en ʃfe thelo na to thimaste, nomizo el̄ lio diskolo ja sas akoma.*
- Δασκάλα: *Μωρά, θυμάται κανένας έτσι στα γρήγορα να μου πει τι είπαμεν εχτές ότι είναι η διάλεκτος*
Με δικά σας λόγια. Αντώνη μου.
Αντώνης: *Η διάλεκτος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... τούτη που εμ μες στο μάθημα μας*
Δασκάλα: *Ναι... νομίζω ότι ξέρεις τι ακριβώς είναι, δεν ξέρεις να μου το πεις, Ζίνα*
Zína: *Είναι τρόπος ομιλίας σε κάποιους... κάποιου τόπου.*
Δασκάλα: *A... δηλαδή είναι τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα*
σε διάφορες περιοχές της χώρας που μιλάται μια συγκεκριμένη γλώσσα.
Δηλαδή η εϋπανησιακή διάλεκτος, η κυπριακή διάλεκτος, σε ποιο μεγαλύτερο σύνολο θα τις βάλλουμε;
Zína: *Στην ελληνική γλώσσα.*
Δασκάλα: *Όσοι μιλούν ελληνική γλώσσα είναι σε μια ομάδα τ̄ι' ανάλογα με την περιοχή κάμνουν κάποιες αλλαγές,*
δηλαδή μικροδιαφοροποιήσεις στη γλώσσα.
Αν είσαι στα Εϋπάνησα έχεις την εϋπανησιακή διάλεκτο, αν είσαι στην Κρήτη;
Μάριος: *Κρητική διάλεκτο.*
Δασκάλα: *Στην Κύπρο;*
Μάριος: *Κυπριακή, χωρκάτικη.*
Δασκάλα: *Χωριάτικη, λέει ο άλλος. Δηλαδή, είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διάφορες περιοχές, έτσι;*
- Τούτον εν τ̄ια θέλω να το θυμάστε, ελ̄ lio δύσκολο για σας ακόμα.*

Η δασκάλα, επομένως, δίνει έμφαση στη γεωγραφική και όχι στην κοινωνιογλωσσική διάσταση της έννοιας της διαλέκτου, και αυτό παρά το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι γνωρίζουν και τις δύο διαστάσεις (*κυπριακή, χωρκάτικη*), αλλά και τη λειτουργία της διαλέκτου στο πλαίσιο του μαθήματος (*Η διάλεκτος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... τούτη που εμ μες στο μάθημα μας*). Η δασκάλα δικαιολογεί αυτού του τύπου τη μεταγλωσσική αποσιώπηση, και μάλιστα στα κυπριακά: *Τούτον εν τ̄ια θέλω να το θυμάστε, ελ̄ lio δύσκολο για σας ακόμα*. Χρησιμοποιεί δηλαδή τη διάλεκτο με συνέπεια για να σηματοδοτήσει για μια ακόμα φορά το πλαίσιο «επεξεργασία περιεχομένου», δηλώνει συμβολικά ότι η διάλεκτος είναι η γλώσσα-όργανο της γλωσσικής εκμάθησης-- σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα-στόχο, την Κοινή Νέα Ελληνική, στην οποία αμέσως πριν δόθηκε ο ορισμός της έννοιας της διαλέκτου (*Είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διάφορες περιοχές*)-- αλλά η λειτουργική αυτή διαφοροποίηση δεν γίνεται αντικείμενο περαιτέρω συζήτησης με στόχο των εμπλουτισμού της μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητριών και των μαθητών.

6. Συζήτηση- συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να εξετάσει προσεγγίσεις που συσχετίζουν τη συστηματική μελέτη της γλωσσικής ποικιλίας με την καλλιέργεια γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων στο γλωσσικό μάθημα. Είδαμε ότι προγράμματα συστηματικής διδασκαλίας εκπαίδευσης αλλά και διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση της επίγνωσης των γλωσσικών και κοινωνικών διαστάσεων της γλωσσικής ποικιλίας συνήθως έχουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα τόσο για την κατάκτηση του

αλφαριθμητισμού όσο και για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού· η σχέση καθίσταται εμφανής αν ο εγγραμματισμός οριστεί ως η κατανόηση και η ικανότητα συστηματικής και δημιουργικής αναπαραγωγής ενός μεγάλου εύρους κειμενικών και επικοινωνιακών συμβάσεων, αλλά και η κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής τους διάστασης ως μηχανισμών διατήρησης, αναπαραγωγής ή και ανατροπής κοινωνικών συμβάσεων, στάσεων και ιδεολογιών. Ο κριτικός εγγραμματισμός επομένως προϋποθέτει την αναγνώριση και την δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας ως φορέα κοινωνικού νοήματος στο πλαίσιο συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και επικοινωνιακών συμβάσεων.

Η εστίαση στις γλωσσικές πρακτικές εκπαιδευτικών και μαθητριών και μαθητών στην Κύπρο κρίθηκε ενδιαφέρουσα από πολλές απόψεις: η κυπριακή γλωσσική κοινότητα, ίσως η τελευταία διαλεκτόφωνη κοινότητα στον ελληνόφωνο χώρο, διατηρεί ακόμα μια αμφίθυμη στάση τόσο προς την κυρίαρχη ποικιλία όσο και προς τη διάλεκτο· η θετική αντιμετώπιση της διαλέκτου συνυπάρχει με την ιδεολογικά κυρίαρχη στάση ότι η «πανελλήνια» Κοινή Νέα Ελληνική είναι η ποικιλία που συνδέεται αδιάρρηκτα με τον εγγραμματισμό. Στην έρευνα αυτή υιοθετήθηκε η εθνογραφική προσέγγιση καθώς ο στόχος ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις κυρίαρχες γλωσσικές στάσεις και στις πραγματικές γλωσσικές πρακτικές των διαλεκτόφωνων εκπαιδευτικών και μαθητριών και μαθητών στο σχολείο. Το μεγάλο πλεονέκτημα των εθνογραφικών μελετών είναι ο πλούτος και πολυπλοκότητα των δεδομένων που αποκαλύπτουν. Η έρευνα έδειξε ότι, τουλάχιστον στις τάξεις-κοινότητες πρακτικών που εξετάστηκαν, η διαλεκτική ποικιλία έχει μια συγκεκριμένη θέση στο γλωσσικό μάθημα, αυτήν της γλώσσας-οργάνου των πολλαπλών πτυχών της διδακτικής διαδικασίας, αλλά όχι της γλώσσας-στόχου. Η κατανομή της κυρίαρχης ποικιλίας και της διαλέκτου ανάλογα με τη λεκτική/συνομιλιακή πράξη έδειξε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το είδος της λεκτικής πράξης που επιτελείται και τη γλωσσική ποικιλία στην οποία κωδικοποιείται συμβατικά και συμβολικά/εμβληματικά. Η γλωσσική παραγωγή των παιδιών υπό αυτό το πρίσμα διαφεύδει διάφορες κυρίαρχες θέσεις περί «γλωσσικού ελλείμματος». Η γλωσσική συμπεριφορά των δασκάλων ωστόσο εμπεριέχει αρκετές αμφισημίες: στην καλύτερη περίπτωση η διάλεκτος αντιμετωπίζεται άτυπα ως όργανο οικοδόμησης της (γλωσσικής και άλλης) γνώσης, αλλά ταυτόχρονα απαξιώνεται, ίσως όχι ρητά-λεκτικά αλλά επιτελεστικά, καθώς δεν αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο και ως μια από τις πιθανές γλωσσικές εκφάνσεις του εγγραμματισμού.

Η Κύπρος παρουσιάζει ιδιαίτερο γλωσσικό ενδιαφέρον λόγω της κοινωνικής διγλωσσίας, αλλά δεν αποτελεί μεμονωμένη και «εξωτική» περίπτωση· τηρουμένων των αναλογιών, ανάλογες έρευνες σε «μονογλωσσικά» σχολεία στην Ελλάδα μπορεί να αναδείξουν παρόμοιες γλωσσικές πρακτικές ταύτισης του σχολικού εγγραμματισμού με την κατάκτηση μιας πρότυπης μορφής γλώσσας, παρά τον υποτιθέμενο επικοινωνιακό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και την θεωρητική αποδοχή των αρχών του κοινωνικού εποικοδομισμού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Ηλία Μάτσαγγούρα για μια σειρά από πολύτιμες συζητήσεις σχετικά με τον κριτικό εγγραμματισμό, καθώς και την Ξένα Χατζηγιάννου, την Έλενα Κυριακίδη και την Ευένη Παπαινκόλα για τη βοήθειά τους στην αποκρυπτογράφηση της κυπριακής γλωσσικής και σχολικής πραγματικότητας. Η συλλογή των δεδομένων θα ήταν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια της Γεωργίας Νικολαΐδου και του Κώστα Παπαπέτρου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ammon, U. (1989) Teaching materials for dialect speakers in the Federal Republic of Germany: The contrastive booklets. Cheshire, J., Edwards, V., Münstermann, H. & Weltens, B. (επιμ.) *Dialect and Education: Some European Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 234-241.
- Arvaniti, A. (2002) Διμορφία, διγλωσσία και η εμφάνιση της Κυπριακής Κοινής. *Recherches en linguistique grecque*, vol. I. Paris: L'Harmattan, 75-78.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control*, vol. II. London: Routledge and Kegan Paul.
- Biber, D. (1998) *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu P. 1977. Outline of a theory of practice. New York: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. (υπό έκδοση) Dialect and education: responses from sociolinguistics. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Cheshire, J. (1982) *Variation in an English Dialect: a Sociolinguistic Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. & Edwards, V. (1998) Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers. Egan-Roberson, A. & Bloome, D. (επιμ.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 191-214.
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997) *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000) Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 3-37.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993) The power of literacy and the literacy of power. Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 63-89.
- Edwards, V. (1989) Patois and the politics of protest: Black English in British schools. García, O. & Otheguy, R. (επιμ.) *English across Cultures, Cultures across English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 359-372.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fishman, J. (1980) Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1: 3-15.
- Ferguson, Ch. (1959) Diglossia. *Word* 15: 325-340.
- Gautier-Kizilyürek, S. & Kizilyürek, N. (2004) The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question. *International Journal of the Sociology of Language* 168: 37-54.
- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Goodman, Y. and Goodman, D. (2000) I hate 'postrophe s': Issues of dialect and reading proficiency. Peyton, J. K., Griffin, P., Wolfram, W. & Fasold, R. (επιμ.) *Language in Action: New Studies of Language in Society*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 408-435.
- Gumperz, J.J. (επιμ.) 1981. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadjoannou, X. (υπό έκδοση) Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: lessons from a Greek Cypriot class. Scott, J., Straker, D. & Katz, L. (επιμ.) *Affirming Students' Rights to their own Language: Bridging Educational Policies to Language/Language Art Teaching Practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. Gumperz, J. J. & Hymes, D. (επιμ.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- Ioannidou, E. (2002) *This ain't my Real Language, Miss: On Language and Ethnic Identity Among Greek Cypriot Students*. Unpublished PhD thesis, University of Southampton, U.K.
- Κακριδής, Μ. (1986) Η κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας: Κοινωνιογλωσσολογία. *Διαβάζω* 144: 38-40.
- Kappler, M. & Tsiplakou, S. (υπό έκδοση) Is there a common Cypriot subjunctive? E. Czato (επιμ.) *Proceedings of the 13th International Conference on Turkish Linguistics*.

- Karoulla-Vrikki, D. (2004) Language and ethnicity in Cyprus under the British: A link of heightened salience. *The International Journal of the Sociology of Language* 168: 19-36.
- Karoulla-Vrikki, D. (2005) *Language Planning in Cyprus: A Reflection of an Identity Conflict*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of London.
- Karyolemou, M. (1996) Ambiguïtés des choix linguistiques: Une langue internationale partagée ou deux langues nationales, l'exemple de l'université de Chypre. Juillard, C. & Calvet, J. L. (επιμ.) *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Paris: UREF, 223-228.
- Karyolemou, M. (2002) When language policies change without changing: The University of Cyprus. *Language Policy* 1: 213-236.
- Kerswill, P. (2003) Dialect levelling and geographical diffusion in British English. Britain, D. & Cheshire, J. (επιμ.) *Social Dialectology. Essays in honour of Peter Trudgill*. Amsterdam: Benjamins, 223-243.
- Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. (2001) *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kostouli, T. (2002) Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 2: 5-23.
- Malcolm, I. (1992) English in the education of speakers of Aboriginal English. Siegel, J. (επιμ.) *Pidgins, Creoles and Nonstandard Dialects in Education*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 14-41.
- Malcolm, I. (1995) *Language and Communication Enhancement for Two-Way Education: Report*. Perth, Australia.
- Μασσαγγούρας, Ηλίας (2001) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1985) Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21: 339-384.
- Milroy, J. and Milroy, L. (1993) *Real English: The Grammar of English Dialects in the British Isles*. Harlow: Longman.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1998) *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation*. 3rd edition. London: Routledge.
- Myers-Scotton, C. (2000) Code-switching as indexical of social negotiations. In Wei, Li (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 137-165.
- New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66: 60-92.
- Newton, B. (1972). *Cypriot Greek: Its Phonology and Inflections*. The Hague: Mouton.
- Ong, Walter J. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen: London and New York.
- Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.) (υπό έκδοση) *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. London: Cambridge Scholars.
- Papapavlou, A. (1998) Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language* 18: 15-28.
- Pavlou P. & Papapavlou, A. (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics* 14:2, 243-258.
- Poplack, Sh. (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish *y termino en español*: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, 581-618.
- Rickford, J. R. & Rickford, A. E. (1995) Dialect readers revisited. *Linguistics and Education* 7: 107-28.
- Siegel, J. (1997) Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance? *Applied Linguistics* 18: 86-100.
- Siegel, J. (1999) Creoles and minority dialects in education: an overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20: 508-31.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995) *Intercultural Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. (1996) Academic literacies. In Baker, D., Clay, J. & Fox, C. (επιμ.) *Alternative Ways of Knowing: Literacies, Numeracies, Sciences*, 101-134. New York: Falmer Press.
- Terkourafi, M. (2005) Understanding the present through the past. Processes of koineisation in Cyprus. *Diachronica* 22, 309-372.

- Tsiplakou, S. (2003/υπό έκδοση) Linguistic attitudes and emerging hyperdialectism in a diglossic setting: young Cypriot Greeks on their language. Yoquelet, C. (επιμ.) *Berkeley Linguistic Society 29. Minority and Diasporic Languages of Europe*.
- Tsiplakou, S. (2006α) Cyprus: language situation. Brown, K. (επιμ.) *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd edition. Oxford: Elsevier.
- Tsiplakou, S. (2006β) The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy. *International Journal of the Humanities 2*: 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (υπό έκδοση) Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou P. & Katsoyannou M. (2006) Levelling, koineization and their implications for bidialectism. Hinskens, F. (επιμ.) *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 265-276.
- Τσιπλάκου, Σ. (2004) Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή: μια αμφίδρομη σχέση; Catsimali, G., Kalokairinos, A., Anagnostopoulou E. & Kappa, I. (επιμ.) *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*. Rethymno: Linguistics Lab. CD-Rom.
- Τσιπλάκου, Σ., Ξ. Χατζηιωάννου & Κ. Κωνσταντίνου (2006). Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (επιμ.) *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής Παιδαγωγικής Εταιρείας*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.
- Watts, R. (υπό έκδοση) Mother-tongue education in Swiss German primary schools. Papapavlou, A. & Pavlou, P. (επιμ.)
- Wolfram, W. (1998) Dialect awareness and the study of language. Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 167-90.
- Wolfram, W. (1999) Dialect awareness programs in the school and community. Wheeler, R. S. (επιμ.) *Language Alive in the Classroom*. Westport, CT: Greenwood Press, 47-66.
- Wolfram, W., Adger, C. T. & Christian, D. (1999) *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lea.
- Wolfram, W. and Friday, W. C. (1997) The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness. *Bulletin Suisse de linguistique appliqué* 65: 143-154.
- Yakoumetti, A. (υπό έκδοση) Choice of classroom language in bidialectal communities: to include or to exclude the dialect? *Cambridge Journal of Education*.
- Yiakoumetti, A., Evans, M. and Esch, E. (2005) Language Awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus. *Language Awareness* 14: 254-260.



ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ΄ ΦΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

22/12/10 και 7/01/11

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας
 - Εισαγωγή
 - Τι είναι ο κριτικός γραμματισμός;
 - Γιατί κριτικός γραμματισμός;
 - Δομή Προγράμματος Σπουδών
 - Βασικοί άξονες
 - Θεματικές ενότητες (περιεχόμενο)
 - Βασικές δεξιότητες
 - Επίπεδα προσέγγισης κειμένου
 - Βαθμίδες
 - «Σχάρες» («στήλες»)
 - Δείκτες επιτυχίας
 - Διδακτική μεθοδολογία
 - Αξιολόγηση
2. Το ισχύον και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Διαφορές

Εισαγωγή

Στη νέα οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα τα άτομα καλούνται να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα:

- ο δομούν κοινωνικές σχέσεις
- ο αναπαράγουν ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις
- ο προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς»
- ο αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες.

Αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την παιδαγωγική του **κριτικού γραμματισμού**.

Τι είναι κριτικός γραμματισμός; (I)

Είναι μια προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας που έχει στόχο να αναδείξει το πώς μέσα από τα γλωσσικά στοιχεία, το λεξιλόγιο και τον τρόπο οργάνωσης πληροφοριών κατασκευάζονται διάφορες οπτικές του κόσμου που εξυπηρετούν συγκεκριμένες ομάδες έναντι άλλων.

Τι είναι κριτικός γραμματισμός; (II)

Κριτικός γραμματισμός σημαίνει να ανακαλύπτουμε πώς λειτουργεί κάτι, να μην παίρνουμε τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά να κοιτάμε κάτω από την επιφάνειά τους, να θέτουμε ερωτήσεις του τύπου:

- ο Γιατί συμβαίνει αυτό;
- ο Ποιος είναι ο σκοπός του;
- ο Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί;
- ο Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει;
- ο Πώς λειτουργεί;
- ο Θα μπορούσε να γίνει και με άλλο τρόπο από εμάς;

Γιατί κριτικός γραμματισμός; (I)

Τα πιο κάτω κείμενα αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, αλλά η επιλογή διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων στο καθένα από αυτά διαμορφώνει διαφορετικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας που περιγράφεται:

α') *Αστυνομικοί καταπατούν τα δικαιώματα των κρατουμένων, σύμφωνα με το Αρχηγείο της Αστυνομίας, το οποίο εξέδωσε έγγραφο για την ενημέρωση των αστυνομικών για τις υποχρεώσεις τους έναντι των κρατουμένων.*

β') *Υπάρχουν φήμες ότι τα δικαιώματα των κρατουμένων καταπατούνται. Εκδόθηκαν δελτία πληροφοριών με τα δικαιώματά τους, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλα τα αστυνομικά τμήματα.*

Γιατί κριτικός γραμματισμός; (II)

Αστυνομικοί καταπατούν τα δικαιώματα των κρατουμένων, σύμφωνα με το Αρχηγείο της Αστυνομίας, το οποίο εξέδωσε έγγραφο για την ενημέρωση των αστυνομικών για τις υποχρεώσεις τους έναντι των κρατουμένων.

Το α' κείμενο κατασκευάζει μια αιτιακή σχέση ανάμεσα στους δράστες (υποκείμενο) και στο γεγονός, με τη χρήση ενεργητικής σύνταξης, και την «αποκάλυψη» των δραστών (αστυνομικοί), που δηλώνεται ρητά πως καταπατούν τα δικαιώματα των κρατουμένων. Με την οριστική έγκλιση δηλώνεται βεβαιότητα και η συσχέτιση των δραστών με το συμβάν επιτείνεται από το ότι η ενέργεια καταγγέλλεται από την ίδια την αστυνομία.

Γιατί κριτικός γραμματισμός; (III)

Υπάρχουν φήμες ότι τα δικαιώματα των κρατουμένων καταπατούνται. Εκδόθηκαν δελτία πληροφοριών με τα δικαιώματά τους, τα οποία διανεμήθηκαν σε όλα τα αστυνομικά τμήματα.

Στο β' κείμενο οι λεξικογραμματικές επιλογές λειτουργούν για τη συγκάλυψη του δράστη. Οι συνθήκες αιτιότητας παραμένουν αδιευκρίνιστες και δε γίνεται απόδοση ευθυνών. Χρησιμοποιείται παθητική σύνταξη, χωρίς να δηλώνεται το ποιητικό αίτιο, γεγονός που οδηγεί στην αποσιώπηση των δραστών. Παράλληλα, η φράση «υπάρχουν φήμες» δηλώνει αβεβαιότητα.

Δομή Προγράμματος Σπουδών

Βασικοί άξονες

- A. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων
- B. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα
- Γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21^{ου} αι.
– ικανότητες κλειδιά

A. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων

- Η γλώσσα ως δομικό σύστημα
- Γλώσσα και ποικιλότητα
- Η γλώσσα ως κείμενο
- Γλώσσα και κειμενικά είδη
- Γλώσσα και κατανόηση κειμένων
- Γλώσσα και γραφή

Η γλώσσα ως δομικό σύστημα (I)

- Η δομή δε μελετάται με αποπλαισιωμένο τρόπο.
- Τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία αντιμετωπίζονται ως λειτουργικά εργαλεία.
- Η γραμματική γίνεται κατανοητή με λειτουργικούς παράγοντες, όπως είναι το **πεδίο**, ο **τόνος** και ο **τρόπος** επικοινωνίας.

Η γλώσσα ως δομικό σύστημα (II)

- **Πεδίο:** είναι κοινωνικά θεσμοθετημένες και αναγνωρίσιμες δραστηριότητες (π.χ. δικαστήριο, ΜΜΕ, εκκλησία, παρέα...)
- **Τόνος (συνομιλιακοί ρόλοι):** διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα πεδίο (σχέσεις ισότητας ή ανισότητας, εξουσίας, αυθεντίας, οικειότητας) που εκφράζονται με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.
- **Τρόπος:** επιλογές που αφορούν το πώς γίνεται η επικοινωνία σε συγκεκριμένες κοινότητες ή πεδία (κειμενικό είδος, δίαυλος επικοινωνίας γραπτός/προφορικός/ηλεκτρονικός, λεξιλόγιο, γραμματικές δομές, εικόνες κ.λπ.)

Γλώσσα και ποικιλότητα

- Η νέα ελληνική ενέχει ποικιλότητα.
- Η κυπριακή διάλεκτος ως μια ποικιλία αποτελεί όργανο οικοδόμησης της γνώσης της Κοινής Νέας Ελληνικής (μέσα από αντιπαραβολική διδασκαλία).
- Η γλωσσική ποικιλότητα είναι ενδείκτης και φορέας κοινωνικών/πολιτισμικών νοημάτων (π.χ. κτυτούν-κτυτούνε, πόλης-πόλεως).

Η γλώσσα ως κείμενο

- Κανένα κείμενο δεν είναι νοηματικά αυτοδύναμο και αυτοτελές.
- Τα κείμενα διαμορφώνονται από συγκεκριμένες κοσμοθεωρίες και διαμορφώνουν κοσμοθεωρίες.
- Παράγεται λόγος (γραπτός και προφορικός) με νόημα (για τα ίδια τα παιδιά) και ο οποίος παρεμβαίνει στην κοινωνική πραγματικότητα.
- Ο γραπτός και προφορικός λόγος χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα γλωσσικής και κειμενικής μορφής (π.χ. υβριδικά ή μεικτά κείμενα)

Γλώσσα και κειμενικά είδη (I)

- Αποφεύγεται η αντιμετώπιση των κειμενικών ειδών ως στατικών αποπλαισιωμένων δομών προς αναπαραγωγή.

Δ. Φανταστείτε ότι μόλις γράψατε από την εκδρομή στον Παρνασσό και θέλετε να γράψετε ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σας για το πώς περάσατε, με τίτλο «Η εκδρομή στον Παρνασσό».

Μην ξεχάσετε να γράψετε:

- ☞ πού βρισκόταν το μέρος όπου πήγατε
- ☞ πότε και για ποιο λόγο πήγατε εκεί
- ☞ τη γενική εντύπωση
- ☞ τι είδατε στη διάρκεια της εκδρομής και με ποια σειρά
- ☞ τι κάνατε εκεί
- ☞ περιστατικά που συνέβησαν
- ☞ το συναίσθημά και τις σκέψεις σας

Γλώσσα και κειμενικά είδη (II)

- Δεν υιοθετείται μόνο μία απλή επαφή με ορισμένα κείμενα ούτε μόνο η εκμάθηση μιας γραμματικής ορολογίας.
- Τα κειμενικά είδη υποδηλώνουν τρόπους με τους οποίους τα κείμενα οργανώνουν και αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα.

Γλώσσα και κατανόηση κειμένων

- Η κατανόηση κειμένου δεν οδηγεί σε ένα και μόνο νόημα που συνήθως το προσδιορίζει ο/η εκπαιδευτικός. Υπάρχουν οι πολλαπλές αναγνώσεις ενός κειμένου.
- Η κατανόηση κειμένου προϋποθέτει: α) την ένταξη του σε ένα σύνθετο όσο και ποικίλο σύνολο κειμένων και κειμενικών ειδών και β) διάλογο (συνομιλίες).

Γλώσσα και γραφή

- Η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται μέσα από διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης.
- Έμφαση δίδεται όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στην ίδια τη διαδικασία.

B. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα

- Καλλιέργεια του σεβασμού, της ισονομίας, της συλλογικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ανάπτυξη στρατηγικών για δημοκρατική συμμετοχή στη σχολική ζωή.
- Κατανόηση της μάθησης ως ενεργητικής διαδικασίας.
- Ικανότητα άσκησης κριτικής διαφόρων πρακτικών.
- Ευαισθητοποίηση σε διάφορα παγκόσμια προβλήματα.
- Ικανότητα άρθρωσης λόγου για δικαιότερη και δημοκρατικότερη κοινωνία.

Γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21^{ου} αι. – ικανότητες κλειδιά (I)

- Αποδοχή και εκτίμηση της γλώσσας, της κουλτούρας και της προσωπικότητας όλων των παιδιών.
- Ικανότητα διαπραγμάτευσης των διαφορετικών γνώσεων με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών/τριών τους.
- Ικανότητα συνεργασίας για υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες.

Γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21^{ου} αι. – ικανότητες κλειδιά (II)

- Κατανόηση και αποδοχή των ποικίλων νοημάτων που μεταφέρουν τα παιδιά από τις τοπικές τους κοινότητες, ως ισότιμα αυτών που προβάλλονται από την εξουσία.
- Ικανότητα πλοήγησης και αναζήτησης πληροφοριών σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές, αλλά και ικανότητα σχολιασμού των ιδεολογιών που ενυπάρχουν σε γραπτά κείμενα.
- Απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής λόγου σε τομείς της σύγχρονης τεχνολογίας.
- Ικανότητα συλλογής και αξιοποίησης γλωσσικών δεδομένων από πολλαπλές κοινότητες γλωσσικής πρακτικής (ψηφιακές κοινότητες, όμιλοι κ.λπ.)

Θεματικές ενότητες (περιεχόμενο)

Οι θεματικές ενότητες:

- Είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη:
 - α) το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών
 - β) οι γλωσσικές ανάγκες τους
 - γ) τα ενδιαφέροντά τους.
- Αφορούν τόσο χρηστικά όσο και λογοτεχνικά κείμενα.
- Καλύπτουν θέματα δομής της νέας ελληνικής και των ποικιλιών της.
- Μπορεί να αξιοποιηθούν και διαθεματικά.
- Περιλαμβάνουν και κειμενικά είδη (επιστολή, άρθρο, μυθιστόρημα, ταξιδιωτικοί κατάλογοι κ.λπ.) και κειμενικούς τύπους (αφήγηση, περιγραφή κ.λπ.).

Βασικές δεξιότητες

- ο Κατανόηση προφορικών κειμένων
- ο Παραγωγή προφορικών κειμένων
- ο Κατανόηση γραπτών κειμένων
- ο Παραγωγή γραπτών κειμένων

Επίπεδα προσέγγισης κειμένου (I)

Αξονες οργάνωσης της διδασκαλίας:

1. ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

(εντοπισμός συγκεκριμένου, πεδίου, τόνου, τρόπου, αποδέκτη, σκοπού)

2. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

(λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, μηχανισμοί συνοχής και συνεκτικότητας κτλ.)

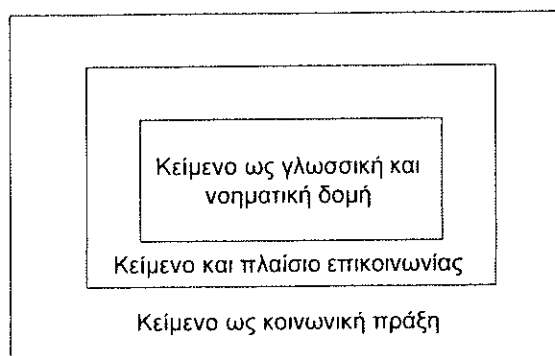
3. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

(οι κειμενικές επιλογές ως μηχανισμοί δόμησης κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων και σχέσεων εξουσίας)

4. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

(αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου, αλλά και των κειμενικών πρακτικών των παιδιών, στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού)

Επίπεδα προσέγγισης κειμένου (II)



Βαθμίδες

- ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ: Προδημοτική Εκπαίδευση και Α' Δημοτικού
- ΔΕΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΙΔΑ: Τάξεις Β' - ΣΤ' Δημοτικού
- ΤΡΙΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ: Τάξεις Α' - Γ' Γυμνασίου, Λυκείου

Διδακτική μεθοδολογία (I)

Η διδακτική μεθοδολογία στηρίζεται στις εξής αρχές:

- α) Η μορφή, ο ρυθμός και η διαδικασία της διδασκαλίας προσαρμόζεται και αξιοποιεί στοιχεία του γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών.
- β) Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η τάξη προέρχονται από διάφορες πηγές.

Διδακτική μεθοδολογία (II)

- γ) Παρέχονται ευκαιρίες παραγωγής διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου που απευθύνονται σε κάποιον πραγματικό αποδέκτη.
- δ) Ο/η διδάσκων/ουσα έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή.
- ε) Οι ενότητες που σχεδιάζονται για την καλλιέργεια του γραμματισμού έχουν τη μορφή σχεδίων δράσης (projects).

Διδακτική μεθοδολογία (III)

- ζ) Οι διδάσκοντες/ουσες έχουν στη διάθεσή τους έναν μικρό αριθμό δραστηριοτήτων για τις διάφορες βαθμίδες και ηλικιακές ομάδες μαθητών/τριών.
- η) Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και οι ποικίλες επαναδιατυπώσεις τους γίνονται στο πλαίσιο ομάδων.

Διδακτική μεθοδολογία (IV)

- θ) Αξιοποιείται η πολυγλωσσία της τάξης
- ι) Ο χρόνος διεκπεραίωσης των γλωσσικών δραστηριοτήτων και η ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας εξαρτώνται από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Η αξιολόγηση

- Η αξιολόγηση αφορά κυρίως την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή δεξιοτήτων διαχείρισης της γλωσσικής επικοινωνίας με αποτελεσματικό και κριτικό τρόπο.
- Προτείνεται εφαρμογή μορφών συντρέχουσας διαγνωστικής αξιολόγησης πέρα από τα γραπτά δοκίμια αξιολόγησης, όπως:
 - δημιουργία φακέλων (portfolios),
 - ενίσχυση πρακτικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (συνεντεύξεις, αναστοχαστικά σχόλια).

2. Το ισχύον και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Διαφορές (I)

- Στο Α.Π. του 2003 κυρίαρχη είναι η έννοια του κειμένου και δίνεται η εντύπωση πως υπάρχει ένα πρότυπο κειμενικό είδος (π.χ. αφήγηση, επιχείρημα, διαφήμιση κτλ.).
- Αντίθετα, στο Α.Π. του 2010 κυρίαρχη είναι η έννοια του λόγου, που ξεκινά με την έννοια ενός θέματος (π.χ. σχέσεις των δύο φύλων), χρησιμοποιεί τα κειμενικά είδη/ κειμενικούς τύπους (παραμύθι / αφηγήσεις, επιχειρήματα κ.λπ.) που στην κοινωνία απαντούν σε διάφορους τομείς (π.χ. ΜΜΕ) με στόχο να δει πώς διάφορες ομάδες διαπραγματεύονται το θέμα αυτό.

Διαφορές (II)

- Στο Α.Π. του 2003 το κείμενο αντιμετωπίζεται ως νοηματική οντότητα και θεωρείται βασική μονάδα διδασκαλίας (επίπεδο 1 και 2 στην επεξεργασία κειμένων).
- Στο Α.Π. του 2010 το κείμενο αντιμετωπίζεται ως οντότητα-προϊόν κοινωνικής διεργασίας (επίπεδο 3 ⇒ Το κείμενο ως κοινωνική πράξη).

Διαφορές (III)

- Στο Α.Π. του 2003 η διδασκαλία της δομής της γλώσσας (Γραμματική) αντιμετωπίζεται στατικά, σε αποπλαισιωμένες μηχανιστικές ασκήσεις.
- Στο Α.Π. του 2010 η διδασκαλία της δομής της γλώσσας (Γραμματική) αντιμετωπίζεται λειτουργικά.

Για παράδειγμα, η δομή μιας πρότασης δεν αντιμετωπίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο (Υ-Ρ-Α), αλλά ως σύνολο κατηγοριών που προβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας υπέρ κάποιων κοινωνικών ομάδων έναντι άλλων.

Έμφαση στο δράστη

- Η ρύπανση καταστρέφει το περιβάλλον.

Μετριασμός δράστη

- Το περιβάλλον καταστρέφεται από τη ρύπανση.

Απαλοιφή του δράστη

- Το περιβάλλον καταστρέφεται.

Διαφορές (IV)

- Στο Α.Π. του 2003 αγνοείται η **κυπριακή διάλεκτος**, ενώ στο Α.Π. του 2010 προτείνεται η διδασκαλία της αντιπαραβολικά.
- Το Α.Π. του 2003 δέχεται σε πολύ μικρό βαθμό τη **γλωσσική ποικιλότητα** η οποία δε γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης, ενώ το Α.Π. του 2010 τη δέχεται ως φορέα διαμόρφωσης νοημάτων και την αξιοποιεί ανάλογα (γράφουν-γράφουνε, επανάστασης-επαναστάσεως).

Διαφορές (V)

- Στο Α.Π. του 2003 υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια με γραμμική και προκαθορισμένη σειρά ενοτήτων, με βασικό διαμορφωτή της διδασκαλίας και του ρυθμού της το ίδιο το εγχειρίδιο.
- Στο Α.Π. του 2010 το γλωσσικό υλικό θα προέρχεται από διάφορες πηγές. Ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά θα συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία, καθώς και το ρυθμό της.

Διαφορές (VI)

- Στο Α.Π. του 2003 δε λαμβάνονται πάντα υπόψη οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των παιδιών, τα οποία καλούνται να δεχτούν αυτό που τους δίνεται χωρίς να το ερευνήσουν.
- Στο Α.Π. του 2010 λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές και γλωσσικές διαφορές των παιδιών της τάξης που καλούνται πρώτα να ερευνήσουν και ύστερα να δεχτούν.



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ΄ ΦΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

22/12/10 και 7/01/11

Σημεία-κλειδιά επεξεργασίας κειμενικού είδους (I)

- α) Οι βασικές δεξιότητες:
- Κατανόηση προφορικών κειμένων
 - Παραγωγή προφορικών κειμένων
 - Κατανόηση γραπτών κειμένων
 - Παραγωγή γραπτών κειμένων

Σημεία-κλειδιά επεξεργασίας κειμενικού είδους (II)

β) Τα επίπεδα προσέγγισης κειμένου

1. **ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**
(εντοπισμός συγκειμένου, πεδίου, τόνου, τρόπου, αποδέκτη, σκοπού)
2. **ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ**
(λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές, μηχανισμοί συνοχής και συνεκτικότητας, τρόποι οργάνωσης πληροφοριών, τρόποι οργάνωσης γλωσσικών και οπτικών τρόπων για την αναπαράσταση του νοήματος κτλ)
3. **ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**
(οι λεξιλογικές επιλογές, οι γραμματικές και κειμενικές επιλογές ως μηχανισμοί δόμησης κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων, στάσεων, απόψεων, στερεοτύπων, τρόπων θέασης του κόσμου και σχέσεων εξουσίας)
4. **ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**
(αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου, αλλά και των κειμενικών πρακτικών των παιδιών)

Σημεία-κλειδιά επεξεργασίας κειμενικού είδους (II)

επιλογή
δεξιότητας

επιλογή
επιπέδου

επιλογή
προσδοκώμενων
γνώσεων
δεξιοτήτων και
στρατηγικών

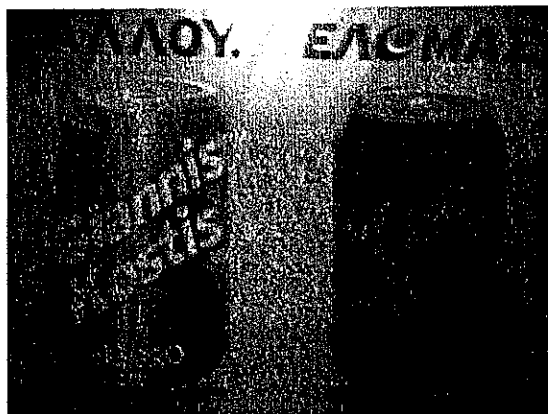
επιλογή
κειμενικού
είδους

επιλογή
δραστηριότητας

Ε ΚΑΤΑΝΟΗΜΕΝ ΕΡΓΕΙΟΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	
ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου. 	<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου.
<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου. 	<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου.
<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου. 	<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου.
<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου. 	<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> αναγνωρίζουν τον κειμενικό τύπο και τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν το πλαίσιο επικοινωνίας (αποδέκτη, αποστολέα, σκοπό). προσδιορίζουν το πεδίο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τρόπο του κειμένου. προσδιορίζουν τον τόνο του κειμένου. προσδιορίζουν τον σκοπό του κειμένου.

Ενδεικτική επεξεργασία κειμενικού είδους

Πως μπορεί να αξιοποιηθεί η τεράστια διαφήμιση στο πλαίσιο της υποανάπτυξης «στη προώθηση του εμπορίου» της «επιχειρηματικής «Διαφήμιση» της Σπινάκης»



Α. Αναγνώριση του κειμενικού είδους, του πομπού, των πιθανών αποδεκτών, του ΠΕΔΙΟΥ / του ΤΟΝΟΥ (επίπεδο 1)

- Αναγνώριση του κειμενικού είδους της διαφήμισης
- Αναγνώριση του ρόλου και του σκοπού της διαφήμισης
- Εντοπισμός του ρόλου της εικόνας στην κατασκευή του νοήματος (ΑΛΛΟΥ ένα προϊόν Giannis Kostis - ASPRO, στο ELOMAS 7up)
- Προκαταρκτική σημειολογική ανάλυση χρωμάτων κτλ (έντονα γνωστά σχήματα, πρόκειται για δημοφιλές καταναλωτικό προϊόν)

Β. Γλωσσική και νοηματική επεξεργασία / ΤΡΟΠΟΣ (επίπεδο 2)

- Συζήτηση γύρω από την κυριαρχία της εικόνας
- Επισήμανση της χρήσης της αγγλικής, που είναι αμφίσημη [από τη μία περιπαικτική (Giannis, Kostis, Aspro)] και από την άλλη ένδειξη κύρους (ELOMAS, 7up).
- Εντοπισμός της χρήσης κυπριακού λεξιλογίου (ASPRO) και μορφολογίας (υποκοριστικών: Giannis, Kostis).
- Σχολιασμός της χρήσης της λέξης ΑΛΛΟΥ.
- Αναγνώριση της προθετικότητας του διαφημιστή [ο οποίος προτίθεται να δείξει πως το προϊόν του έχει χαμηλή τιμή και άριστη ποιότητα]

Γ. Το κείμενο ως κοινωνική πράξη (επίπεδο 3)

- Εντοπισμός πληροφοριών που υπονοούνται και σχολιασμός του γιατί υπονοούνται. (Αν στη θέση του ονόματος Giannis – Kostis ήταν ένα άλλο όνομα, π.χ. Ανδρέας, τότε δε θα υπήρχε το ίδιο υπονοούμενο. Το Giannis – Kostis είναι δύο ονόματα που παραπέμπουν σε προϊόντα δεύτερης ποιότητας. Ομοίως και η λέξη ASPRO.)
- Επισήμανση υπόρρητων νοημάτων/μηνυμάτων. Η συγκεκριμένη διαφήμιση είναι μία απάντηση στη διαφήμιση της εταιρείας LIDL, η οποία διαφημίζει προϊόντα μίας κάποιιας ποιότητας σε χαμηλή τιμή.

Δ. Αξιολόγηση (επίπεδο 4)

- Σχολιασμός και κριτική τοποθέτηση για τον τρόπο παρουσίασης των μηνυμάτων
- Εκτεταμένη συζήτηση για το ρόλο της διαλέκτου και τους συνειρμούς χιούμορ-κατωτερότητας που δημιουργεί στη συγκεκριμένη διαφήμιση. Σύνδεση με το ρόλο της διαλέκτου σε άλλα κειμενικά είδη των ΜΜΕ (π.χ. σε κυπριακές κωμικές σειρές).
- Υποθέσεις για πιθανές κοινότητες αναγνωστών/αναγνωστριών, στις οποίες η διαφήμιση αυτή θα ήταν ελκυστική / ενδιαφέρουσα (γενικότερα «θα είχε νόημα») ή όχι και γιατί

Στοιχεία Τσαλάκου
Τμήμα Εκπαίδευσης της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
stav@uey.ac.cy

Ξένια Χατζηρωάνου
Language and Literacy Education
Penn State University, Lehigh Valley Campus
xuh12@psu.edu

**Η ΔΕΙΟΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΛΟΓΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ:
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ.**

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή εξετάζεται μια συγκεκριμένη συνθήκη γλωσσικής ποιικιλίας με μακροχρόνια ιστορική διάσταση, η *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) στην ελληνόφωνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου. Σε καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας ο *εγγραμματούχος* (literate) γενικά ταυτίζεται με την κατάκτηση της επίσημης, *κυρίαρχης* ή *πρωτεύουσας* (standard) ποιικιλίας, που συνήθως είναι εξοχική, ενώ η φυσικά κατακτημένη γλώσσα ή ποιικιλία κατά κανόνα δεν θεωρείται όργανο και μέσο καλλιέργειας του εγγραμματούχου, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γραπτή παράδοση. Επίσης, συχνά κυριαρχούν απόψεις περί «γλωσσικού αλλημμιτισμού» των μαθητρίων και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σύνολό της, και ως αυτά τυπικά θεωρείται η ύπαρξη μιας φυσικά κατακτημένης ποιικιλίας διαφορετικής από την κυρίαρχη, που δημιουργεί συνθήκη γλωσσικής ανωξότητας μεταξύ της «γλώσσας του σπιτιού» και της «γλώσσας του σχολείου». Στόχος της εργασίας είναι να αποδομήσει τις θέσεις αυτές και να δείξει ότι η ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας μπορεί να αποέλθει σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματούχου, με την προϋπόθεση ότι η ποικιλότητα θα αποκτήσει τη φυσική της θέση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διδακτικής και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Η ανάλυση ενός συνόλου γλωσσικών δεδομένων από σχολικές και πανεπιστημιακές τάξεις δείχνει ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα άμεσα έχει υποβληθεί ένα μοντέλο γλωσσικής διαφοροποίησης που εν μέρει αποδίδει στη μητρική

ποιικιλία το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού οργάνου, αλλά όχι το ρόλο της γλώσσας-μαθησιακού στόχου. Η άτυπη και εν πολλοίς ιστορικοποιημένη διαφοροποίηση αυτή ωστόσο ενισχύει αν μέρη την *κοινωνιογλωσσική ενημερότητα* (sociolinguistic awareness) των μαθητρίων και των μαθητών και στη βάση αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί, υπό τις κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις, σε εργαλείο για την οικοδόμηση επίγνωσης και κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσική ποιικιλία και κυρίως, απέναντι στις παρεμπερούς που ρυθμίζουν την εμφάνισή της, παρεμπερούς όπως η εκπαιδευτική περίπτωση, οι κοινωνιογλωσσικές ταυτότητες των συμμετεχόντων, το κριματικό είδος και οι κοινωνικές-σημειωτικές του προεκτάσεις.

Όπως είναι γνωστό, η βασική λογική της παιδαγωγικής του *κριτικού εγγραμματούχου* (βλ. Clark & Ivanti 1997, Street 1996, Street & Lee 2006, Gee 1990, Cope & Kalantzis 1993, 2000, Kalantzis & Cope 2008) συνοψίζεται στην κατάκτηση και παραγωγή *πολλοπλών* κριματικών ειδών και μορφών γλώσσας, στην κριτική επίγνωση της κοινωνικής-σημειωτικής λειτουργίας των διαφόρων κριματικών ειδών (Halliday & Hasan 1991) και της γλωσσικής ποιικιλίας που κωδικοποιεί την εκάστοτε κοινωνική-σημειωτική λειτουργία (βλ. και Τσαλάκου 2007, Ntatsavounas & Tsipirakou 2008). Ωστόσο, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει μια γενικότερη αμηχανία όταν αφορά τη θέση στην εκπαίδευση κοινωνικών ή γλωσσικών ποιικιλιών που είναι, με διάφορους τρόπους, κοινωνικά στεγματοποιμένες, και όσον αφορά τη συνεισφορά τους στην παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματούχου.

Από την άλλη πλευρά, οι υπέρμαχοι της διγλωσσικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η συνύπαρξη δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών όχι μόνο δε δυσχεραίνει αλλά διευκολύνει την επιτυχημένη εκμάθηση και της μιας και της άλλης, υπό τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις, εφόσον δηλαδή οι δύο γλώσσες δε βρίσκονται σε ανταγωνιστική αλλά σε δυναμική συμπληρωματική σχέση *προσθετικής διγλωσσίας* (additive bilingualism - βλ. Baker 2006). Εφόσον δηλαδή η δεύτερη γλώσσα (L2) οικοδομείται πάνω στην πρώτη (L1), ή, καλύτερα, και οι δύο γλώσσες οικοδομούνται πάνω στον κοινό πυρήνα που μοιράζονται. Έτσι, η έννοια της *Κ. αιτής / ποικίλων / γλωσσικής / εκπαίδευσης* (Common Underlying

Language Proficiency, (U.L.P. Cummins 2001) αναφέρεται σε γλωσσικές και μεταγλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες ή που μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη (Bl. και Cummins 2008). Η απόκτηση δεξιοτήτων από τη μητρική γλώσσα στο πλαίσιο διδασκικών μοντέλων προσδοκείται ότι μπορεί να έχει ανεπιτηκτά αποτελέσματα. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν: π.χ. την ικανότητα αυτοκατανόησης και κατανόησης βραυκών εννοιών με βάση το κλημσικό ή επικοινωνιακό συγκείμενο. Επίσης, κοινές γλωσσικές λειτουργίες και κλημσικά είδη και οι κλημσικές και πολιτισμικές-κοινωνικές συμβάσεις που τα διέκονν μπορεί να είναι ήδη γνωστά στη μητρική γλώσσα και εμμελώς αναγνωρίσιμα στη δεύτερη. Άλλοια και η μεταγλωσσική επίγνωση της γραμματολογίας της μητρικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει στην ανεκδητή εμπέδηση της δεύτερης. Ο παραπάνω θύσις έχουν άμεση σχέση με τον επικοινωνιακό, την ίδια θηλαδή ότι η γλωσσική γνώση οικοδομείται πάνω σε απορηγυμένη γλωσσική (ή μεταγλωσσική) γνώση. Αυτό συνεπάγεται ότι η αποβιάρχωση γλωσσική γνώση των παιδιών δεν είναι αρκτικό αλλά κλητή και κερνάται προς αξιοποίηση, είτε αρκείται για μια άλλη γλώσσα, είτε αρκείται για τη μητρική τους διάλεκτο. Η επλυσία διάσταση, αυτή της διαλέκτου, συχνά γνωστικά στις ερωτήσεις στις ηρώσεις για το επρόβλημα της γλωσσικής.

2. Κοινωνική όργλωση στην ελληνοφώνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου.
 Σύμφωνα με τον ορισμό του Ferguson (1959: 336), κοινωνική όργλωση (diglossia) είναι:

a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent, highly codified, (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal

spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση όπου, εκτός από τις βασικές διαλέκτους της γλώσσας (που μπορεί να περιλαμβάνουν και μια κλημσική κοινότητα ή εμμελώς κοινές κλημσικές κοινότητες), υπάρχει και μια αρκτικά διαφορετική, ανεπιτηκτά κωδικοποιημένη (σχετικά με κλημσικά ζητηματα) υπερωμμένη κοινότητα. η οποία ούθεται μερτά σε έκταση και επλυσή γραμματολογίας, που προσέχεται είτε από παλαιότερη κλημσική περιόδο είτε από μια άλλη γλωσσική κοινότητα, και η οποία μαθεται κλημσικά μέσα από την επίσημη εκπαίδευση και χρησιμοποιείται στις περισσότερες ερωτήσεις του γραμσού λόγου και της επίσημης επικοινωνίας, αλλά όχι χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα των πληθυσμών στην καθημερινή επικοινωνία.

Η ελληνοφώνη γλωσσική κοινότητα της Κύπρου είναι κοινωνικά όργλωση (diglossic). Ferguson (1959), η διαλέκτικη (bilingual) ερωσών η υπερωμμένη κοινότητα είναι τα (πρωτογενή) ελλημσικά της Ελλάδας, η Κοινή Νέα Ελλημσική, ενώ η πρωτική κοινότητα είναι η κλημσική διάλεκτος και τα διάφορα τομικά ιδιώματα της (Papaioannou 1998, Tsiplakou 2006a). Άνεπιτηκτά είναι η κατάσταση και στην τουρκοκυπριακή κοινότητα (Gautier-Kizilyirik & Kizilyirik 2004). Σε καταστάσεις κοινωνικής όργλωσης, ο επρωμματοςμός γενικά τακείται με την κλημσική της επίσημης, κλημσικής ή πρωμσικής (standard) κοινότητας (Tsiplakou 2006b), που συνήθως είναι εμμελώς, ενώ η πρωμσική κλημσική γλώσσα ή κοινότητα κλημσικά δεν θεωρείται όργλωση και μέσο κλημσικής του επρωμματοςμού, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει και γενική κλημσική, όργλωση συμβαίνει στην Κύπρο. Επίσης, συχνά κλημσικών ασκήσεις και γλωσσικών εμμελμάτων (language deficit) των μητρικών και των μαθητών ή και της γλωσσικής κοινότητας στο σχολείο της, όπως

διεργούν τα παρακάτω παρωδιώγματα (από Τσιπλάκου 2004, 2007, Τσιπλάκου 2007).

- (1) Φυσικά σγαπάμε την κυπριακή, είναι μέσα στην καρδιά μου, Αλλά δεν είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Είναι φρεσά, Νομίζω ότι το προβλημα δεν είναι η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στο σπίτι. Το προβλημα είναι αλλού... Γενικά, σαν λαός δεν εκφραζόμαστε με πολλά λόγια στην Κύπρο, απλοποιούμε τα πράγματα. Κι εγώ τώρα δυσκολεύομαι να εκφράσο αυτό που εννοώ. Να σου πω ένα παράδειγμα. Λέμε, π.χ., «όσοε μου τούτο» χωρίς να αναφέρουμε το όνομα του αντικειμένου που θέλουμε...
- (2) Αν ένα παιδί στην Ελλάδα ρωτήσει τη μητέρα του γιατί π.χ. αναβόσβησαν τα φανάρια στο δρόμο, η μητέρα του θα του το εξηγήσει με πολλά λόγια. Αν συμβεί κάτι τέτοιο στην Κύπρο, η μητέρα θα απαντήσει μονολογικά.
- (3) Ιδιαίτερα οι απόψεις της εκπαιδευτικού στο (2) και (3) εντυπωσιάζουν τη γνώστη αξιολογική διάκριση μεταξύ *επεξεργασμένου* (elaborated) και *περιορισμένου* (restricted) κώδικα (Bernstein 1973). όπου ο *περιορισμένος* κώδικας υποθέτει ότι είναι γλωσσικά λιγότερο πλούσιος και αναλυτικός, καθώς είναι πιο έντονα εξαρτημένος από το εξωγλωσσικό συγκείμενο της επικοινωνίας, και επομένως είναι ακατάλληλος ως όργανο σύνθετης και αποπλαισιωμένης-αφηρημένης σκέψης. Προφανώς επίσης γίνεται έμφαση ταύτηση του περιορισμένου κώδικα με τη διάλεκτο.

2.1 Η πρότυπη ποιησία και η διάλεκτος στην κυπριακή τρέψη

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε δεδομένα από το λόγο δασκάλων και παιδιών σε σχολικές τάξεις της Κύπρου, που θεωρώ ότι δείχνουν πως οι επιμέρους γλωσσικές επιλογές περιορίζονται από τα κατ' ευσίαν μετασταλικά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της επιρρύτης

γλωσσικής πολιτικής, καθώς και από την αναπαράζία σφαιρής τοποθέτησης ως προς τη φυσική θέση της γλωσσικής ποιησίας στο πλαίσιο της «επικοινωνιακής» προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα (από Τσιπλάκου 2007) έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία (μελέτες περιπτώσεων με μεθνητοσκοπήεις και συμμετοχική παρατηρήση). Των δεδομένων στο (4) έχει προηγηθεί μετ'αλόφονη ανάλυση κειμένου για τον απλοευθροτικό αφόνα της Κύπρου εναντίον των Άγγλων, και η δασκάλια ζητεί από τα παιδιά να της πουν το νόημα του κειμένου με δικά τους λόγια:

(4) Αντρώος: Ένας μάθητης που εκπότισε έναν Άγγλο στρατιώτη
Έτσι επείε εώς και εκρώφεικε σε εκείνο το χωριό.

Δασκάλια: Εβρήθησε τον μια κοπέλλα...
Εβρήθησε τον μια κοπέλλα...
Ξέρετε, θέλω να μου βρείτε από το κείμενο σας εμ... τις προτάσεις εκείνες τις φράσεις εκείνες που δείχνουν ακριβώς ποιά την κατάσταση που συνέβηκε στο χωριό. Να το διαβάσουμε από μέσα.

(5) Δασκάλια: Εγώ με μιλήσα σχεδόν αν θυμάστε, για το θέατρο σκιάων. Θυμάται κανένας να μου πει τι είναι το θέατρο σκιάων; Τι είναι το θέατρο σκιάων; Ακούω, παιδιά. Τι είναι το θέατρο σκιάων, που μιλάμεμαγ εχτές στο μάθημα ελληνικών; Αντρώα μου. Βάλωμεν ένα σαντόνι
Έτσι βάλωμεν τον κροβόλεμα να χτυπά πάνω για να φανεί να φοιύζεται.

ΕΙΣ ἄμην βύλων, μαρτυρῶ τὸν κρημνιστὴν,
ὄρακέ τι σκῆ τοῦ κίνου.

Δασκάλει:
Κολῆς οἱ πλάροφορες που μας βόσκεις
ὡδὴ δὲν ἐκτιμᾶσθα ἐπὶ σκευῆς.
Ἄλλος που θέλει νὰ μὴν ε-ἰσπύσῃται
τι ἀκριβὲς εἶναι τὸ θέατρο σκίων. Μίλησε μὴν.

Μίληρος:
Πιστεύουμε ἔννε μὲν ἄλλο καὶ
ὄραδὸν ἐν ἀστρον.
Εἶσαι βέλτερος νῆννε φωνάρι
νὰ χυρᾶ πᾶνω εἶσαι νᾶ...
ὅταν βέλτερος εἶσαι δὲφορες...

τὰ ὄραφορὰ χάρονα που σκευάζουμας,
νὰ δημονογῶ σκῆ εἶσαι νῆν βέλτερος εἶσαι,
νὰ εἰμῶστε ἀπο κῆτο ἀπὸ τὸ σεντόνι
εἶσαι νὰ κῆνονμας δὲφορες κητήσαις
γῆ νὰ γελῶν οἱ ἄλλοι.
Δηλῶδὴ προκῆλᾶ...

Δασκάλει:
το καλῶνμα γῆ λόγους νηχογογῆσαις, εἶσαι
Νῆν.
Μιθῆσαις, ἐπὶ δὲν ἐκτιμᾶσθα κῆτι,
δὲν ἐκτιμᾶσθα κῆς δημονογογῆσαις
ποῦδες οἱ οἰκῆς.

Χριστιάνει:
ἂν δὲν ἤσῃσαι τι ἀκριβὲς εἶναι τὸ θέατρο σκίων,
δὲν θῆα κητιμᾶσθα. Χριστιάνει μὴν.
Εἶναι ὄραφορες φηγογῆσαις
που κητιμᾶσθῶνται ἀπὸ χάρονα,
καὶ στα κῆτα τῶς, στα γέμια τῶς,
τῶς βῆσῶμα κῆτι κῆτος γῆ νὰ κῆνονμας,
γῆ νὰ φηνογῆσαι οἱ ὄραφορες κητήσαις
που κῆνον.

Δασκάλει:
Μιθῆσαις κῆμα κῆμα εἶσαι.

Τὰ σοφοκῆμακῆ ἀπεροδῶμα στο (4) καὶ στο (5) μαρτυροῦδῶν τῆν εἶσαι
ἀποροτῆ εἰμῶσῃσαι: οἱ δῆο δὲσκαλῆς "ῆσον ἀπὸ τὰ πᾶσιὰ νῆν
ἀποδῶσῶν νόμια εἶμα δῆτι τῶς λόγῶν, ἀλλὰ τὸ νόμια εἶσαι ὅταν
μαρτυρῆσαι τῆν δὲσκαλῆ σσηβῶμακῆ ἀποροσῶσαι: ἡ δὲσκαλῆ στο (4) εἶσαι
ἀπὸ τὰ πᾶσιὰ νὰ δὲσκαλῶν ἀπὸ μῆσα τὸ κῆσινο, ἐπὶ ἡ δὲσκαλῆ στο (5)
μῆσαι κηνογογῆσαις μῆσο ἀπὸ τῆν ἀσκαλῆ ἀσῆσῃσαι τῆς Χριστιάνεις. ἡ
ὄρατῆ εἶσαι στα ἀσκαλῆσῃσαι.

Οἱ γῆσοκῆς ἀποκῆσαις, που εἰμῶσῃσαι ὅρατῆ καὶ ἀπὸ ὄρατῆ
ποσοκῆμακῆ εἰμῶσῃσαι με τῆς σῆσῃσαι τῶν ἐκτιμῶσῃσαι ἀσῆσαι
τῆν δὲσκαλῆ (Pavlou & Piparalou 2014), σῆσῃσαι με τῆς ὄρατῆ
εἰμῶσῃσαι γῆσοκῆσαις πᾶσιὰ τῶν ὄρατῆσαις ἡσῆσαις καὶ ἡσῆσαις
κῆσινο, που ὄρατῆσαις «ἀσῃσαι» ἀσῆσαι τῆν χῆσινο τῆς δὲσκαλῆ ἀπὸ
τῆς μῆσινο γῆ ἀποροδῶσῃσαις λόγῶς, ὄρατῆσαις στα μῆσοσῃσαι
τῆσαις. ἡ «ἀσῃσαι» ἀσῃσαι ὄρατῆ, ὄρατῆσαις ἀποροσῃσαι δὲσκαλῆσαι
ὄρατῆ, τα μαρτυρῶσαι, ὄρατῆσαις τῆν εἶσαι με σσηβῶμακῆ ἀσῆσαι τῆς
δὲσκαλῆσαι.

Ἄπὸ τῆν ὄρατῆ εἶσαι, εἰμῶσῃσαι δὲσκαλῆσαι ἀπὸ σῆσῃσαι
τῆσαις (Ismaitidou 2002, Hadjiioannou 2008) ἀλλὰ καὶ ἀπὸ
μαρτυρῆσαις μῆσινο (Tsiplakou 2006) ὄρατῆσαις ὅτι οἱ μῆσινο γῆσαις
δὲσκαλῆσαι ὄρατῆσαις με τῆν σῆσῃσαι ἀποροσῃσαι δὲσκαλῆσαι καὶ κητιμῶσῃσαι
δὲσκαλῆσαι μῆσινο γῆσαις πᾶσιὰ τῶν ἀποροσῃσαι (registrars) τῆς
δὲσκαλῆσαι ἀσῃσαι με τῆν σῆσῃσαι ἀποροσῃσαι δὲσκαλῆσαι που
εἰμῶσῃσαι. ἡ εἰμῶσῃσαι τῆν ὄρατῆσαις δὲν ἀσῃσαι εἶσαι ὄρατῆσαις
κητιμῶσῃσαι καὶ δὲν ἀσῃσαι δὲσκαλῆσαι ἀπὸ κητιμῶσῃσαι εἰμῶσῃσαι. ἡ
μῆσινο γῆσαις ὄρατῆσαις ἀποροσῃσαι (Yikoumetli et al. 2005) που
εἰμῶσῃσαι τῆν ἀποροσῃσαι δὲσκαλῆσαι τῆς μῆσινο γῆσαις
μαρτυρῆσαις τῆς κητιμῶσῃσαι καὶ τῆς κητιμῶσῃσαι ἡσῃσαι: ἀν καὶ
ἀποροσῃσαι γῆσαις ἀποροσῃσαι ἀπὸ ἀσῃσαι δὲσκαλῆσαι ἀποροσῃσαι, εἶσαι
εἰμῶσῃσαι μῆσινο γῆσαις ἀποροσῃσαι, ὄρατῆσαις με μῆσινο γῆσαις ἀπὸ
ἀποροσῃσαι ἀποροσῃσαι τῆς κητιμῶσῃσαι.

3. Η συμβολή της γλωσσικής ποικιλότητας στην κατάρτιση του αλφηβητισμού και του γράμματισμού
Πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ομιλομορφία σχετίζεται προσθετικάς διηλεκτικάς (additive bilingualism) ανάμεσα σε δυο γλωσσικές κοινότητες, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες είτε πρόκειται για διαλέκτους, έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατάρτιση του γράμματισμού. Στη Νόα Γουινέα και οι συγγενείς προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που διδάχθηκαν βασικό αλφηβητισμό και κάποια άλλα μαθήματα στη μητρική τους κρηολή (Tok Pisin) είχαν συστηματικά καλύτερες επιδόσεις στα αγγλικά αλλά και στα μαθηματικά μέχρι και την Ε΄ Δημοτικού σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί καθόλου στη μητρική τους γλώσσα (Siegel 1997). Ένα επακόλουθο θετικό αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά ήταν ενάθετα να διαχωρίζουν την κρηολή από τα αγγλικά και να ακουφιούν τις αντιμέτρους και τα λάθη μεταφορικά (transfer errors) από τη μια κοινότητα στην άλλη (βλ. και Malcolm 1992 για την διδασκαλία κρηολών παράλληλα με τα αγγλικά στην Αυστραλία και Adger, Wolfram & Christian 2007, Rieckford & Rieckford 1995, Wheeler 2005, 2008, Wheeler & Swords 2006 για την διδασκαλία της αφροαμερικανικής αγγλικής κοινής παράλληλα με τα αγγλικά στις Η.Π.Α.). Τίπως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι η θετική αποτίμηση των μητρικών ποικιλιών ως εργαλείου για την κατανόηση και την απόδοση ουσιαστικού νοήματος στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και τον γράμματισμό (βλ. Goodman & Gooden 2000).

Επιπλέον, οι Adger, Wolfram & Christian (2007) έχουν δείξει ότι τα διαλεκτόφωνα παιδιά έχουν επίγνωση του ρόλου της γλωσσικής διαφοροποίησης αφενός για την κατασκευή και πρόβλεψη συγκεκριμένης οθοντικής ταυτότητας και αφετέρου για την συμβολική ερμηνεία και αποτίμηση του γράμματισμού ως μηχανισμού ανταλλαγής ανθενότητας και εξουσίας. Γενικότερα, εθνογραφικές έρευνες σχετικά με τη χρήση διαλεκτικών ποικιλιών από τα παιδιά αποκάλυπταν όλες τις διαστάσεις του γλωσσικού κεφαλαίου και του γλωσσικού εξοπλισμού τους, καθώς και τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται και απομεινώνται οι κυρίαρχες πρακτικές γράμματισμού στο πλαίσιο

συγκεκριμένων κοινοτήτων πηλεκτικής (communities of practice) Bourdieu 1977), που με τη σειρά τους έχουν άμεση επίδραση στους τρόπους κατάρτισης και απομεινών τους.

Άρκετά προγράμματα διδακτικής εκπαίδευσης έχουν ως στόχο να καταστήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές ερευνητές της γλωσσικής ποικιλότητας. Το πρόγραμμα Survey of British Dialect Grammar (Cheshire & Edwards 1998) δημιουργήθηκε ένα εθνικό δίκτυο δασκάλων και παιδιών από μη προνομιώδη σχολεία, που μετείχαν σε συντηρητικά προγράμματα με στόχο την αναστήριξη των μεθόδων της κοινωνιολογίας στη διδακτική διαδικασία. Λειτουργήθηκαν: (α΄) η γλωσσική ποικιλότητα στις γλωσσικές κοινότητες των παιδιών και (β΄) οι σπουδές απέναντι στη γλωσσική ποικιλία τόσο των ίδιων όσο και των κοινοτήτων τους. Αντίστοιχα προγράμματα με στόχο τη διδακτική ενήμευση (dialect awareness) στις Η.Π.Α. (βλ. Wolfram 1998, Wolfram 1999, Wolfram & Friday 1997, Adger, Wolfram & Christian 2007, Rieckford & Rieckford 1995, Wheeler & Swords 2006, Wheeler 2005, 2008) περιλαμβάνουν ασκήσεις με πραγματικά γλωσσικά δεδομένα από διαλεκτικές ποικιλίες με στόχο την ανακάλυψη μορφολογικών και μπορούν να εντοπίσουν τις συστηματικές γραμματικές ιδιότητες των διαλεκτικών ποικιλιών που μιλούν, αλλά, κυρίως, να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές δεξιότητες, όπως η διαμόρφωση και ο έλεγχος υποθέσεων σχετικά με τη γλώσσα. Ουσιαστικά, που φυσικά μπορούν να εφαρμοστούν δημογραφικά και απολέσματος στην εκμάθηση κυρίαρχων ποικιλιών και απαιτητικών μορφών του γράμματισμού.

4. Μια διδακτική παρέμβαση

Βασικοί στόχοι της παρέμβασης που περιγράψαμε στη συνέχεια ήταν: (α΄) Η απόκτηση της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητριών και των μαθητών σε σχέση με στοιχεία στην κυρίαρχη μορφολογία και σύνταξη (μορφολογία και συντακτική θέση των εγκλιτικών αντωνυμιών)· (β΄) ο εντοπισμός των διαφορών με τις αντίστοιχες συντάξεις της Κοινής Νέας Ελληνικής· (γ΄) η επίσημη της επίγνωσης ότι

η πραγματική της διάλεκτου εμφανίζεται ανασηματωμένη. (β') Η επαναγωγή κατάκτηση των περιγράφων μέσα από ένα *δωρημένο* μοντέλο διάστασης με κέντρο συγκεκριμένο κείμενο *από* (στη θεωρητική και γραπτή συνταγή) και τις παραλλαγές του (α') η κριτική της κριτικής οργάνωσης του συγκεκριμένου κειμένου *από* (στ') η αντίθεση της υπολογιστικής και κοινωνολογιστικής επηρεασίας.

Η παρέμβαση είχε τη μορφή *οργανωμένης διάστασης* σε μια Δ' Δημοτικού στη Λαμία. Σημειώνουμε ότι η εκπαίδευτος ήδη ακολούθησε διάκριτες ομάδες των τριών επιπέδων μάθησης και είχε κάνει πλοκάμι εφαρμογή του εργατηρίου συγγραφέων (writers workshop: Haidichanou & Ioannou 2008). Η εκπαίδευτος είχε θέσει στάσεις ανώνυμης στη διάλεκτο και την εργαλειολογία άμεσα ως γλώσσα-όργανο της διάστασης, αλλά *πρώ* ως γλώσσα-στόχο. Η εκπαιδευτικός προσευχόταν: *από τις σπριντρες* (ως προς τη στοχοθεσία και τη δομή του μαθήματος).

Τα *δωρημένα* προέρχονται από αναμετατροφή του μαθητή ως *από* (σε θέση φορητής μεταφοράς), από απώθηση συμπεριφοράς παρατήρηση (λατομερές σημείωσης κώδικα) και *πρω*-*πρω* συνέντευξης με μαθήτρες και μαθητές (προκειμένου να εξισορροπηθεί η τριγωνικότητα).

Τα βασικά ευρήματα της παρέμβασης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- (α') Η συμμετοχή των μαθητών και των μαθητών στο μάθημα ήταν ιδιαίτερα αυξημένη.
- (β') Την αρχική αμηχανία διαδέχτηκε μεγάλος ενθουσιασμός ως προς την παραγωγή λόγου στην κεντρική διάλεκτο, με σοβαρή ανατοχαστική εμπλοκή σε επίπεδο ομάδων εργασίας.
- (γ') Τα παιδιά επέδειξαν ανήχητη μεταγλωσσική συμπεριφορά, που απορούσε όχι μόνο το μορφολογικό-συμτακτικό φαινόμενο στο οποίο αρχικά είχαν εστιάσει (γνώσεις αντωνυμίες), αλλά και σε κοινά άλλα φωνολογικά και λεξιλογικά φαινόμενα της κρημικής και τις διαφορές τους από αυτά της Κοινής Νέας Ελληνικής. Αυτό δεν είχε προβλεφθεί στους στόχους της παρέμβασης, και υποθέτουμε μια ιδιαίτερα ευχάριστη έκπληξη.

(δ') Τα παιδιά επέδειξαν στοιχεία κοινωνολογιστικής και υπολογιστικής επηρεασίας όσον αφορά την κοινωνολογιστική διαποροποίηση Κοινής Νέας Ελληνικής και διαλέκτου, αλλά και όσον αφορά την *οπολογική διαπραγμάτευση* μέσα στα όρια του διαλεκτικού συνεχούς (Tsipirakou κ.α 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε σχολιασμένα αποσπάσματα από τη συζήτηση στην τάξη και την ομαδική εργασία των μαθητών και των μαθητών, που δείχνουν με χαρακτηριστικό τρόπο τα παραπάνω.

- (6)
- Δασκάλει: Κοίτημα, μα πικρές κόβουμε; ...
 - M4: Αντις.
 - Δασκάλει: Αντις, τις μελιντζίνες. Στα κρημικά.
 - M6: Α, μάνα μου...
 - Δασκάλει: Στα κρημικά, λοιπόν, τι θα ελάγουμε;
 - M2: Κρημίζουμε, τις μελιντζίνες.
 - Δασκάλει: Κρημίζουμε, τις, «Τις» ή «τις»;
 - M (εν χορώ): «Τις»!
 - Δασκάλει: Εκεί που λέει «τις κόβουμε», τι θα ελάγουμε στα κρημικά. Πικρελή.
 - M5: «Τις κόβουμε».
 - Δασκάλει: «Τις κόβουμε», λοιπόν ο Πικρελής.
 - M7: Εμένα η γυναι μου να θα ελάγεις έτσι, Πικρελή μου, όμως.
 - Δασκάλει: Έν το Πικρεκό.
 - M5: «Κόβουμε»...»
 - Δασκάλει: «Τις». Τι γίνεται στα κρημικά, παιδιά, λοιπόν;
 - M8: Πικρ, μετά ελάγω!
 - Δασκάλει: Χρημικά! Τι λάθος στα κρημικά;
 - M9: Την αντωνυμία, Α;.
 - Δασκάλει: Που την βάλουμε. Ομοίτη μου.
 - M9: Στο τέλος.
 - Δασκάλει: Στο τέλος, Νεστά το πήλα. Βάλουμε λοιπόν εδώ ότι έχουμε μιν διαφοράν από την ελληνική.

Επιπλέον, οι ομάδες που δουλέψαν τις συνταγές στα κυριακά φιλάνται ότι ήθελαν περισσότερη παραφρονση και ενθάρρυνση, προφανώς λόγω του απνηθήστων της έρσιςτηριότητις:

- (8) Δασκάλα: Δοσιόν, «ξεφλουδιόξισ ταν» ή «καθαριξίς ταν» ...
 Μ5: Τι χόρμα!
 Δασκάλα: Είν' α μπου να τής πελ «μελινξίνες»;
 Πώς τες λιλόνιεν στα κυριακά;
 Η μάμμα σας λαλει:
 «εν να κόρη μελινξίνες σήμερα»;
 Μ (εν χερμό): Χοοοοι...
 Μ6: Ναι!
 Μ7: Οί, λαλει καιτ άλλο! «Βαξίνια».
 Μ (εν χερμό): Ναι!
 Μ6: Εν η γαγια μου που το λαλει.

Ωστόσο, πολύ σύντομα ο μαθητής και οι μέθρες μαθήκαν στο πνεύμα. Το παρικότο αποσπασμα είναι από την έρσιςτηριότητις της ομάδας που ετοιμάξτε ηλωπακή συνταγή στα «καλαμαριστικά»:

- (9) Μ5: «Σήμερα η συνταγή μας θα είναι λοοκομιάδες».
 Μ6: Εν εν έτσι που το λαλοόμεν, αλλά έτσι πιο καλά.
 [...]
 Μ1: Εν έτσι που γραφονται, έτσι ες' άλλως.
 Μ2: «Οί λοοκομιάδες» εν να γραφονται.
 Μ3: Εμένα φαίνται μου «λοοκομιάδες».
 Μ5: Ξέρω το, εν λαλοόμεν «λοοκομιάδες».
 Μ3: Εν καλαμαριστικά.
 Ρ%, οι καλαμαριάδες!
 (10) Μ1: «Ση συνταγή...».
 Μ2: «Ληφονμε»
 Μ3: Οί «αφρονμε», να βάλουμε καιτ πιο καλαμαριστικό!

από την νεοελληνική γλώσσα.
 Στα κυριακά την ανωνομιαν μας
 βάλωμεν την συνταγή, μετά από το ρήμα.

Στο (5) η δασκάλα εισάγει σταδιακά την ιδέα της συστηματικής διμοφοροποίησης των δύο ποικιλιών στο επίπεδο της συνταξής (θέση των εγκλιτικών ανωνομιών). Χρησιμποιώνται μεταγλωσσική ορολογία (ανωνομία, ρήμα) αλλά και κατονομάζοντας τις δύο ποικιλίες και αντιμεταξίζοντας τις ως *συστήματα*, που μπορούν να περιγραφούν με τους μαθιές να δουλέψουν σε ομάδες και να παραγγέλουν συνταγές, προφορικές και γρατιές, και στα δύο κοικιλίες, και μάλιστα με εσπερικές διαβηθιές ως προς την επιστημότητα του ύφους (γραπτή και τηλεοπτική συνταγή στα «καλαμαριστικά», προφορικές συνταγές στο δημόσιο και ιδιωτικό πεδίο στα κυριακά). Είναι ενδιαφέρον ότι οι παιδιά αρχικά κούτισαν τα κυριακά με τη γλώσσα των ηλωκομικών και αναπαρήγαγαν κυρίως απώμεις σχετικά με τον κοινωνικό στιγματισμό της διαλέκτου:

- (7) Δασκάλα: Θα έρσιςται στις ομάδες σας, για να φτιάξτε την ίδια συνταγή, αλλά σε άλλην περισταση.
 Σε τι θα θέλατε να το μεταφράσετε; Πε, Γεοργία.
 Χωρικτικά.
 Μ2: Χωρικτικά. Τι ενούξ, χωρικτικά.
 Δασκάλα: Ε, χωρικτικά, κυρία.
 Μ2: Ε, χωρικτικά, κυρία.
 Μ3: Ας πούμεν, κυρία, «ξίση».
 Δασκάλα: Στα κυριακά. Εν έτσι σημαίνει ότι εν χωρικτικά η γλώσσα μας. Πείτε μου να δώμε, τι περισταση θα μπορούσε να υπήρχε για να γίνει στα κυριακά.
 Μ4: Όπως τη λέει η γαγια!

M11: «Στη συνέχεια αφήνουμε» κόρη, σκούρα!

Υπός φαίνεται στο τα (9) και (11), οι μεθίηρες συζητούν με συστηματικό τρόπο και με μεγάλη μετρηλαστική εμπλοκή τόσο φωνητικές όσο και λαξιλολογικές διαφορές (βάδα και υμολόγηες μετωξό των κρητικών και των «κρημαθιστικών»). Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρχίζουν να αναφέρονται σε «ακρασούτερον» και «άγυότερον» «κρημαθιστικός» τρόπος έκφρασης: αρχίζει δηλαδή να διαφάνεται μια λαθείουσα σημειότητα ως προς τη διαφορετικότητα αυτών των τρόπων στην έκφραση, υπερεκθέσει κοινά (αφβλ. Παρτωικόλα & Τσολάκου 2008). Σύντομα η συζήτηση εστιάζεται σε ακόμη λατιότερες κρημαθολογικές/φολογικές διαφορές:

- (11) M2: «Άρισό φάνεζάνι ζάχτηρη»
- M1: «Άρισό φάνεζάνια» εν ποιο κώλια.
- M4: «Άρισό φάνεζάνι!»
- M11: «Φάνεζάνια!»
- M5: Εν εν «φάνεζάνι» που λάουιν:
- M3: Ε, και τα δύο μάθουιν να τα ποιν.
- [...]
- M4: «Διαδούριε τη μερτιά»
- M5: «Σε λίγο νερον»
- M4: «Νερό!»
- M1: Εν εζωι έλιμαστε μιορόθικη!

Εδώ οι μεθίηρες προβληματίζονται ως προς τη χρήση του κρημαθιστικού υποκοριστικού ως μηχανισμού ευγένειας/επιχώσης (Kochling, αφβλ. Τσικουτή 1997). Τέτοιοι τόνοι Αφρημαθολογικοί/φολογικοί προβληματαίμοι (που κρινονται θα έπρεπε να υποτεθούν κεντρικό σημείο κάθε μορφής γλωσσικής διασκέδασης/αυθεντοποίησης στην κρημαθιστική μετρηλαστική σημειότητα ως ουσιαστικό ουσιαστικό του κρητικού φρημαθιστικού) και πάλι ανακινώνται αυθόρμητα, όαν ήταν μέσα στους αυθεντοποίησης στόχους της κρημαθιστικής, και μιας ύληνας τονόλ συζήτησης. Εξορροίουμε οστόσο ότι

οι κρημαθιστικοί αυτοί κατά κάποιο τρόπο ήταν το αυθεντομένο αποτέλεσμα μιας κρημαθιστικής και κρηθίηρας ως μεθίηρας να διαφέρονται αυθεντοθολικά, αυθεντοθολικά κρητικά το σπολάκο γλωσσικό τους κρημάμο.

Αυτότομο αυθεντοθολικά λαουίτησαν και οι ομολές που έγραφε να κρημαθιστική συντομία στα κρημαθ: αυτοεπάρωσαν φρημαθική οφολογία για να μιλήσουν για τη διαφορά τους και εστίασαν σε λαξιλολογικές και μορφωστικτικές διαφορές μετωξό κρημαθικής και Κοινητής Νεας Ελλήμαθικής:

- (12) M11: Εν στην κροσσεχτική που ηρέμα να το κήμουε.
- M2: Ολ εν οριστική.
- M11: «Διαδούτε»
- M3: Διαδούσα τον:
- M4: Άνδαι του «δουλάνας τη μερτιά σε λίγο γλυπό νερό.
- [...]
- M14: «Στην κούρτα του μίξερ»
- M13: «Παίρνεις»
- M2: «Παίρνεις με ένα κορτάλ... κορτάλ...
- [...]
- M13: «Ζέμπης»
- M2: «Τίγαι ηγαννεζέβης»
- M11: «Τίγ»
- M3: «Τίγ»
- M4: «Τίγ, τίγ»

Οι μεθίηρες αυθεντοθολών ιστίσαν σε εκθέτους γλωσσικής της κρημαθικής στις σημειώσεις και κρημαθιστικές:

- (13) M2: Πήλιανέ όβηται σε τούτο· «φράζ»...
- όλ όλ εν εν άτσι
- Σημίν· το «φράζ» με ερωτητη κορτάμο...

- M1: «τους λοκκουμάδες»...
- M2: «μολύς ρότσον» ... οι «ροδέσιον».
να βάλωμεν εζώμα κανέναν έτσι.

Η τελευταία παρατήρηση της μαθήτριας M2 έχει ιδιαίερο ενδιαφέρον σε σχέση με το κρητιόμεινο εκφώνημα της μαθήτριας M1. Εδώ τις οδηγίες υποτίθεται ότι τις δίνει η γυναικά προς την εγγονή, και η κοινωνιολογικά πιο στιγματισμένη φωνητική επιλογή της παράλειψης του μεσοφωνατικού διφθωγής [ð] στη λέξη [lok'umias] «λοκκουμάδες» θεωρητικά αντικατοπτρίζει την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο της «χωριάτικης» και τη «γλώσσα της γειριάς» στο (7). Το ότι το παλαιάνω δεν αποτελεί απλώς δική μας υπόθεση φαίνεται ξεκαθάρια από το βέλωναν τύποι κανέναν έτσι. Είναι προφανές ότι το παρόι γινώρξει, ότι η παρουσία ή η παράλειψη του μεσοφωνατικού διφθωγής αποτελεί κοινωνιολογική μεταβλητή εντός του κρητιόμεινο υφολογικού συνεχούς (Tsipirakou κ. ά. 2006, Tsipirakou 2009). το μεταγλωσσικό σχόλιο να βάλωμεν τύποι κανέναν έτσι επίσης παραπέμπει σε επήγωση ότι οι κοινωνιολογικές μεταβλητές δεν είναι διαβαθμισμένες κατά απόλυτο τρόπο μέσα στο συγκεκριμένο διαλεκτικό συνεχές.

5. Συζήτηση

Συνολικά, η κεντρική δραστηριότητα του μαθηματος οδηγησε στην έκφραση και πραγμάτευση σημαντικής μεταγλωσσικής γνώσης. Οι μαθήτριες επέδειξαν κατά κατανοήση του γραμματικού φαινομένου-στόχου και χρησιμοποιήσαν με λειτουργικό τρόπο μεταγλωσσική ορολογία για να εξηγήσουν τις γλωσσικές επιλογές τους στα κείμενα που δημιουργήσαν. Η συνεδhiεποχή ότι η ελληνοκυπριακή διάλεκτος έχει γραμματική ήταν ίσως από τα πιο επιπλέον αποτελέσματα της παρέμβασης, η οποία επίσης σημείωσε επιτυχία στην κατάκτηση των γλωσσικών στόχων αλλά και στο επίπεδο του μαθητικού ενδιαφέροντος και συμμετοχής. Ακόμα, οι δραστηριότητες του μαθήματος, οδηγησαν στην έκφραση και πραγμάτευση γλωσσικών στάσεων καθώς και ιδεών

για τη φύση, τα χαρακτηριστικά και τα «όρια» των δύο γλωσσικών κοιτώνων. Αν και αναπόφευκτα εκφράστηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις προς τις δύο ποικιλίες και κάποιος συμπρωτακός ανταγής για τις δύο ποικιλίες (π.χ. χειράκινα, νημάκι). το μεγαλύτερο όφελος της παρέμβασης παραμένει η αυξημένη κοινωνιολογική/επικοινωνιακή ενημέρωση και ο συσχετισμός περιστασης/επικοινωνίας με επιλογή κώδικα στο κυπριακό συγκεκριμένο, και κυρίως η μεταγλωσσική/μεταγλωσσική πραγμάτευση των διαθέσιμων γλωσσικών επιλογών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adger, C. T., W. Wolfram & D. Christian. (2007) *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control* vol. II. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Cheshire, J. & V. Edwards (1998) "Knowledge about language in British classrooms: Children as researchers". *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, ed. by A. Egun-Robertson & D. Bloome, 191-214. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Clark, R. & R. Ivanic (1997) *The Politics of Writing*. London: Longman.
- Cope, B. & M. Kalantzis (1993) "The power of literacy and the literacy of power". *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 63-89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000) "Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea". *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, ed. by B. Cope & M. Kalantzis, 3-37. London: Routledge.

- Cummings, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2nd edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummings, J. (2008) "Language and literature teaching for immigrant students: A pedagogical framework". *Scientific Pedagogical Experiments-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjiioannou & S. Tsiplakou, 133-154.
- Ferguson, C. (1959) *Diğlossia*. *Word* 15, 325-340.
- Grauer-Kizilyurek, S. & N. Kizilyurek (2004) "The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question". *International Journal of the Sociology of Language* 168, 37-54.
- Gee, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.
- Goodman, Y. & D. Goodman (2000) "'I hate postropics': Issues of dialect and reading proficiency". *Language in Action: New Studies of Language in Society*, ed. by J. K. Peyton, P. Griffin, W. Wolfram & R. Fasold, 408-435. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1991) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hadjiioannou, X. (2008) "Possibilities for non-standard dialects in American classrooms: Lessons from a Greek Cypriot class". *Affirming Students' Rights to Their Own Language: Bridging Educational Policies and Pedagogical Practices*, ed. by J. Scoll D. Straker & L. Katz, 275-290. New York, NY: Routledge & NCTE (joint publication).
- Hadjiioannou, X. & M. Ioannou (2008) "Shifting focus: A journey from a strict product approach to process writing". *Scientific Pedagogical Experiments-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjiioannou & S. Tsiplakou, 91-100.
- Ioannidou, E. (2002) *This ain't my Real Language, Miss: On Language and Ethnic Identity among Greek Cypriot Students*. Unpublished PhD thesis, University of Southampton, U.K.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2008) "Digital communications, multimodality and diversity: Towards a pedagogy of 'multiliteracies'". *Scientific Pedagogical Experiments-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjiioannou & S. Tsiplakou, 15-50.
- Malcolm, I. (1992) "English in the education of speakers of Aboriginal English". *Pilgrims, Creoles and Nonstandard Dialects in Education*, ed. by J. Siegel, 14-41. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.
- Matsagouras, E. G. & S. Tsiplakou (2008) "Who's afraid of genre? (Genre, functions, text-types and their implications for a pedagogy of critical literacy)". *Scientific Pedagogical Experiments-International Journal of Experimental Research in Education* XLV, 1 (Thematic Volume on Educational Linguistics), ed. by X. Hadjiioannou & S. Tsiplakou, 71-90.
- Παυλινοπούλου, Ε. & Σ. Τσιπλακού (2008) "Η αξιολόγηση της γλωσσικής κοινωνικής στα γλωσσικά μάθημα". *Πρακτικά του 1^{ου} Ημερησίου Συνεδρίου Μεταπτυχιακής Εκπαίδευσης Κρήτης*, Ε. Φωτιάκη, Σ. Σοφιανοπούλου & Μ. Σοφιανοπούλου, 623-644. Αθήνα: Ημερολόγιο Κρήτης.
- Papayioannou, A. (1998) "Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociocultural implications". *International Journal of the Sociology of Language* 18, 15-28.
- Pavlou P. & A. Pappayvliou (2004) "Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective". *International Journal of Applied Linguistics* 14, 243-258.
- Rickford, J. R. & A. E. Rickford (1995) "Dialect readers revisited". *Linguistics and Education* 7, 107-128.
- Siegel, J. (1997) "Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance?". *Applied Linguistics* 18, 86-100.

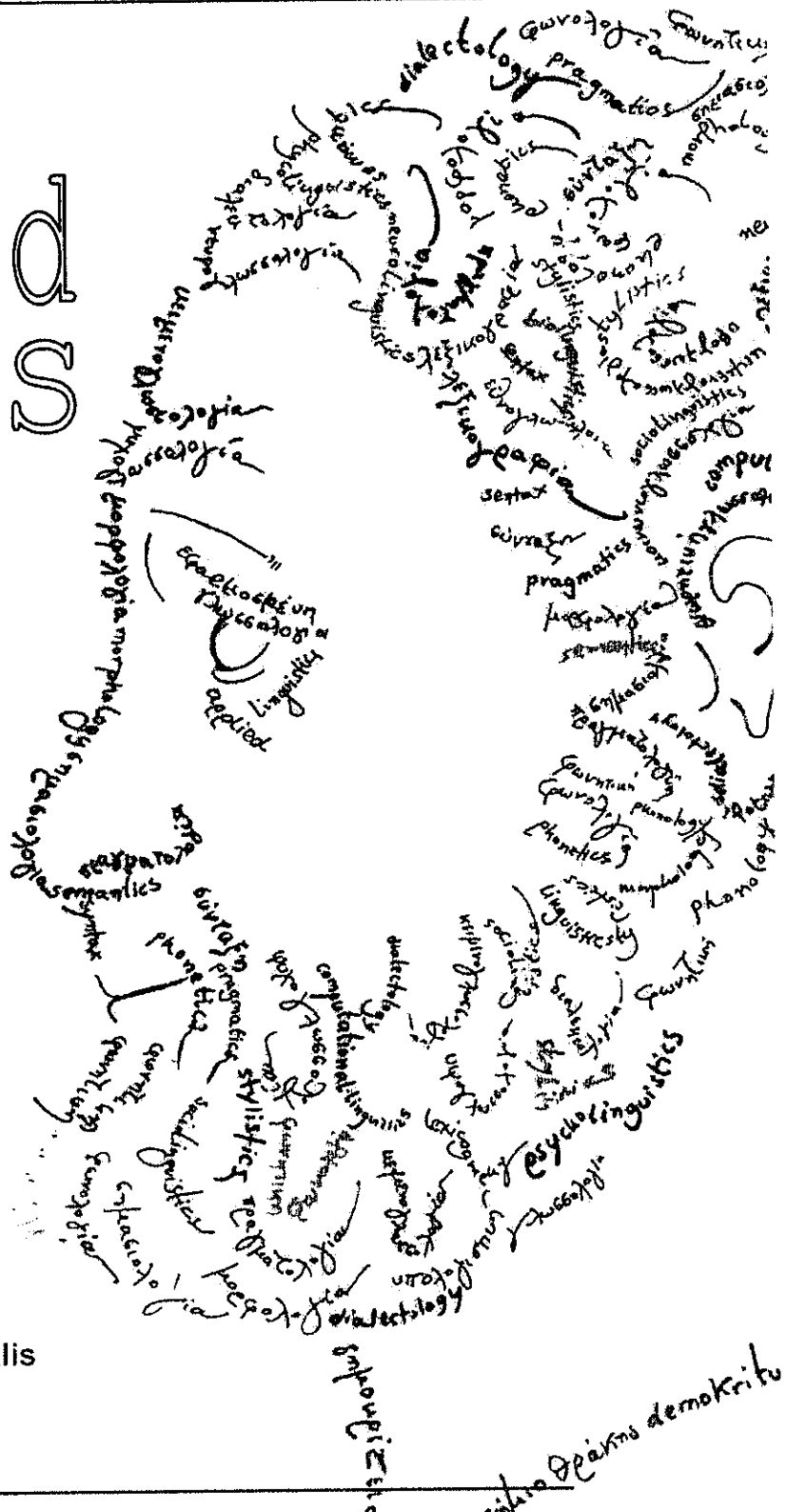
- Street, B. (1996) "Academic literacies": *Alternative forms of knowing: Literacies, Numeracies, Sciences*, ed. by D. Baker, J. Clay & C. Fox, 101-134. New York: Falmer Press.
- Street, B. V. & M. Len (2006) "The "Academic Literacies" model: Theory and applications". *Theory into Practice* 45, 368-377.
- Terkouraf, M. (1997) *The discourse functions of diminutives in the speech of Cypriot Greeks and mainland Greeks*. Unpublished M.Phil thesis, University of Cambridge.
- Τσιπλάκου Σ. (2004) «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή. Μια εμπειρική στήση». *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*, ed. by G. Casimiri, A. Kalokairinos, E. Anagnostopoulou & I. Kappa. Rethymno: Linguistics Lab, CD-Rom.
- Tsiplakou, S. (2006a) "Cyprus: language situation". *Encyclopedia of Linguistics*, 2nd edition, ed. by K. Brown, 337-339. Oxford: Elsevier.
- Tsiplakou, S. (2006b) "The emperor's old clothes. Linguistic diversity and the redefinition of literacy". *International Journal of the Humanities* 2, 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (2007) "Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education". *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*, ed. by A. Papapavlou & P. Pavlou, 236-264. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) «Γλωσσική ποικιλία και κρατικός εγγραμματισμός: Συστηματικοί και παιδαγωγικοί προσεγγίσεις». *Ψυχολογία Εγγραμματισμού: Θεωρητικές, Κριτικές και Επιστημονικές αναρ.* Η. Γ. Μιασυγγούρης, 466-511. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tsiplakou, S. (2009) "Code-switching and code-mixing between related varieties: establishing the blueprint". *The International Journal of Humanities* 6, 49-66.
- Tsiplakou, S., A. Papapavlou, P. Pavlou & M. Katsiyannou (2006) "Levelling, koineization and their implications for bidialectism". *Language Variation -- European Perspectives, Selected Papers from the 5th International Conference on Language Variation in Europe III (LalE 3), University of Amsterdam, 23-25 June 2005*, ed. by F. Hinskens, 265-276. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wheeler, R. (2005) "Code-switch to teach Standard English". *English Journal* 94:108-112.
- Wheeler, R. (2008) "Becoming adept at code-switching". *Educational Leadership* 4, 54-58.
- Wheeler, R. & R. Swords (2006) *Codeswitching: Teaching Standard English in Urban Classrooms*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wolfram, W. (1998) "Dialect awareness and the study of language". *Students as Researchers of Culture and Language in their own Communities*, ed. by A. Egan-Robertson & D. Bloome, 167-190. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Wolfram, W. (1999) "Dialect awareness programs in the school and community". *Language Alive in the Classroom*, ed. by R. Wheeler, 47-66. Westport, CT: Greenwood Press.
- Wolfram, W. & Friday, W. C. (1997) "The role of dialect differences in cross-cultural communication: Proactive dialect awareness". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 65, 143-154.
- Yakoumetti, A., M. Evans & E. Each (2005) "Language awareness in a bidialectal setting: the oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus". *Language Awareness* 14, 254-260.

DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE

selected
papers

the **10th**
**International
Conference of
Greek
Linguistics**

Edited by
Zoe Gavriilidou
Angeliki Efthymiou
Evangelia Thomadaki
Penelope Kambakis-Vougiouklis



Komotini 2012

Επιμέλεια: Ζωή Γαβριηλίδου, Άγγελικη Εφθymiού, Ευαγγελία Θωμαδάκη, Πενελοπέ Κανμπάκις-Βουγιούκλις

■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**
Organizing Committee

Z o e G a v r i i l i d o u
A n g e l i k i E f t h y m i o u
E v a n g e l i a T h o m a d a k i
P e n e l o p e K a m b a k i s - V o u g i o u k l i s

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**
Secretarial Support

I o a n n i s A n a g n o s t o p o u l o s
M a r i a G e o r g a n t a
P o l y x e n i I n t z e
N i k o s M a t h i o u d a k i s
L i d i j a M i t i t s
E l e n i P a p a d o p o u l o u
A n n a S a r a f i a n o u
E l i n a C h a d j i p a p a

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

N i k o s M a t h i o u d á k h s
E l é n h P a p a d o p o ú l o u
E l í n a X a t z h p a p á

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

N i k o s M a t h i o u d á k h s

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση ΔΠΘ*
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE DUTH*

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics

www.icgl.gr

Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΥΠΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ

Σωφρόνης Χατζησαββίδης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης
sofronis@nured.auth.gr

Αθανασία Φίλιου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης
nafilou@gmail.com

ABSTRACT

Multimodality as a concept began making highly visible presence in all Media in recent years. In this communication, first of all, all the main components of the concept of multimodality are presented. Here are two surveys conducted (in 2005 and 2011) and were designed to investigate the degree of existence of multimodality in the first page of wide circulation newspaper and the characteristics by which this occurs as well. Data and a first classification and analysis of the characteristics resulting from these investigations are presented and, finally, a demonstration of differences in the presentation of multimodal texts through comparison of data from the two surveys is shown.

Λέξεις κλειδιά: εφημερίδα, ΜΜΕ, μονοτροπικότητα, πολυτροπικότητα,

1. Σκοπός

Η σχέση του ανθρώπου των δυτικού τύπου κοινωνιών που ζει σε αστικό περιβάλλον με τον γραπτό λόγο και με την εικόνα -αλλά και με άλλα πολιτισμικά σημειωτικά προϊόντα δημόσιας επικοινωνίας- είναι σήμερα πάρα πολύ στενή. Αυτή η σχέση προφανώς διαμορφώνει μια διαφορετική από ό,τι στο παρελθόν σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και συγκροτεί υποκείμενα με ψυχοκοινωνική προσωπικότητα διαφορετική από αυτή που διαμόρφωσε ο άνθρωπος στο παρελθόν. Η ανάπτυξη των σημειολογικών σπουδών κατά τη δεκαετία του '70 προσέδωσε μια αίγλη στη μελέτη αυτής της σχέσης. Δεν προχώρησαν όμως στη μελέτη των πολιτισμικών προϊόντων που συνδυάζουν δύο ή και περισσότερους σημειωτικούς τρόπους, αυτά δηλαδή που ονομάζονται σήμερα πολυτροπικά. Τα πολυτροπικά επικοινωνιακά προϊόντα έμειναν έξω από αυτήν τη μελέτη για τον απλούστατο λόγο ότι αφενός άρχισαν να κάνουν έντονα την εμφάνισή τους μόλις πρόσφατα, πριν περίπου δέκα με δεκαπέντε χρόνια, κυρίως με την ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών, και αφετέρου η έννοια της πολυτροπικότητας δεν είχε αναπτυχθεί σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο. Σκοπός, λοιπόν, της ανακοίνωσης που παρουσιάζεται εδώ είναι να συμβάλει στη μελέτη της πολυτροπικότητας και να διερευνήσει κατά πόσο η έννοια της πολυτροπικότητας ως πρακτική διευρύνθηκε ή όχι κατά την τελευταία πενταετία σε έντυπα ευρείας διάδοσης και αναγνωσιμότητας, όπως είναι οι εφημερίδες πανελληνίας κυκλοφορίας. Γι' αυτό παρουσιάζονται δύο έρευνες που έγιναν στο ίδιο σχεδόν σώμα εφημερίδων με χρονική απόσταση πέντε ετών.

2. Η πολυτροπικότητα ως έννοια και ως πρακτική

Η έννοια της πολυτροπικότητας άρχισε να κάνει την εμφάνισή της με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών την τελευταία δεκαετία. Οι σχετικοί με το αντικείμενο ερευνητές, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και -προφανώς- να οριοθετήσουν τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα που περιέχουν, εκτός των άλλων μορφών πολιτισμικών προϊόντων (εικόνα, μουσική, ήχοι κτλ.), λόγο -γραπτό και προφορικό-, διαπίστωσαν ότι δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν πλέον τα θεωρητικά εργαλεία του παρελθόντος. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι το νέο πολιτισμικό τοπίο που προέκυψε την τελευταία δεκαετία στις δυτικού τύπου κοινωνίες είναι αυτό που ανάγκασε τους επιστήμονες να εισαγάγουν στο

λεξιλόγιό τους τον όρο και να μιλήσουν για πολυτροπικότητα. Με τον όρο αυτό νοείται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes). Και όταν αναφερόμαστε στους σημειωτικούς τρόπους που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο, εννοούμε τον γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο, την εικόνα, τη φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, τη γραμματοσειρά, την κινούμενη εικόνα, τη μουσική, τον ήχο, τον ρυθμό και τις χειρονομίες.

Τα κείμενα έως και πριν από μερικά χρόνια ήταν -ίσως θεωρούνταν- μονοτροπικά και αντιμετωπιζόνταν ως τέτοια. Λέγοντας κείμενο εννοούμε μια ολοκληρωμένη διαδοχή γλωσσικών μηνυμάτων που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνίας (βλ. περισσότερα στα Brown and Yule 1983:6, De Beaugrande and Dressler 1981, Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 17-25). Εδώ όμως και μερικά χρόνια οι αλλαγές που επέφεραν η σύγχρονη τεχνολογία, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις χώρες του βόρειου ημισφαιρίου, καθώς και οι γνωσιοκεντρικές (ή πληροφορικοκεντρικές) οικονομικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια ανήγαγαν την εικόνα σε σημαντικότερο από τον λόγο επικοινωνιακό μέσο (Kress 2000: 165). Με τον όρο «εικόνα» νοείται μια γκάμα τρόπων, μερικοί από τους οποίους αναφέρθηκαν προηγουμένως (σχέδιο, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, κινούμενη εικόνα κτλ.). Οι τρόποι αυτοί αντικατέστησαν ένα μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου στη δημόσια επικοινωνία με αποτέλεσμα να δίνουν τη δυνατότητα μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμπέλειας.

Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα. Η δυνατότητα μείξης των διάφορων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης (Kress, G. & Leeuwen, T. van 2010: 41-62). Το σημειολογικό αυτό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, την οποία ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας» (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος 1980:24). Η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν τα υποκείμενα και δρουν είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα. Ως επιλογή ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, η οποία και μόνο επιτρέπει τη νοηματοδότηση, είναι μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα. Με την έννοια αυτή η πολυτροπικότητα θα πρέπει όχι μόνο να παράγεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά και να προϋποθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες για την κατανόηση των νοημάτων που παράγονται από αυτήν και των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγονται. Επομένως, αν γίνει αποδεκτή αυτή η διαπίστωση, είναι πολύ πιθανό να διαμορφώνει και συγκεκριμένες αντιλήψεις, ανάλογη ιδεολογία και γενικά ανάλογη υποκειμενικότητα. (βλ. περισσότερα στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. [επιμ.] 2011).

Το ζητούμενο βέβαια στο πλαίσιο των Μ.Μ.Ε είναι κατά πόσο οι καταναλωτές και οι παραγωγοί των προϊόντων που προσφέρονται από τα Μ.Μ.Ε. είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των πολυτροπικών κειμένων και το κατά πόσο γίνεται κατανοητή η νοηματοδότηση των πολυτροπικών κειμένων σε σχέση με τα μονοτροπικά. Θεωρούμε ότι αυτό συναρτάται από τον βαθμό χρήσης και το είδος των χαρακτηριστικών της πολυτροπικότητας που χρησιμοποιείται από τα Μ.Μ.Ε. Με την έρευνα που παρουσιάζεται εδώ επιχειρείται να διερευνηθούν ακριβώς αυτές οι παράμετροι, δηλαδή με ποια χαρακτηριστικά παρουσιάζεται η πολυτροπικότητα στις πανελλήνιες κυκλοφορίες εφημερίδες, αλλά και ποιος είναι ο βαθμός της πολυτροπικότητας που χρησιμοποιείται. Παράλληλα όμως εξετάζεται και αν αυτός ο βαθμός και τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου περιορισμένης διάρκειας. Η έρευνα για καθαρά πρακτικούς λόγους περιορίζεται στο κεντρικό πρωτοσέλιδο θέμα κάθε εφημερίδας.

3. Η έρευνα

3.1 Η διεξαγωγή των δύο ερευνών

Η διεξαγωγή της πρώτης έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Οκτώβριο του 2005, ενώ της δεύτερης από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2011. Ερευνήθηκαν στην πρώτη έρευνα 58, ενώ στη δεύτερη 57 εφημερίδες πανελλήνιες κυκλοφορίας που εκδίδονται στην πλειονότητά τους στην Αθήνα και ορισμένες στη Θεσσαλονίκη. Έγινε προσπάθεια να ερευνηθούν οι ίδιες εφημερίδες, αλλά

[Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΥΠΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ]

αυτό δεν κατέστη απόλυτα εφικτό, γιατί από τις 58 εφημερίδες οι 12 (ποσοστό 20%) στο μεταξύ διάστημα είχαν αναστείλει την έκδοσή τους. Από το σύνολο των εφημερίδων στην πρώτη έρευνα οι 30 ήταν πολιτικές, οι 11 οικονομικές, οι 12 αθλητικές, οι 3 σατιρικές και οι 2 ήταν εφημερίδες ποικίλης ύλης, ενώ στη δεύτερη έρευνα οι 30 ήταν πολιτικές, οι 11 οικονομικές, οι 12 αθλητικές, οι 3 σατιρικές και οι 2 ποικίλης ύλης. (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Επιλέχθηκε τυχαία ένα φύλο από κάθε εφημερίδα που να ενέπιπτε στις χρονικές περιόδους που αναφέρθηκαν και μελετήθηκε από την πρώτη σελίδα το κεντρικό θέμα. Στην εργασία αυτή αποδείχτηκε σημαντικός βοηθός ο δικτυακός τόπος του *in.gr* που επιγράφεται «περίπτερο» και περιέχει τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων πανελληνίας κυκλοφορίας. Η καταγραφή αφορούσε ποσοτικά στοιχεία (ποσότητα χώρου που καταλαμβάνει το θέμα και κάθε τρόπος παρουσίασης (λόγος-εικόνα κτλ.), καθώς και ποιοτικά (σχέση του λεκτικού με τον εικονιστικό τρόπο, χαρακτηριστικά του κάθε τρόπου κτλ.) (βλ. τη σχετική φόρμα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ). Τέλος, αξιολογήθηκε ο βαθμός της πολυτροπικότητας του κάθε πρωτοσέλιδου θέματος σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα

Βαθμός	Προϋπόθεση
Πολύ υψηλός	Απόλυτη συμπληρωματικότητα. Κανείς τρόπος δεν μπορεί να γίνει κατανοητός χωρίς την ύπαρξη του άλλου
Μέτριος	Μέτρια συμπληρωματικότητα. Ο καθένας τρόπος μπορεί να γίνει κατανοητός χωρίς την ύπαρξη του άλλου
Μικρός	Μικρή συμπληρωματικότητα. Ο ένας τρόπος απλώς σχολιάζει τον άλλο.
Ελάχιστος	Ελάχιστη συμπληρωματικότητα. Καμία σχέση μεταξύ των δύο τρόπων
Μηδενικός	Μη ύπαρξη πολυτροπικότητας

3.2 Τα δεδομένα

Στην πρώτη έρευνα από τις 58 εφημερίδες που ερευνήθηκαν συνολικά οι 35 παρουσιάζουν το κεντρικό πρωτοσέλιδο θέμα χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό λόγου και εικόνας (φωτογραφία, πίνακας, φωτομοντάζ), που συγκροτεί την πρακτική της πολυτροπικότητας, ενώ οι υπόλοιπες 23 χρησιμοποιούν μόνο έναν τρόπο παρουσίασης που είναι κατά κανόνα ο λόγος (σε μια περίπτωση έχουμε μόνο σκίτσο). Στη δεύτερη έρευνα από τις 57 εφημερίδες που ερευνήθηκαν συνολικά οι 38 παρουσιάζουν το κεντρικό θέμα χρησιμοποιώντας συνδυασμό, ενώ οι 19 χρησιμοποιούν μόνο τον λόγο.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας για να διαπιστωθούν αρχικά τα χαρακτηριστικά της χρησιμοποιούμενης πολυτροπικότητας και στη συνέχεια ο βαθμός χρήσης της πολυτροπικότητας σε σχέση με το είδος στο οποίο ανήκει η κάθε εφημερίδα και την πολιτικοϊδεολογική θέση που υποστηρίζει. Από την επεξεργασία αυτή προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Δ/Α	Συνδυασμός τρόπων	Σύνολο εφημερίδων	
		Πρώτη έρευνα	Δεύτερη έρευνα
1	Λόγος και φωτογραφία/ες	31	32
2	Λόγος και πίνακας/ες	3	1
3	Λόγος, φωτογραφία/ες και πίνακας/ες (ή σκίτσο)	1	3
4	Λόγος και φωτομοντάζ	1	1
5	Λόγος και σκίτσο	--	1

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας

Α/Α	Είδος εφημερίδων	Βαθμός πολυτροπικότητας					Σύνολο
		Πολύ υψηλή	Μέτρια	Μικρή	Ελάχιστη	Μηδενική	
1	Πολιτικές	2	10	1	--	17	30
2	Οικονομικές	1	4	1	--	5	11
3	Αθλητικές	7	2	--	3	--	12
4	Σατιρικές	2	--	--	--	1	3
5	Ποικίλης ύλης	2	--	--	--	--	2

Πίνακας 2 Σχέση του βαθμού πολυτροπικότητας με το είδος της εφημερίδας ως προς το περιεχόμενο (πρώτη έρευνα)

Α/Α	Είδος εφημερίδων	Βαθμός πολυτροπικότητας					Σύνολο
		Πολύ υψηλή	Μέτρια	Μικρή	Ελάχιστη	Μηδενική	
1	Πολιτικές	2	3	8	5	12	30
2	Οικονομικές	--	2	1	1	7	11
3	Αθλητικές	4	3	2	2	--	11
4	Σατιρικές	--	2	1	--	--	3
5	Ποικίλης ύλης	--	1	1	--	--	2

Πίνακας 3 Σχέση του βαθμού πολυτροπικότητας με το είδος της εφημερίδας ως προς το περιεχόμενο (δεύτερη έρευνα)

Α/Α	Πολιτικοϊδεολογική θέση	Βαθμός πολυτροπικότητας					Σύνολο
		Πολύ υψηλή	Μέτρια	Μικρή	Ελάχιστη	Μηδενική	
1	Αριστερές	--	--	--	--	4	4
2	Δεξιές	--	--	1	--	1	2
3	Κεντρώες	1	10	2	--	12	25
4	Ουδέτερες	12	6	1	2	6	27

Πίνακας 4 Σχέση του βαθμού πολυτροπικότητας με την πολιτικοϊδεολογική θέση της εφημερίδας (πρώτη έρευνα)

Α/Α	Πολιτικοϊδεολογική θέση	Βαθμός πολυτροπικότητας					Σύνολο
		Πολύ υψηλή	Μέτρια	Μικρή	Ελάχιστη	Μηδενική	
1	Αριστερές	--	--	2	--	2	4
2	Δεξιές	--	--	3	1	1	5
3	Κεντρώες	1	5	4	4	9	23
4	Ουδέτερες	6	6	3	3	7	25

Πίνακας 5 Σχέση του βαθμού πολυτροπικότητας με την πολιτικοϊδεολογική θέση της εφημερίδας (δεύτερη έρευνα)

Από την ανάγνωση του πίνακα 1 προκύπτει πως τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη έρευνα ο συνδυασμός λόγου και φωτογραφίας αποτελεί τον κυρίαρχο και τον πλέον προσφιλή στους συντάκτες συνδυασμό για την παρουσίαση της πολυτροπικότητας, ενώ ο συνδυασμός λόγου και πινάκων, σκίτσων και διαγραμμάτων είναι πολύ περιορισμένος. Μια πιο λεπτομερής εξέταση του κυρίαρχου συνδυασμού έδειξε πως στη θέση της φωτογραφίας πολύ συχνά (12 από τα 31 στην πρώτη και 20 από 32 στη δεύτερη έρευνα) βρίσκεται η φωτογραφία του ή των προσώπων που παρήγαγαν το μήνυμα που αναγράφεται στον πρωτοσέλιδο κεντρικό τίτλο ή τουλάχιστον το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που σχετίζονται με το κεντρικό πρωτοσέλιδο θέμα. Τα πρόσωπα αυτά είναι ως επί το πλείστον μέλη της κυβέρνησης -για τις πολιτικές και οικονομικές εφημερίδες- και αθλητικοί παράγοντες ή αθλητές για τις αθλητικές εφημερίδες. Οι υπόλοιπες 19 φωτογραφίες στην πρώτη και 12 στη δεύτερη έρευνα παρουσιάζουν κάποια εικόνα που άμεσα ή έμμεσα σχετίζεται με το κεντρικό πρωτοσέλιδο θέμα. Όσον αφορά τον συνδυασμό λόγου και πίνακα/ων αυτός βρίσκεται κυρίως στις οικονομικές εφημερίδες, στις

οποίες λόγω του περιεχομένου παρουσιάζονται ποσοστά και στατιστικές, συνήθως με έγχρωμα ιστογράμματα.

Από την ανάγνωση των πινάκων 2 και 3 προκύπτει ότι στις πολιτικές και οικονομικές εφημερίδες παρουσιάζεται μια σχετικά μεγάλη διασπορά στον βαθμό χρήσης της πολυτροπικότητας. Το αξιοσημείωτο είναι ότι στην πρώτη έρευνα το ποσοστό της μονοτροπικότητας ανέρχεται περίπου στο 40%, ενώ στη δεύτερη το ποσοστό αυτό φτάνει γύρω στο 33%. Από την άλλη, οι αθλητικές, οι σατιρικές και οι ποικίλης ύλης εφημερίδες δείχνουν μια αυξημένη προτίμηση στη χρήση της πολυτροπικότητας, αφού και στις δύο έρευνες ένα ποσοστό που φτάνει και ξεπερνάει το 60% παρουσιάζει μέτριο και πολύ υψηλό βαθμό πολυτροπικότητας.

Από την ανάγνωση των πινάκων 4 και 5 προκύπτει ότι οι εφημερίδες με ρητά ή άρρητα δηλωμένη την πολιτικοϊδεολογική τους ταυτότητα παρουσιάζουν πολύ μικρό βαθμό πολυτροπικότητας. Ανάμεσα σε αυτές από την πρώτη έρευνα προέκυψε ότι τον πλέον μικρό βαθμό παρουσιάζουν αυτές που ανήκουν στους ακραίους πολιτικοϊδεολογικούς χώρους, κάτι που στη δεύτερη έρευνα ανατρέπεται μερικώς, αφού τα έντυπα αυτά παρουσιάζουν κάποια σχετική διασπορά διολισθαίνοντας δειλά και προς τη χρήση της πολυτροπικότητας. Όσες ανήκουν στον κεντρώο χώρο παρουσιάζουν –και στις δύο έρευνες– μια διασπορά ως προς τον βαθμό χρήσης. Αλλά και σ' αυτήν την κατηγορία παραμένει πολύ υψηλό το ποσοστό των εφημερίδων που επιλέγει μονοτροπική παρουσίαση του πρωτοσέλιδου κεντρικού θέματος, που φτάνει στην πρώτη έρευνα το 44% και στη δεύτερη το 35%. Αντίθετα με τις εφημερίδες αυτές, όσες δεν έχουν δηλωμένη την πολιτικοϊδεολογική τους ταυτότητα και κατατάσσονται στην κατηγορία «ουδέτερες» παρουσιάζουν στην πρώτη έρευνα πολύ υψηλό ποσοστό χρήσης της πολυτροπικότητας, που φτάνει το 66% στο σύνολο των πεδίων «πολύ υψηλή» και «μέτρια», ενώ στη δεύτερη έρευνα το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 48% περίπου.

4. Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθούν αφενός τα χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζεται η πολυτροπικότητα στις πανελλήνιες κυκλοφορίας εφημερίδες, καθώς και ο βαθμός πολυτροπικότητας που χρησιμοποιείται σ' αυτές, και αφετέρου οι τυχόν διαφορές που παρουσιάστηκαν την τελευταία πενταετία αναφορικά με τον βαθμό χρήσης της πολυτροπικότητας και των χαρακτηριστικών της από τα συγκεκριμένα έντυπα.

Η έρευνα έδειξε ότι την τελευταία πενταετία ένας πολύ μεγαλύτερος από ό,τι στο παρελθόν αριθμός εφημερίδων εκμεταλλεύεται την πολυτροπικότητα και τη χρησιμοποιεί ως ένα ακόμη μέσο, για να επιτελέσει ο δημοσιογραφικός και δη ο ειδησεογραφικός λόγος τις λειτουργίες του (Χατζησαββίδης 2000: 33-42). Εκείνο που διαπιστώνεται και από τις δύο έρευνες είναι πως το μέσο αυτό δεν παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά σε όλες τις εφημερίδες και δε χρησιμοποιείται στον ίδιο βαθμό και στην ίδια έκταση από όλες τις εφημερίδες, αλλά σχετίζεται (εκτός από τη σπουδαιότητα του θέματος) με το είδος στο οποίο ανήκει η εφημερίδα και με τη φυσιογνωμία που θέλει να διαμορφώσει απέναντι στο αναγνωστικό της κοινό, φυσιογνωμία που έχει σχέση με την πολιτικοϊδεολογική θέση της κάθε εφημερίδας. Το τελευταίο χαρακτηριστικό φαίνεται και από τη σταθερότητα ως προς την έκταση, τον συνδυασμό τρόπων, τα χρώματα, τις γραμματοσειρές και τη γενικότερη αισθητική που χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση των θεμάτων της πρώτης σελίδας. Έτσι τα χαρακτηριστικά της πολυτροπικότητας, ο βαθμός και η έκταση της, καθώς και η σχέση μεταξύ των δύο κυρίαρχων τρόπων που υφίστανται στα πολυτροπικά πρωτοσέλιδα κείμενα των εφημερίδων αντικατοπτρίζει και τη γενικότερη «γραμμή» της κάθε εφημερίδας.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις ελληνικές εφημερίδες, με βάση τα δεδομένα των δύο ερευνών μπορούμε να οδηγηθούμε σε ορισμένες εκτιμήσεις εν είδει συμπερασμάτων, όπως τα παρακάτω:

Ι. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζεται η πολυτροπικότητα, καθώς και τον βαθμό πολυτροπικότητας διαπιστώθηκαν τα εξής:

- η πολυτροπικότητα ως νεωτεριστικό στοιχείο φαίνεται να αρμόζει σε έντυπα με περιεχόμενο που αφορά κυρίως ψυχαγωγικού περιεχομένου δραστηριότητες (αθλητισμός, σάτιρα, ποικίλα),
- η πολυτροπικότητα δεν αποτελεί στοιχείο φορτισμένο ιδεολογικά, γιατί προφανώς δεν έγινε κτήμα και δε χρησιμοποιήθηκε από καμιά ιδεολογία ως μέσο ιδιαίτερης έκφρασης και προπαγάνδας,
- η πολυτροπικότητα εισάγεται στην ελληνική δημοσιογραφία δειλά χρησιμοποιώντας ως «γέφυρες» έντυπα που κατά κανόνα δεν έχουν μια συγκεκριμένη πολιτικοϊδεολογική ταυτότητα και δεν έχουν διαμορφώσει την παράδοση που έχουν διαμορφώσει οι παλαιότερες εφημερίδες,

- η χρήση της πολυτροπικότητας δε φαίνεται ακόμη να είναι αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής αλλά περισσότερο στοιχείο εντυπωσιασμού του αναγνωστικού κοινού.
- II. Όσον αφορά τις τυχόν διαφορές που παρουσιάστηκαν την τελευταία πενταετία αναφορικά με τον βαθμό χρήσης της πολυτροπικότητας και των χαρακτηριστικών τους διαπιστώθηκαν τα εξής:
- οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στις δύο έρευνες γενικά είναι ελάχιστες και όχι αντιπροσωπευτικές για να δικαιολογήσουν τη δημιουργία μιας τάσης αλλαγής,
 - φαίνεται να υπερισχύει σταδιακά η πολυτροπικότητα στην οποία χρησιμοποιείται ο συνδυασμός λόγου και φωτογραφίας,
 - οι πολιτικές και οι οικονομικές εφημερίδες χρησιμοποιούν σε αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά την πολυτροπικότητα από ό,τι πριν από πέντε χρόνια,
 - οι εφημερίδες που ανήκουν σε ακραίους πολιτικοϊδεολογικούς χώρους χρησιμοποιούν περισσότερο από ό,τι πριν από πέντε χρόνια την πολυτροπικότητα,
 - οι ουδέτερες πολιτικοϊδεολογικά εφημερίδες χρησιμοποιούν λιγότερο από ό,τι πριν πέντε χρόνια την πολυτροπικότητα.

Όλα αυτά τα τελευταία μας δίνουν το δικαίωμα να υποστηρίξουμε ότι η πολυτροπικότητα ως πρακτική γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή από τις ελληνικές εφημερίδες δείχνοντας ότι αποχρωματίζεται από τις πολιτικοϊδεολογικής και αισθητικής φύσης συμφραζόμενα, με τα οποία ήταν προφανώς φορτισμένη, και από στοιχείο εντυπωσιασμού του αναγνωστικού κοινού που πιθανόν ήταν κάποτε μετατρέπεται σε ένα εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο για την πρώτη σελίδα των ελληνικών εφημερίδων.

Βιβλιογραφία

- Beaugrande, Robert de, and Dressler, Wolfgang. 1981. *Introduction to textlinguistic.*, Londres: Longman.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κάριν, και Λαγόπουλος, Αλέξανδρος-Φαίδων. 1980 Κοινωνικές δομές και σημειωτικά συστήματα: θεωρία, μεθοδολογία, μερικές εφαρμογές και συμπεράσματα. *Ελληνική Σημειωτική Εταιρία. Σημειωτική και κοινωνία*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 23-37.
- Brown, Gillian, and Yule, George. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργακοπούλου, Αλεξάνδρα, και Γούτσος, Διονύσης. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kress, Gunter. 2000. «Multimodality». In Kalatzis, M. & Cope, B. (ed.) *The New London Group, Multiliteracies: Literacy learning and Design of Social Futures*, London and New York: Routledge, σ. 164-180
- Kress, Gunter, and Leeuwen, Theo van. 2010. *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πουρκός, Μάριος, και Κατσαρού, Ελένη. (επιμ.). 2011. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χατζησαββίδης, Σωφρόνης. 2000. *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σωφρόνης. 2005. «Λόγος και εικόνα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο. Διερεύνηση του βαθμού και του είδους της πολυτροπικότητας». Πρακτικά Ημερίδας Εικόνα και Λόγος στα Media. Τμήμα Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ, ΑΠΘ, 4 Νοεμβρίου 2005 (ηλεκτρονική μορφή).
- Χατζησαββίδης, Σωφρόνης. 2011. «Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου», στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) 2011. *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σ. 103-113.

| Η ΠΟΛΥΤΡΟΦΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΥΠΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ
ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Είδος επιπέδου	Είδος ερευνας	Τίτλοι εφημερίδων	Σύνολο
Πολιτικές	Πρώτη ερευνα	Αγγελιοφόρος, Αδέσμευτος Τύπος (Μήτσης), Αδέσμευτος Τύπος (Ρίζος), Απογευματινή, Αυγή, Αυριανή, Το Βήμα, Το Βήμα της Κυριακής, Η βραδυνή, Έθνος, Έθνος της Κυριακής, Ελεύθερος, Ελεύθερος Τύπος, Τύπος της Κυριακής, Ελεύθερη Ώρα, Ελευθεροτυπία, Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, Το πρώτο Θέμα, Θεσσαλονίκη, Καθημερινή, Καθημερινή της Κυριακής, Ο λόγος, Ο λόγος της Κυριακής Μακεδονία της Κυριακής, Τα Νέα, Νίκη, Το παρόν, Πριν, Ριζοσπάστης, Η χώρα Ανέστειλαν την έκδοση μεταξύ 2005-2010: Αδέσμευτος Τύπος (Μήτσης), Απογευματινή, Το Βήμα, Ο λόγος της Κυριακής, Η χώρα	30
	Δευτερή ερευνα	Αγγελιοφόρος, Ακρόπολις, Αδέσμευτος Τύπος (Ρίζος), Αυγή, Αυριανή, Το Βήμα της Κυριακής, Η βραδυνή, Η δημοκρατία, Έθνος, Έθνος της Κυριακής, Ελεύθερος, Ελεύθερος Τύπος, Η εποχή, Τύπος της Κυριακής, Ελεύθερη Ώρα, Ελευθεροτυπία, Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, Θεσσαλονίκη, Το πρώτο Θέμα, Καθημερινή, Καθημερινή της Κυριακής, Ο λόγος, Τα Νέα, Νίκη, Το παρόν, Μακεδονία της Κυριακής, Πριν, Real News, Ριζοσπάστης, Τύπος της Θεσσαλονίκης	30
Αθλητικές	Πρώτη ερευνα	Αθλητική Ηχώ, Μετροσπόρ, Πρωταθλητής, Σπορ του Βορρά, Ο φίλαθλος, Φως, Ώρα των σπορ, Derby, Goal news, Score live, Sporday, Sportime Ανέστειλαν την έκδοση μεταξύ 2005-2010: Αθλητική Ηχώ, Μετροσπόρ, Σπορ του Βορρά, Sportime	12
	Δευτερή ερευνα	Η γάτα, Πρωταθλητής, Ο φίλαθλος, Φως, Ώρα των σπορ, Derby news, Goal news, Score live, Sporday, King Bet, Exedra	11
Οικονομικές	Πρώτη ερευνα	Η αξία, Εξπρές, Ημερησία, Ισοτιμία, Κέρδος, Μέτοχος, Ο κόσμος του επενδυτή, Ναυτεμπορική, Οικονομία, Χρηματιστήριο, Χρηματιστηρίου σύμβουλος Ανέστειλαν την έκδοση μεταξύ 2005-2010: Οικονομία, Χρηματιστηρίου σύμβουλος	11
	Δευτερή ερευνα	Η αξία, Εξπρές, Ευρωπαϊχειρηματική οικονομία, Ημερησία, Ισοτιμία, Κέρδος, Κέρδος της Κυριακής, Μέτοχος, Ο κόσμος του επενδυτή, Ναυτεμπορική, Χρηματιστήριο,	11

Συμπόριες	Πρώτη έρευνα	Καρφί, Παρασκευή+13, Το ποντίκι	3
	Δεύτερη έρευνα	Καρφί, Παρασκευή+13, Το ποντίκι	3
Ποικιλίες ούλης	Πρώτη έρευνα	Espresso, Traffic Ανέστειλε την έκδοση μεταξύ 2005-2010: Traffic	2
	Δεύτερη έρευνα	Espresso, Espresso της Κυριακής,	2
ΣΥΝΟΛΟ	Πρώτη έρευνα		58
	Δεύτερη έρευνα		57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΔΕΛΤΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

- A.1. Τίτλος.....
A.2. Ημερομηνία.....
A.3. Είδος

Β. ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

- B.1. Χρησιμοποιείται πολυτροπικότητα;.....
B.2. Αν, ναι ποιοί τρόποι χρησιμοποιούνται;
B.3. Έκταση του εξεταζόμενου συνόλου σε σχέση με ολόκληρη τη σελίδα.....
B.4. Έκταση του εξεταζόμενου λεκτικού τρόπου σε σχέση με το εξεταζόμενο σύνολο.....
B.5. Έκταση του εξεταζόμενου εικονιστικού τρόπου σε σχέση με το εξεταζόμενο σύνολο.....
B.6. Χρώματα.....

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

- Γ.1. Κείμενο λεκτικού τρόπου:.....
.....
.....
Γ.2. Χαρακτηριστικά του λεκτικού τρόπου.....
Γ.3. Σχέση λεκτικού τρόπου με εικονιστικό.....
Γ.4. Περιγραφή εικονιστικού τρόπου.....
Γ.5. Χαρακτηριστικά εικονιστικού τρόπου.....
Γ.6. Αριθμός διαφορετικών εικονιστικών τρόπων.....
Γ.7. Σχέση του εικονιστικού με το λεκτικό τρόπο.....

Δ. ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

- Δ.1. Πολύ υψηλός....
Δ.2. Μέτριος.....
Δ.3. Μικρός.....
Δ.4. Ελάχιστος.....
Δ.5. Μηδενικός.....



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

Ερευνητικές οπτικές Εκπαιδευτικές προοπτικές

ΑΘΗΝΑ | 2003

*Επιστημονική ευθύνη
και επιμέλεια έκδοσης:* Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

Πρώτη έκδοση: Μάιος 2003

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Καλλιόπη Αλεξίου
Ηλεκτρονική σελιδοποίηση: Art'io Stamp Γραφικές Τέχνες ΕΠΕ
Φιλολογική επιμέλεια: Χριστίνα Ντεμίρη
Παραγωγή, εκτύπωση: Art'io Stamp Γραφικές Τέχνες ΕΠΕ

Copyright επιμέλειας © Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα

ISBN: 960-87577-0-3

Διάθεση: ΤΕΑΠΗ, Ναυαρίνου 13α, 10680, τηλ. 210 3688055

Η παρούσα έκδοση χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	11
Γιώργος Τσιάκαλος, Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής.....	21
Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα, Δημήτρης Βεργίδης, Το μετέωρο βήμα μιας απόπειρας για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.....	29
Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Η μάθηση πριν τη διδασκαλία και η απώθηση της μάθησης στο σχολείο: η περίπτωση της ανάγνωσης και της γραφής.....	55
Σοφία Καλογρίδη, Μάθηση εκτός σχολείου: Μελέτη περίπτωσης μαθητών που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.....	71
Κώστας Χρυσαιφίδης, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτικό υλικό για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου	95
Μαρία Ζωγράφου-Τσαντάκη, Αικατερίνη Πατσιάνη και Μιχαήλ Σταυρούλας, Δραστηριότητας γραμματισμού στο νηπιαγωγείο: η νέα προσέγγιση και πραγματικότητα.....	117
Άννα Ιορδανίδου, Καλλιόπη Κύρδη, Κώστας Μάγος, Μαρία Πουλοπούλου, Από το Άλφα ως το Ωμέγα, τον Αχμέτ και την Αγγέλα: τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης	137

- Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών151
- Ελένη Καραντζόλα, Οικογένεια – Σχολείο – Κοινότητα: θέσεις και πολιτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού165
- Έφη Λάγιου-Λιγνού, Καλλιρόη Παπαδοπούλου, Εκπαίδευση επαγγελματιών πρωτοβάθμιας περίθαλψης στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών179
- Βασίλης Κουλαϊδής, Κώστας Δημόπουλος, Τα «επικοινωνιακά πεδία» της επιστήμης και της τεχνολογίας: από το εσωτερικό στο δημόσιο.....191
- Αναστασία Κωστάκη, Μαθαίνω να μαθαίνω στον 21ο αιώνα και η συμβολή του «πληροφορητικού γραμματισμού» (information literacy)»205
- Βαγγέλης Ιντζίδης, Διά βίου μάθηση: όψεις των πολιτικών σχεδιασμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση219
- Βασιλική Δενδρινού, Η αγοραιοποίηση του λόγου της αγγλικής ως γλώσσας «παγκόσμιας», ως γλώσσας της παγκοσμιοποίησης233
- Βασιλική Μητσικοπούλου, Αγγελική Τζάννε, Ακαδημαϊκός γραμματισμός: Θεωρία και εφαρμογές.....251

Οικογένεια – Σχολείο – Κοινότητα: Θέσεις και πολιτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού

ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ

1. Εισαγωγικά

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συμβάλει στην επεξεργασία και εφαρμογή μιας πολιτικής *οικογενειακού γραμματισμού* στην Ελλάδα. Δύο τουλάχιστον διευκρινίσεις απαιτούνται εξ αρχής σχετικά με τους συμπλεκόμενους όρους, δεδομένου ότι πρόκειται για έννοιες που το περιεχόμενό τους έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών επεξεργασιών και υπόκειται σε συνεχή αλλαγή. Τι εννοούμε με τον όρο *οικογένεια* και τι με τον όρο *γραμματισμός*;

Σε ό,τι αφορά την έννοια της οικογένειας, σύγχρονες κοινωνιολογικές μελέτες, όπως λ.χ. αυτές που συγκεντρώνονται στον συλλογικό τόμο *Understanding the Family* (Muncie et al. 1997), δείχνουν ότι αυτό που σε μια πρώτη προσέγγιση μοιάζει να είναι μια απλή έννοια αποδεικνύεται στη συνέχεια αρκετά σύνθετη. Το πρόβλημα έγκειται στο τι ακριβώς εννοούμε όταν μιλάμε για οικογένεια. Ο παραδοσιακός ορισμός περιορίζεται στους γονείς και τα παιδιά που ζουν σε ένα νοικοκυριό. Όμως η πολλαπλότητα των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι ζουν και οργανώνουν τη ζωή τους στις σύγχρονες κοινωνίες υποδεικνύει ότι η διάκριση μεταξύ εννοιών όπως «οικογένεια», «οικογένειες», «νοικοκυριά» κ.ο.κ. έχει βάση. Στο κείμενο αυτό, θα χρησιμοποιήσω τους όρους *οικογένεια/γονιός* για να αναφερθώ στους ενήλικες και στη ζωή των παιδιών που εμπλέκονται στη μαθησιακή τους ανάπτυξη. Με τον τρόπο αυτό λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το γεγονός ότι ενήλικες άλλοι από τους βιολογικούς γονείς, μπορεί να είναι οι κηδεμόνες, αλλά και ότι συχνά παππούδες, γιαγιάδες, θετοί γονείς, θείοι, θείες αποτελούν σημαίνοντα πρόσωπα κατά την ανάδυση και ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.¹ Όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο ρόλος που αναθέτουν στους γονείς τα ποικίλα προγράμματα γραμματισμού συναρτάται ευθέως με το πώς αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς/κηδεμόνες συμμετέχουν στην εισαγωγή των παιδιών τους στον γραμματισμό ή με το πώς εμπλέκονται σε συμβάντα γραμματισμού² [literacy events].

Από την άλλη πλευρά, ο όρος γραμματισμός, μέχρι πριν από μια εικοσαετία, αναφερόταν αποκλειστικά στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτών κειμέ-

νων. Η εξάπλωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τον 20ό αιώνα συνδέθηκε με την επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής και, παρεπόμενα, τον γονεϊκό αποκλεισμό από τον τομέα αυτό. Ειδικά η εκμάθηση της ανάγνωσης αναδείχτηκε σε έναν τομέα για τον οποίο αναπτύχθηκε ένας εξαιρετικά μεγάλος αριθμός τεχνικών, θεωριών, προσεγγίσεων, βιβλίων, εκπαιδευτικού υλικού κ.ο.κ. (Για μια εποπτική παρουσίαση, βλ. Hännö 1995).

Μέχρι και τη δεκαετία του '70 η κυρίαρχη αντίληψη για την ανάγνωση και τη γραφή πρόσβευε ότι πρόκειται για ειδικές γνωσιακές δεξιότητες που βασίζονται σε μια συγκεκριμένη τεχνολογία (π.χ. την αλφαβητική γραφή). Αποστολή του σχολείου ήταν η διδασκαλία της συγκεκριμένης αυτής τεχνολογίας³ και στη συνέχεια η καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσα από την εκμάθηση των «κλασικών», δηλαδή μέσα από την έκθεση στον λογοτεχνικό κανόνα.⁴ Παρά το γεγονός ότι, σε πολλές χώρες της Ευρώπης αλλά και στις ΗΠΑ το κίνημα του προοδευτισμού σήμανε τη μετατόπιση από τις αντιστοιχίσεις ήχων-γραμμμάτων και τα νόηματα μεμονωμένων λέξεων σε παιδαγωγικές που υπογράμμιζαν την ανάγκη εμβάπτισης στον γραπτό λόγο και το (ποιοτικό) έντυπο υλικό, εστίασης της διδασκαλίας στο νόημα των κειμένων, καθώς και πιο ποιοτικών διαδικασιών αξιολόγησης, η θεώρηση της ανάγνωσης ως ουσιωδώς *εσωτερικής, ατομικής και σιωπηρής πρακτικής* έμεινε εν πολλοίς αμετάβλητη. Ερευνητές όπως ο M. Apple (1982) συσχετίζουν τόσο τη δεξιότητα-κεντρική [skill-based] όσο και τη νοηματο-κεντρική [meaning-based] προσέγγιση με την κατασκευή ενός ιδιαίτερου τύπου εργαζόμενου και μέλους της κοινότητας στις ύστερες καπιταλιστικές κοινωνίες, ενός πολίτη τα ηθικά, οικονομικά και πολιτικά ενδιαφέροντά του οποίου επικεντρώνονταν γύρω από το άτομό του, και του οποίου οι ικανότητες περιγράφονταν με όρους ατομικής κατοχής.

Με την ανάπτυξη των σπουδών γραμματισμού, από τα μέσα της δεκαετίας του '80, το νόημα (και η κατασκευή του) γίνεται κατανοητό περισσότερο με όρους *κοινωνικο-πολιτισμικών* διαδικασιών, παρά εσωτερικών γνωσιακών καταστάσεων. Ο γραμματισμός δηλαδή αντιμετωπίζεται ως ζήτημα κοινωνικής πρακτικής: η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται κοινωνικές δραστηριότητες, με την έννοια ότι διαβάζουμε πάντα κάτι που έχει γράψει κάποιος ή γράφουμε κάτι για κάποιον.

Αν όμως θεωρήσουμε τη γλώσσα, την επικοινωνία, το νόημα ως κοινωνικο-πολιτισμικά, τότε είναι αδιαχώριστα από την παραγωγή και λειτουργία της θεσμικά δομημένης *ισχύος*, και άρα είναι *πολιτικά*. Τα μηνύματα, εκτός από περιγραφικά, επιτελεστικά, προτασικά ή γεγονοτικά, είναι και ιδεολογικά, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ουδέτερη οπτική από την οποία να διαβαστεί ή να γραφτεί ένα κείμενο. Η γλώσσα, τα κείμενα, ο λόγος «αντανακλούν» τον κόσμο, κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κοινωνικού και φυσικού κόσμου που υπηρετούν τα συμφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο ή τον πολιτισμό. Αυτό σημαίνει ότι αν θέλουμε να φτιάξουμε κριτικούς αναγνώστες και συγγραφείς κειμένων, τότε πρέπει να τους καταστήσουμε ικανούς να διαγιγνώσκουν και να χειρίζονται την εγ-

γενώς ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού και τον ρόλο του γραμματισμού στη θέσπιση και παραγωγή ισχύος. Στο σημείο αυτό συντελείται το πέρασμα από το λεγόμενο «αυτόνομο» μοντέλο γραμματισμού στο «ιδεολογικό» μοντέλο.⁵

Από την εξέταση των συμπλεκόμενων όρων *οικογένεια* και *γραμματισμός*, γίνεται επομένως φανερό ότι και ο σύνθετος παράγωγος όρος, *οικογενειακός γραμματισμός*, που έχει αρχίσει να εμφανίζεται στη βιβλιογραφία τα τελευταία 15 χρόνια,⁶ δεν θα μπορούσε να είναι μονοσήμαντος. Στην πραγματικότητα, αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές μεταξύ τους δραστηριότητες όπως: την ενασχόληση ενός ενήλικα, συνήθως της μητέρας, με την ανάγνωση παραμυθιών πριν από την ώρα του ύπνου· προγράμματα και υπηρεσίες που εξοικειώνουν τους κηδεμόνες ως προς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάγνωση και τη γραφή· ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μελέτες της διεπίδρασης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, ως προς τον γραμματισμό, καθώς και εθνογραφικές μελέτες των πρακτικών γραμματισμού που εμφανίζονται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και ομάδες. Εννοείται ότι οι εκδοχές αυτές διαφέρουν ως προς τους στόχους και τη φιλοσοφία της επιχειρούμενης παρέμβασης, ως προς τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών [*curriculum*], τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και συμμετεχόντων, το είδος αξιολόγησης και την πιστοποίηση που προσφέρουν.

Μια συζήτηση για πολιτικές οικογενειακού γραμματισμού, που θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν στην Ελλάδα σήμερα, δεν μπορεί παρά να λάβει υπόψη της τη διεθνή εμπειρία στον τομέα αυτό και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κοινωνίας.

2. Γονείς και σχολείο — Γονεϊκή υποστήριξη της ανάγνωσης

Όλες οι έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά επωφελούνται από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Την πεποίθηση ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και το σχολείο συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση φαίνεται να συμπεριφέρονται και οι γονείς, τουλάχιστον όσοι ανήκουν στην κυρίαρχη [*mainstream*] ομάδα. Κατά συνέπεια, οι περισσότεροι από αυτούς αναγνωρίζουν ως υποχρέωσή τους να βοηθήσουν το σχολείο στη δουλειά του με ποικίλους τρόπους (Fallis 1995, 245).

Στην Αγγλία, σημαντικός σταθμός υπήρξε η Έκθεση Plowden (1967), με τις οδηγίες που περιείχε για στοιχειώδη εμπλοκή των γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έκθεση αυτή, βέβαια, έμφαση δίνεται όχι στο ζήτημα του γραμματισμού καθαυτό όσο στη δημιουργία σχετικών προϋποθέσεων όπως λ.χ. η βελτίωση των σχέσεων γονέων-σχολείου και η μεταξύ τους επικοινωνία. Στην πράξη, αρκετοί γονείς (κυρίως όσοι είχαν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο στη διάρκεια της ημέρας) ενεπλάκησαν με έναν έμμεσο τρόπο στη μάθηση των παιδιών τους όπως λ.χ. ακούγοντας επιλεγμένα αποσπάσματα ανάγνωσης στην τάξη, υπό την εποπτεία του/της δασκάλου/-ας.

Αντίστοιχα στις ΗΠΑ, εκθέσεις όπως το *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education 1983) πρότειναν άμεσες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις

οικογένειες, προκειμένου οι γονείς –κυρίως οι μητέρες– να χρησιμεύσουν ως εκπαιδευτικοί πάροι για τη βελτίωση του γραμματισμού και γενικότερα της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Για πολλούς η εμφάνιση του κινήματος για τον οικογενειακό και δια-γενεακό γραμματισμό στις ΗΠΑ αποτελεί σε μεγάλο βαθμό «μια δημιουργική και οικονομική απάντηση στην αυξανόμενη φτώχεια και υπο-εκπαίδευση γυναικών και παιδιών» (Cuban & Hayes 1996, 6).

Η ιδέα της άμεσης εμπλοκής των γονέων, και μάλιστα όλων των γονέων και όχι μόνο μερικών, με παράλληλη μετατόπιση του μαθησιακού κέντρου από το σχολείο στο σπίτι, κέρδισε έδαφος μετά τη σημαντική απύχηση που είχε στην Αγγλία το πρόγραμμα Harringey, μεταξύ 1976-1978. Κινητήρια ιδέα του προγράμματος αυτού ήταν ότι η σχολική επίδοση στην ανάγνωση παιδιών εργατικής προέλευσης στην πρωτοσχολική ηλικία σχετίζεται με το πόσο συχνά οι γονείς ακούν τα παιδιά τους να διαβάζουν στο σπίτι. Έτσι, κατά τη διετή εφαρμογή του προγράμματος αποστέλλονταν βιβλία στο σπίτι και οι γονείς ενθαρρύνονταν, μέσα από συμβουλευτική και κατ' οίκον επισκέψεις, να ακούν σε καθημερινή βάση τα παιδιά τους να διαβάζουν, έστω και λίγο, έστω και αν οι ίδιοι δεν γνώριζαν να διαβάσουν. Οι επιδόσεις στην ανάγνωση των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αποδείχτηκαν σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών που δεν συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν (αν και όχι τόσο θεαματικά) και από άλλες έρευνες που ακολούθησαν (Belfield Reading Project, 1978-1983, για μια επισκόπηση βλ. Topping & Wolfendale 1985), με συνέπεια να αναπτυχθούν στα επόμενα χρόνια πολλά μοντέλα ανάγνωσης στο σπίτι. Ορισμένα από αυτά, όπως το πρόγραμμα CAPER,⁷ κάνουν σαφές στους γονείς ότι ρόλος των γονέων δεν είναι να διδάξουν στα παιδιά ανάγνωση, αλλά να μοιραστούν με τα παιδιά τους την ευχαρίστηση που νιώθουν διαβάζοντας⁸ (Branston & Provis 1999). Άλλα πάλι, όπως το Paired Reading (βλ. Topping 1995), υιοθετούν μια πιο κατευθυνόμενη και επιλεκτική προσέγγιση: οι γονείς δεν ακούν απλώς, αλλά ακολουθούν πολύ συγκεκριμένες οδηγίες, βήμα βήμα, καθώς προχωρά η από κοινού ανάγνωση.

Η έμφαση στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι μέσω της ανάγνωσης (ειδικά επιλεγμένων) βιβλίων αποτυπώνεται και σε μια οδηγία προς τους γονείς που κυκλοφόρησε πρόσφατα στην Αγγλία, στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής για τον Γραμματισμό: «Από τους γονείς θα ζητηθεί να δεσμευτούν να διαβάζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι τουλάχιστον 20 λεπτά την ημέρα σύμφωνα με τις κυβερνητικές προτάσεις για τη βελτίωση του γραμματισμού...» (αναφέρεται από τις Gregory & Williams 2000, 159).

Οπωσδήποτε, τα προγράμματα εμπλοκής των ενηλίκων στην ανάγνωση εκτός σχολείου βασίζονται στην παρατήρηση ότι έτσι κι αλλιώς οι γονείς κάνουν αρκετά πράγματα, άτυπα και χαλαρά, για να ενισχύσουν τον γραμματισμό των παιδιών τους: για παράδειγμα, υποστηρίζουν την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου, αποτελούν μοντέλα ανάγνωσης, τους προσφέρουν τις πρώτες επαφές με τον γραπτό λόγο μέσα από την ανάγνωση διασκεδαστικών ιστοριών, αγοράζουν γι' αυτά βιβλία, κασέτες με τραγούδια και παραμύθια κ.ο.κ. Παλαιότερες έρευνες (π.χ. Hall et al. 1989) σε περισ-

σότερες από 400 οικογένειες έδειξαν ότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους με το γράψιμο στο σπίτι χωρίς να περιμένουν συγκεκριμένες οδηγίες ή υποστήριξη από το σχολείο και τους δασκάλους. Ο Hannou (1995) προχώρησε πιο πέρα, αναγνωρίζοντας τέσσερις βασικές διαδικασίες στην οικογένεια που προωθούν την ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών:

(i) την ύπαρξη τυπικών και άτυπων ευκαιριών συμμετοχής και διεπίδρασης ενηλίκων και παιδιών σε συμβάντα γραμματισμού

(ii) την αναγνώριση τρόπων με τους οποίους τα παιδιά επεξεργάζονται τις πληροφορίες που αντλούν από το περιβάλλον

(iii) την ανάπτυξη διεπίδρασης ανάμεσα σε γονείς και παιδιά κατά τη διαδικασία ανάγνωσης-γραφής καθώς και στο επίπεδο του προφορικού λόγου

(iv) τη λειτουργία των γονέων ως ισχυρών προτύπων γραμματισμού

Λόγω των δεδομένων αυτών, η τάση τα τελευταία χρόνια είναι να εστιάζεται η παρέμβαση στην προσχολική ηλικία.⁹ Βεβαίως, ακόμα και αυτά τα προγράμματα υποστήριξης της ανάγνωσης και της γραφής, όπως και τα υπόλοιπα στα οποία αναφερθήκαμε έως τώρα, έχουν ως κύρια αποστολή να βοηθήσουν τους γονείς να βοηθήσουν, με τη σειρά τους, τα παιδιά τους και να υποστηρίξουν τη σχολική μάθηση. Είναι δηλαδή μαθητο-κεντρικά και σχολείο-κεντρικά.

3. Προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 εμφανίστηκε ένας νέος τύπος γονεϊκής εμπλοκής: τα προγράμματα *οικογενειακού γραμματισμού*,¹⁰ τα οποία εστιάζουν όχι μόνο στον γραμματισμό του παιδιού, αλλά και του ενήλικα (γονέα ή γενικότερα κηδεμόνα). Πρόκειται δηλαδή για προγράμματα στα οποία στόχος της παρέμβασης είναι η οικογένεια και η λειτουργία της ως μαθησιακής μονάδας. Η βασική ιδέα που βρίσκεται πίσω από τη νέα αυτή εξέλιξη είναι να χρησιμοποιηθεί η ενίσχυση του γραμματισμού των παιδιών ως όχημα για τη βελτίωση του γραμματισμού των ενηλίκων, δεδομένου (α) ότι πολλοί ενήλικοι ωθούνται στη μαθησιακή διαδικασία από την επιθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, και ιδίως στην ανάγνωση και (β) όπως δείχνουν οι σχετικές μελέτες, για το 70% των γονέων αυτός είναι ο δρόμος που τους φέρνει ξανά πίσω στη μαθησιακή διαδικασία *en γενει* (*Family Literacy Works*).

Στην εξέλιξη αυτή ασφαλώς συνέβαλε και η οξεία κριτική που δέχτηκαν τα προγράμματα γονεϊκής υποστήριξης της ανάγνωσης που είχαν αναπτυχθεί στη λογική του μοντέλου μεταβίβασης δεξιοτήτων (Auerbach 1991). Από μια φεμινιστική οπτική (Cuban & Hayes 1996, 6-9), δόθηκε έμφαση στις σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις των συνεργατικών αυτών προγραμμάτων για τις γυναίκες που συμμετείχαν σε αυτά, όπως: η θεώρηση των γυναικών ως υπεύθυνων για τον γραμματισμό στις οικογένειές του, γεγονός που ενισχύει τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας στο σπίτι και τον δευτερεύοντα ρόλο της στην κοινωνία· η έμφαση στα εκπαιδευτικά οφέλη της παρέμβασης μόνο για το παιδί· η υποβάθμιση των πρακτικών γραμματισμού που οι γυναίκες

αναπτύσσουν στο σπίτι, στην προσπάθεια να εισαχθούν σχολειοκεντρικές πρακτικές εκμάθησης του γραμματισμού στο σπίτι: η υποτιθέμενη «μειονοκτικότητα» των γυναικών, η αποκλειστική τους ενασχόληση με την ανάγνωση, και όχι, φερ' ειπείν, το γράψιμο ή ακόμα λιγότερα τα μαθηματικά και τις νέες τεχνολογίες.

Στην Αγγλία, η συστηματικότερη προσπάθεια ανάπτυξης προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού οφείλεται στο Basic Skills Agency (BSA)¹¹ και τους «πιδότους» που σχεδίασε και εφάρμοσε το 1993 στις περιοχές του Cardiff, Norfolk, Liverpool και North Tyneside. Τα αρχικά μοντέλα δοκιμάστηκαν επιτυχώς στην πράξη, και το 1999 το BSA απέσπασε το βραβείο της Unesco International Reading Association για την έρευνα κατά την ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών, τον συνολικό σχεδιασμό και την εφαρμογή καθώς και την αντικειμενική αξιολόγηση. Μέσα από την εμπειρία των γονέων, των διδασκόντων, των συντονιστών των τοπικών διευθύνσεων και των συντελεστών του φορέα τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού έλαβαν τη σημερινή τους μορφή, με την οποία προτείνονται από πέρσι σε όλες τις περιφέρειες της Αγγλίας στο πλαίσιο της τακτικής επιχορήγησης.

Η δομή των προγραμμάτων είναι τριμερής.¹² Υπάρχουν (α) μαθήματα αποκλειστικά για τους γονείς που απασκοπούν στη βελτίωση του επιπέδου γραμματισμού τους, (β) μαθήματα αποκλειστικά για τα παιδιά που απασκοπούν στη βελτίωση του επιπέδου γραμματισμού τους, και (γ) κοινά μαθήματα. Η αναλογία είναι 6 ώρες την εβδομάδα για τους γονείς, 6 για τα παιδιά και 2 για τα από κοινού μαθήματα, ενώ από την εφαρμογή των προγραμμάτων προέκυψε ότι ο συνολικός χρόνος είναι καλό να κυμαίνεται μεταξύ 72 και 96 ωρών, σε ένα διάστημα 10-12 εβδομάδων. Έρευνες follow up έδειξαν ότι οι γονείς συνεχίζουν να βρίσκουν οφέλη για τους ίδιους και για τα παιδιά τους 20-34 μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Στην πραγματικότητα τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού που έχει αναπτύξει το BSA λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα αφενός στην Εθνική Στρατηγική για τον Γραμματισμό [National Literacy Strategy] στα σχολεία και αφετέρου την αύξηση των standards ως προς τις βασικές δεξιότητες των ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση. Σε σύγκριση με τα παλαιότερα προγράμματα υποστήριξης της ανάγνωσης είναι πολύ πιο επιλεκτικά. Δεν απευθύνονται δηλαδή στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά κατά προτεραιότητα στους γονείς χαμηλών στρωμάτων, με χαμηλό (ή και ανύπαρκτη) επίπεδο γραμματισμού και αριθμητισμού, σε αγροτικές και, γενικότερα, απομακρυσμένες περιοχές. Εάν δηλαδή τα προγράμματα υποστήριξης της ανάγνωσης βασίζονται στην παγωμένη πεποίθησή ότι οι σημαίνοντες ενήλικες επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά, εδώ υπάρχει επιπλέον η αναγνώριση ότι η αποτυχία ως προς τον γραμματισμό τείνει να συνεχίζεται από τη μια γενιά στην άλλη. Έτσι τα δια-γενεακά προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού σηματοδοτούν μια νέα, ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική.¹³ Γιατί, όχι μόνο αλλάζουν τη θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο ωφελούμενος από την προσπάθεια του γονέα είναι το παιδί, επιχειρώντας να υπηρετήσουν όλα τα μέλη της οικογέν-

νειας και να απαντήσουν στις ανάγκες των ενήλικων μελών της οικογένειας ως ατόμων (και όχι μόνο στον ρόλο τους ως κηδεμόνων των παιδιών), αλλά αφήνουν ανοιχτό το έδαφος –ειδικά εάν δεν συνδέονται ρητά, όπως στην περίπτωση του BSA, με τον σχολικό προγραμματισμό– για μια ουσιαστική αμφισβήτηση της προτεραιότητας της μάθησης στο σχολείο.

4. Διεπιδράσεις γραμματισμού στο σπίτι και την οικογένεια

Μέχρι στιγμής αναφερόμαστε στην στενή έννοια του γραμματισμού, του γραμματισμού δηλαδή που περιγράφεται ως «σχολικός», «κανονικός», «επίσημος». Ωστόσο, οι εθνογραφικές και κοινωνιολογικές μελέτες (βλ. ενδεικτικά Heath 1983, Street 1984, 1990) καθώς και οι σύγχρονες οικολογικές θεωρίες της γλώσσας και της μάθησης (Barton 1994) υπογραμμίζουν την ύπαρξη πολλών και αλληλένδετων περιβαλλόντων στα οποία εμφανίζεται η μάθηση όπως το σπίτι, η κοινότητα, το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων, ο εργασιακός χώρος, οι θρησκευτικές οργανώσεις κ.ο.κ.

Αν ξανακοιτάξουμε τα προγράμματα λ.χ. υποστήριξης της ανάγνωσης, θα διαπιστώσουμε πως διατρέχονται από την πεποίθηση ότι υπάρχει μία καλή πρακτική που εξασφαλίζει την ανάπτυξη του γραμματισμού και τη σχολική επιτυχία, συγκεκριμένα η ανάγνωση ιστοριών, κι αυτό ανεξαρτήτως από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών.¹⁴ Υπονοείται επίσης ότι οι γονείς πρέπει να αναπτύσσουν δραστηριότητες γραμματισμού που εγκρίνει το σχολείο και ότι αυτές οι επιτυχημένες πρακτικές μεταφέρονται από το σπίτι στο σχολείο.

Στην πραγματικότητα, οι άνθρωποι συμμετέχουν σε πολλές ανεπίσημες, «εναλλακτικές» πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες δεν μπορεί παρά να επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών στο σχολείο. Ζητούμενο βέβαια είναι να καταγραφούν αυτές οι πρακτικές ώστε να βοηθήσουν την ανάπτυξη προγραμμάτων και να τροφοδοτήσουν την πρακτική. Υπό το πρίσμα αυτό, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία έχει συγκεντρώσει την προσοχή πολλών ερευνητών οι σχέσεις, ως προς τον γραμματισμό, των μελών οικογενειών και οι διαδικασίες γραμματισμού σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Μια τέτοια μελέτη της ζωής και των γραμματισμών που εμφανίζονται σε διαφορετικές γενιές ανθρώπων που ζουν σε δύο συνοικίες στο Λονδίνο αποτυπώνεται στο *City Literacies* (Gregory & Williams 2000). Αυτό που τη διακρίνει από πολλές άλλες όμοιες της είναι ότι το σημείο αφετηρίας της είναι η σχολική αποτυχία και όχι η αποτυχία των μαθητών/-ριών σε αστικές, πολυπολιτισμικές περιοχές. Ενάντια δηλαδή στην κρατούσα αντίληψη που συνδέει τη σχολική αποτυχία παιδιών με τη φτώχεια και το υποτιθέμενο μορφωτικό «έλλειμμα» που αυτή συνεπάγεται,¹⁵ οι ερευνήτριες αφού ελέγξουν μύθους σχετικά με την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα, ενδιαφέρονται να εντοπίσουν τους «ανεπίσημους γραμματισμούς» στους οποίους οι άνθρωποι καθημερινά εκτίθενται και τον ρόλο που αυτοί μπορεί να παίξουν στην υποστήριξη της μάθησης στο σχολείο. Υιοθετούν, με άλλα λό-

για, μια *συγκριτική* οπτική, η οποία τους επιτρέπει να ερμηνεύσουν τους — μη αναμενόμενους — συγκρητισμούς που παρατηρούνται.

Από την άλλη πλευρά, οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων περιβαλλόντων στα οποία εμφανίζεται η μάθηση μπορούν να μελετηθούν από μια οπτική όχι πια σχολειο-κεντρική αλλά κοινοτητο-κεντρική [community-centered]. Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια προσέγγιση τα ερωτήματα τίθενται ανεστραμμένα, αφορούν δηλαδή όχι το πώς αυτοί οι πολλαπλοί χώροι μάθησης επηρεάζουν τη μάθηση στο σχολείο, αλλά στο πώς η ακαδημαϊκή μάθηση και η συμμετοχή στο σχολείο επηρεάζουν την οικογενειακή και κοινοτική ζωή (πρβλ. Egan-Robertson & Bloome 1998, 16-17).

5. Προτάσεις για μια πολιτική οικογενειακού γραμματισμού στην Ελλάδα

Πώς θα μπορούσε ο προβληματισμός σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη του γραμματισμού, που εκτέθηκε παραπάνω, να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό μιας πολιτικής οικογενειακού γραμματισμού στην Ελλάδα; Γεγονός είναι ότι στη χώρα μας δεν έχει ακόμη αμφισβητηθεί η επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής. Αλλά και γενικότερα, δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι υπάρχουν, σε οποιοδήποτε επίπεδο, συστηματικές και οργανωμένες πρωτοβουλίες για ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Σχολές Γονέων που λειτουργούν σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, και που έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλείς επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη, έχουν ως σκοπό την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν την ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών καθώς και τις σχέσεις των μελών της οικογένειας.¹⁶ Ψυχολογικό είναι και το υπόβαθρο της παρέμβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέσα από τη συγγραφή του σχετικού εγχειριδίου. Αλλά και το πιλοτικό πρόγραμμα που πρόσφατα εγκρίθηκε από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με επιστ. υπεύθυνο τον καθηγητή Α. Τριλιανό, κινείται περισσότερο στον χώρο της Συμβουλευτικής Γονέων.

Με τα δεδομένα αυτά, η ανάληψη πρωτοβουλιών στη χώρα μας για την ανάπτυξη προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, με την ευρύτερη δυνατή έννοια του όρου, μπορεί να αποτελέσει ουσιώδη πτυχή του εκπαιδευτικού προγραμματισμού τόσο στον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδίως εάν κινηθεί προς τις ακόλουθες κατευθύνσεις:

Καταρχάς, απαιτείται ευαισθητοποίηση του γενικού πληθυσμού, σε εθνικό επίπεδο, για τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Όπως έχουν καταδείξει πολλές έρευνες, ολιγόλεπτη ενασχόληση — σε καθημερινή, ωστόσο, αδιάλειπτη βάση — με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο ή ειδικότερα με την υποστήριξη της ανάγνωσης («οι γονείς ακούν») μπορεί να αποδειχτεί ευεργετική για τη σχολική επίδοση.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργατικής ανάγνωσης ανάμεσα σε παιδιά και γονείς, έπειτα από αξιολόγηση υπάρχοντων πακέτων υλικού και βίντεο αλλά και ύστερα από επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών και στελεχών της εκπαίδευ-

σης ενηλίκων –στα οποία αναλογεί ρόλος διάμεσου και εμπυχωτή–, θα όφειλε να αποτελέσει έναν από τους βασικούς άξονες παρέμβασης. Βέβαια, η μετακίνηση που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια από την εστίαση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης μόνο στο παιδί στον ίδιο τον ενήλικα υποχρεώνει σε μια όσο το δυνατόν πιο ουσιαστική συμμετοχή του ενήλικα όχι μόνο για την υποστήριξη και ενδυνάμωση του παιδιού του, αλλά και για την πραγματοποίηση των δικών του προσωπικών επιθυμιών και επιδιώξεων. Αυτό θα σήμαινε ότι ακόμα και στα «κλασικά» προγράμματα γονεϊκής υποστήριξης της ανάγνωσης οι μητέρες θα έπρεπε να ενθαρρύνονται συστηματικά να διατυπώσουν τις δικές τους προσωπικές επιδιώξεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις σε σχέση με τον γραμματισμό, προκειμένου να βρουν τη δική τους «φωνή» και να αποκτήσουν αξία στις οικογένειές τους και στην κοινότητα. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία δεδομένου ότι έχει παρατηρηθεί πώς συχνά οι μητέρες που συμμετέχουν σε προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού διστάζουν να αρθρώσουν προσωπικούς τους στόχους είτε γιατί υπάρχουν κοινωνικές προκαταλήψεις ενάντια στις γυναίκες που διατυπώνουν «εγωκεντρικές» φιλοδοξίες είτε και γιατί οι ίδιες δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Cuban & Hayes 1996, 8).

Από την άλλη πλευρά, και προκειμένου οι γυναίκες-μητέρες να μπορέσουν να σκεφτούν με κριτικό τρόπο την υπόστασή τους και το μέλλον τους, θα έπρεπε να διδαχτούν πώς να καταστήσουν την ανάγνωση ιστοριών για τα παιδιά τους μια πραγματικά «μετασχηματιστική» δραστηριότητα, στο φρεϊνδιανό πνεύμα. Τα συνεργατικά προγράμματα ανάγνωσης μπορούν να προσφέρουν μια ευκαιρία για τους ενήλικες να εμβαθύνουν τις συζητήσεις που αναπτύσσουν με τα παιδιά, να συνδέσουν τις ιδέες που περιλαμβάνονται στις ιστορίες που διαβάζουν με τη δική τους ζωή και τις εμπειρίες τους, να αμφισβητήσουν τις υπόρρητες θέσεις των συγγραφέων. Με δύο λόγια, να διαβάσουν «ενάντια» στην αφήγηση (Goldsmith 1995).

Μια άλλη, εξίσου σημαντική, κατεύθυνση ανάπτυξης προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού (και αντίστοιχα αριθμητισμού) στην Ελλάδα θα μπορούσε να είναι αυτή του Basic Skills Agency. Με επίγνωση ότι τα προγράμματα αυτά απέχουν ακόμη από το να αποτελέσουν μια γενικευμένη παιδαγωγία για το μέλλον,¹⁷ συνιστούν ωστόσο μια αρκετά αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση, κυρίως για οικογένειες δύσκολα προσβάσιμες, δηλαδή οικογένειες με χαμηλό εισόδημα που ζουν σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Στην Ελλάδα, τέτοιου τύπου προγράμματα θα μπορούσαν να προσφερθούν και σε μη ελληνόφωνες μητέρες όπως λ.χ. από τη μειονότητα της Δ. Θράκης¹⁸ ή σε οικογένειες παλινοστούτων, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι θα δοθεί η δέουσα προσοχή στις γλωσσικές ανάγκες των γονέων και των παιδιών, αλλά και στα ευρύτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, μια πολύ σημαντική διάσταση στην προσπάθεια σχεδιασμού προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού είναι η *διενέργεια ερευνών και οι πιλοτικές εφαρμογές*. Πράγματι, η μελέτη των προσδοκιών και των στάσεων απέναντι στον γραμματισμό διάφορων ομάδων και υπο-ομάδων, καθώς και των καθημερινών συνθηκών και

πρακτικών στον οικογενειακό και κοινοτικό χώρο, αλλά και σε άλλους χώρους μάθησης, είναι η μόνη οδός για την καταγραφή και τεκμηρίωση των τρόπων με τους οποίους οι συμπαλίτες μας διαπραγματεύονται τα νοήματα. Α ρίσιθι θέσεις για το τι είναι και το πώς λειτουργεί ο γραμματισμός δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να επιβάλλουν ένα ομογενοποιητικό μοντέλο σχεδιασμένων παρεμβάσεων, το οποίο δύσκολα μπορεί να ισχυριστεί ότι ενδιαφέρεται για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι απλώς για μια πιο εύρυθμη λειτουργία της αγοράς.

Σημειώσεις

1. Έρευνες, για παράδειγμα, που έχουν γίνει στην Αγγλία δείχνουν ότι στις μονόγλωσσες αγγλόφωνες οικογένειες η μετάδοση δεξιοτήτων γραμματισμού δεν είναι αποκλειστική ευθύνη των γονέων. Λόγω της επαγγελματικής απασχόλησης της μητέρας έξω από το σπίτι, συχνά τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν οι συνταξιούχοι παππούδες (Gregory & Williams 2000, 164-167).
2. Ως συμβάν γραμματισμού ορίζεται «κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού» (βλ. Baynham 1995, 39).
3. Η εκμάθηση των «βασικών» περιλάμβανε την αναγνώριση λέξεων, τη χειρογραφή, την ορθογραφία, τη μεγαλόφωνη ανάγνωση κ.ά.
4. Για εντυπωσιακές ομοιότητες ανάμεσα στην ελληνική πραγματικότητα, που μας είναι πιο οικεία, και την αγγλοσαξονική λ.χ., βλ. το συνθετικό άρθρο των Luke & Freebody 1997.
5. Η επινόηση της διάκρισης αυτής από τον Brian Street το 1984 και η υιοθέτηση από μέρους του του «ιδεολογικού» μοντέλου προκύπτει από την αντίθεσή του να εννοιοδοτηθεί ο γραμματισμός αποκλειστικά με τεχνικούς όρους — ανεξάρτητα δηλαδή από το κοινωνικό περιβάλλον, από ζητήματα πολιτισμού και ισχύος —, όπως έκαναν μέχρι τότε οι σημαντικότεροι μελετητές του γραμματισμού (Goody, Olson κ.ά.). Μεταγενέστερες επεξεργασίες έχουν οδηγήσει τον συγγραφέα να υποστηρίξει ότι «the "ideological" model subsumes rather than excludes the work undertaken within the "autonomous" model» (Street 1990, 9).
6. Στην πραγματικότητα, πρακτικές οικογενειακού γραμματισμού διαπιστώνονται ήδη από τον 18ο-19ο αιώνα, στο πλαίσιο του παραδοσιακού ρόλου της οικογένειας ως φορέα μεταβίβασης γνώσης, δεξιοτήτων και αξιών, από τα πιο ηλικιωμένα μέλη στα νεότερα (βλ. σχετικά Handel 1999, 11-12).
7. Πρόκειται για ακρωνύμιο του Children and Parents Enjoying Reading.
8. Βέβαια, αν και βασικό κριτήριο για την επιλογή των βιβλίων, στην προσέγγιση αυτή, είναι να προσφέρουν ευχαρίστηση και διασκέδαση στα παιδιά, εξαιρούνται συστηματικά τα εξαιρετικά δημοφιλή «λαϊκά» αναγνώσματα τύπου Μίκυ Μάους, αφού δεν συμπεριλαμβάνονται στον σχολικό «κανόνα».
9. Χαρακτηριστικός είναι ο τίτλος της συμβολής του Hallinan στον τόμο που επιμελήθηκαν οι Wolfendale & Topping (1996, 63-74) School is too late: preschool work with parents.
10. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι ο όρος *οικογενειακός γραμματισμός* χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ, ήδη από τη δεκαετία του '80, για προγράμματα υποστήριξης της ανάγνωσης και γενικότερα προγράμματα μεταβίβασης δεξιοτήτων γραμματισμού (για μια εποπτική

- παρουσίαση, βλ. Hande 1999, 20-28). Αντίθετα στην Αγγλία αναφέρεται αποκλειστικά σε μοντέλα που αφορούν εξίσου τη βελτίωση του γραμματισμού παιδιών και ενηλίκων.
11. Για μια πρόσφατη κριτική αποτίμηση των πολιτικών που σχεδιάζει και εφαρμόζει το BSA στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, βλ. Hamilton, Macrae & Tett. 2001.
 12. Σχετικές πληροφορίες υπάρχουν τόσο στις ενημερωτικές εκθέσεις και έντυπα που έχει κατά καιρούς εκδώσει το BSA όσο και στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (<http://www.basic-skills.co.uk>).
 13. Είναι ενδεικτικό για τη σημασία που τα προγράμματα αυτά έχουν αποκτήσει σήμερα στην Αγγλία το γεγονός ότι πάνω από το μισό προϋπολογισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως προς τις Δεξιότητες Βάσης [Basic Skills] επενδύεται σε μαθήματα αλφαριθμητισμού και αριθμητισμού σε οικογενειακό περιβάλλον.
 14. Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας πεποίθησης ασφαλώς έπαιξαν ρόλο πορίσματα εμπειρικών ερευνών, όπως του Gordon Wells στα τέλη της δεκαετίας του '80, σύμφωνα με την οποία από ένα σύνολο πολλών παραμέτρων που φέρεται να σχετίζονται με τον προσχολικό γραμματισμό, μόνο η ανάγνωση ιστοριών στο σπίτι έδειξε να συνδέεται άμεσα με την επίδοση των παιδιών τα πρωτοσχολικά χρόνια.
 15. Ενδεικτική είναι η θέση ερευνητών όπως ο Darling, ο οποίος διατείνεται ότι «το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μητέρων και το οικονομικό στάτους της οικογένειας είναι οι δύο σημαντικότεροι προάγγελοι της επιτυχίας του παιδιού στο σχολείο» (1992, 4).
 16. Οι σχολές αυτές έχουν συνδεθεί με τα ονόματα των ψυχολόγων Μαρίας Χουρδάκη και Λουκίας Μπεζέ και είναι μέλη της Διεθνούς Ένωσης Σχολής Γονέων FIEP (Federation Internationale des Ecoles des Parents). Οι αρχές λειτουργίας τους είναι σαφώς καθορισμένες. Από οργανωτική άποψη, συγκροτούνται ομάδες γονέων των 20-25 ατόμων, οι οποίες συναντώνται σε τακτά διαστήματα (π.χ μία φορά στις 15 μέρες), για ένα αρκετά μακρύ διάστημα (7-8 μήνες). Μερικά από τα θέματα που συζητώνται (με βάση δελτίο τύπου των Σχολών Γονέων Θράκης) είναι: «Η εξέλιξη του παιδιού από 0 έως 12 ετών», «Σειρά γέννησης των παιδιών και ζήλια», «Ανυπακοή και συγκρούσεις», «Σχολικά θέματα (μαθησιακές δυσκολίες, υπεραπασχόληση)», «Ελεύθερος χρόνος – τηλεόραση», «Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση» κ.ο.κ. Γίνεται επομένως σαφές ότι η λειτουργία των Σχολών Γονέων εμπίπτει στον τομέα της πρωτογενούς πρόληψης.
 17. Η άποψη αυτή συχνά προβάλλεται από τους ίδιους τους θεσμούς που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξή τους. Βλ. τη διεισδυτική ανάλυση της Kathy Pitt (2000) σχετικά με το πώς το BSA παρουσιάζει το όραμα που έχει για τον οικογενειακό γραμματισμό, συνδυάζοντας διάφορες – και πολλές φορές αντιτιθέμενες μεταξύ τους – υπάρχουσες παιδαγωγίες και πρακτικές παρέμβασης.
 18. Τα πιλοτικά προγράμματα του BSA δοκιμάστηκαν το 1999 σε οικογένειες που δεν είχαν μητρική γλώσσα την αγγλική, με ανάλογα θετικά αποτελέσματα. Δεν συνέβη το ίδιο με την επέκταση των προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – μια ιδέα τους λόγους της αποτυχίας αυτής μπορεί να αναζητηθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας και τον τρόπο που αυτά προβάλλοντα στον σχολικό θεσμό (βλ. Garcia & Baker 1995).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. W. 1982. *Education and Power*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Auerbach, E. 1989. Towards a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review* 59 (2): 165-181.
- Barton, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Barton, D. & M. Hamilton. 1998. *Local Literacies*. Λονδίνο: Routledge.
- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. Λονδίνο: Longman.
- Branston, P. & M. Provis. 1999. *Children and Parents Enjoying Reading. Parents and the Literacy Hour – A Teacher's Guide*. Λονδίνο: David Fulton Publ.
- Brooks, G. et al. χ.χ. *Family Literacy Works*. Λονδίνο: Basic Skills Agency.
- Browne, A. 1998. *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. Λονδίνο: Paul Chapman Publishing.
- Cuban, S. & E. Hayes. 1996. Women in family literacy programs: a gendered perspective. Στο *A Community-Based Approach to Literacy Programs: Taking Learner's Lives into Account. New Directions for Adult and Continuing Education*, επιμ. P. Sissel, σσ. 5-16. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Darling, S. 1992. *Family Literacy: The Need and the Promise*. Louisville, Ky: National Center for Family Literacy.
- Egan-Robertson, A. & D. Bloome, επιμ. 1998. *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Faltis, G. J. 1995. Building bridges between parents and the school. Στο *Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations*, επιμ. O. Garcia & C. Baker, σσ. 245-257. Clevedon: Multilingual Matters.
- Goldsmith, E. 1995. Deepening the conversation. *Journal of Reading* 38 (7): 558-563.
- Gregory, E. & A. Williams. 2000. *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. Λονδίνο: Routledge.
- Hamilton, M., C. Macrae & L. Tett. 2001. Powerful literacies: the policy context. Στο *Powerful Literacies*, επιμ. J. Crowther, M. Hamilton & L. Tett, σσ. 23-42. Λέστερ: The National Organisation for Adult Learning.
- Handel, R. 1999. *Building Family Literacy in an Urban Community*. Νέα Υόρκη & Λονδίνο: Teachers College.
- Hannon, P. 1995. *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. Λονδίνο: Falmer Press.
- Heath, S. B. 1983. *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Νέα Υόρκη: CUP.
- Luke, A. & P. Freebody. 1997. Shaping the social practices of reading. Στο *Constructing Critical Literacies*, επιμ. S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody, σσ. 185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Muncie, J. et al. 1997. *Understanding the Family*. Λονδίνο: Open University Press.
- Pitt, K. 2000. Family literacy: a pedagogy for the future? Στο *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, επιμ. D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic, σσ. 108-124. Λονδίνο: Routledge.

Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Κέμπριτζ: CUP.

_____. επιμ. 1990. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Κέμπριτζ: CUP.

Topping, K. J. 1995. *Paired Reading, Spelling and Writing: The Handbook for Parents and Teachers*. Λονδίνο: Cassell.

Wolfendale, S. & K. Topping, επιμ. 1996. *Family Involvement in Literacy. Effective Partnerships in Education*. Λονδίνο: Cassell.



Home About ELP News Programmes Contact Links
 Region or Country Themes Target Groups Search

Français

@ A B C D
 E F G H I
 J K L M N
 O P Q R S
 T U V W X
 Y Z

Family Literacy Programmes (FLPs)

Country Profile: Turkey

Population	73,640,000 (2011)
Poverty (Population living on less than 1.25 USD per day)	1.3%
Official language	Turkish
Other spoken languages	Kurmanji, Zaza, Arabic, Laz
Total youth literacy rate (15–24 years, 2009)	Total: 97.8% Male: 99.0% Female: 96.6%
Adult literacy rate (15 years and over, 2009)	Total: 90.8% Male: 96.4% Female: 85.3%
Statistical sources	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UNICEF ▪ World Bank: World Development Indicators database, June 2013 ▪ UNESCO Institute for Statistics

Programme Overview

Programme Title	Family Literacy Programmes
Implementing Organization	Mother-Child Education Foundation (AÇEV)
Language of Instruction	Turkish
Programme Partners	UNICEF, UNESCO, UNDP, European Commission, World Bank, government (through the Ministries of National Education and Health), media groups (TRT, NTV, Kanal D) and local NGOs.
Date of Inception	1993

Context and Background

Turkey has made impressive progress in the provision of access to education for all over the past few years. As of 2006, primary school attendance for children aged 6-15 years was 91%, while the total literacy rate for male and female youth and adults was 90% and 70% respectively. These gains are partly a result of the provision of public and free formal and non-formal education by the state. NGOs have also successfully complemented state education programmes.

Nonetheless, numerous challenges remain, particularly with regards to access to Early Childhood Education (ECE) and basic adult education for socially marginalised groups. Recent studies suggest that only 23%, 33.4% and 51% of children aged 3-6, 4-6 and 5-6 respectively benefit from ECE, while those in extremely marginalised communities have virtually no access to ECE at all since such services are often available in large cities. Furthermore, although the rate at which girls and women are accessing basic and higher education is on the increase, the gender disparity with regards to access to education remains significantly high in most marginalised communities due to long-standing socio-cultural practices such as early marriage or, in the case of poor families, the tendency to educate male rather than female children.

The continued neglect of ECE has long-term, negative impacts on the future development of the nation. Studies have demonstrated that lack of access to quality ECE in children's formative years undermines their psycho-social (cognitive, emotional, personality, etc.) development and, by extension, their potential to succeed in the education system. This, in turn, robs the nation of a critical mass of human capital necessary for development. In light of this, it is therefore imperative to institutionalise ECE, particularly among socially marginalised groups.

However, for ECE programmes to be effective, efforts should also be made to develop adult literacy/education programmes in order to enhance parents' capacity to effectively perform their duties as the children's first educators as well as their ability to support their children in pursuing an education. Studies have also revealed that parents, particularly mothers, have a profound effect on the psycho-social development of children. As such, children with educated parents are more likely to receive positive support and, in turn, be higher educational achievers. In response to the gaps identified in the Turkish education system (especially the lack of ECE services) and the link between adult education, ECE and children's development, The Mother Child Education Foundation (AÇEV) – a national NGO founded in 1993 – instituted the integrated and intergenerational Family Literacy Programmes (FLPs) in an effort to provide universal access to education and thus combat structural social inequalities.

Family Literacy Programmes (FLPs)



FLPs are integrated and intergenerational programmes which provide families from poor and marginalised areas of Turkey with ECE and adult literacy/education training. Through the FLPs, AÇEV endeavours to:

- create equal opportunities for all citizens to gain access to education;
- provide socially disadvantaged people with access to low-cost, alternative early childhood and adult education (lifelong learning);

- promote family involvement in child education; and
- improve societal development and quality of life through family education and empowerment programmes.

Over the years and through concerted scientific research and strategic partnerships with local and international institutions of higher education, such as Harvard University and the Synergos Institute, AÇEV has refined the FLPs into its two main constituent components: ECE and adult education. These are in turn sub-divided as follows:

Early Childhood Education Programmes (ECEPs)

- **Mother-Child Education Programme (MOCEP):** This is a home-based ECE (for children aged 5-6) and adult education programme which was initiated in 1993 (see below for details).
- **Pre-school Parent Child Education Programme (PCPEP):** This scientifically-based training programme was initiated in 1999, and targets children attending state-run pre-schools and their parents. PCPEP aims to strengthen the curriculum and training strategies used by existing state ECE programmes, as well as to support parent-school cooperations as a means of improving the effectiveness of ECE programmes. To this end, AÇEV provides pre-schools with ECE teaching-learning materials, while parents are provided with both literacy materials and training in order to empower them to effectively support their children's learning. It also facilitates teacher-parent networking through inclusive, monthly parent seminars. 
- **Pre-school Education Programme (PEP, since 1993):** PEP is a scientifically-based, intensive pre-school programme lasting 9 weeks that targets children from exceptionally underprivileged communities or regions. It aims to support the holistic and psycho-social development of children in order to improve their educational achievements and social success. The programme trains children, parents and teachers. 

Adult Education Programmes

- **Mother Support Programme (MSP, since 2003):** MSP is a modular programme targeting mothers of children aged 3-11, providing them with training that increases their capacity to support the psycho-social development and well-being of their children. The programme lasts eight weeks and focuses on: positive child rearing; sexual reproductive health for mothers; ways of positive learning environments; and the importance of play. MSP is often facilitated by teachers, social workers and counsellors.
- **Father Support Programme (FSP, since 1996):** The FSP evolved from the MSP (that is, at the request of MSP participants) and thus endeavours to promote holistic child development by improving the parenting skills of fathers of children aged 2-10 years. Family Letters Project and Parenting Seminars: These complement the MSP and FSP programmes.
- **Functional Adult Literacy and Women's Support Programme (FALP):** FALP was initiated in 1995 and provides illiterate women with literacy and skills training (see below).

AÇEV also undertakes other literacy/educational advocacy initiatives, including the "7 Is Too Late" and the EU-funded "Raising Women: Reducing Gender Disparity in Education" campaigns, as well as educational TV and radio broadcasts.

Essentially, therefore, FLPs are primarily concerned with creating a social environment supportive of the holistic, psycho-social development of children by providing entire families with low-cost alternatives to formal education and training. Since its foundation and through the FLPs, AÇEV has trained 5,000 educators and served 411,000 children and their parents through face-to-face instruction. A further 36,000,000 people have benefited from TV and radio-based educational programmes and the production and distribution of educational materials. In addition, its advocacy campaigns have been instrumental in persuading the government to introduce compulsory free education. AÇEV's approaches to education and training have proven so successful that FLPs have been adopted in other countries such as Belgium, Germany, France, Holland, Bahrain, Jordan and the Palestine Autonomous Territories (PAT). In order to fully comprehend the interconnectedness and contribution of the constituent projects of FLPs towards combating illiteracy, this report analyses MOCEP and FALP in greater detail.

The Mother-Child Education Programme (MOCEP)

MOCEP is an intergenerational, culturally-sensitive and home-based ECE and adult education/literacy development programme which targets socially disadvantaged children (aged 5 to 6 years) with limited access to formal pre-school education and their mothers, many of whom are illiterate or semi-literate. It emerged from two decades of scientific and action-based research undertaken by AÇEV with professional assistance from Boğaziçi University. MOCEP was developed in response to the lack of pre-school services in marginalised communities and thus seeks to foster the holistic, psycho-social (cognitive, emotional, social, physical, etc.) development of pre-



school children through appropriate ECE and training. As a home-based programme, MOCEP was developed using an environmental approach to child development and education. This approach recognises the critical role of children's social environment in fostering optimal child psycho-social development. As such, MOCEP endeavours to support families (mothers) and child development through appropriate literacy training.



Aims and Objectives

MOCEP aims to:

- provide access to ECE opportunities to underprivileged children;
- foster optimal psycho-social development among children in order to enhance their preparedness for advanced education (primary, secondary and tertiary);
- instil mothers with positive parenting attitudes and the skills they need to facilitate the holistic psycho-social development and long-term social wellbeing of their children; and
- create a home environment that helps children gain an education.

In order to achieve these goals as well as to be effective and sustainable, MOCEP focuses on three interlinked and theme-based training areas:

- **Mother Empowerment or Home Enrichment Programme:** This programme focuses on the role of mothers in children's psycho-social development and therefore aims to enhance their capacity to create a positive home environment which is conducive to optimal child development. This is fostered through training in literacy, child-rearing practices, conflict management, health education and sexual education.
- **Reproductive Health and Family Planning:** This component increases mothers' awareness of their reproductive systems, rights, the principles of safe motherhood and various family planning methods.
- **Cognitive Education Programme (CEP):** CEP endeavours to empower mothers by providing them with the skills needed to support the cognitive development of their children and prepare them for enrolment into primary school. In other words, it enhances the role of mothers as first teachers/educators of children, training them to develop their children's basic literacy skills, ability to recognise geometric shapes, and listening and communication skills. For example, mothers are trained to use story books to foster language, critical thinking, comprehension and communication skills among children. This also gives mothers the opportunity to consolidate their own literacy skills.

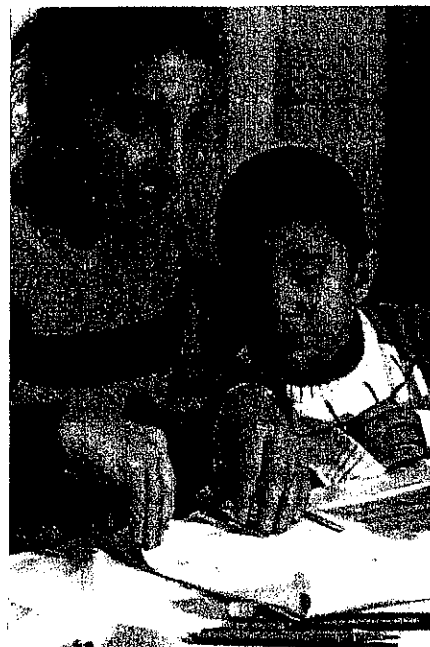
Programme Implementation: Approaches and Methodologies

MOCEP is implemented by AÇEV in collaboration with the Ministry of National Education (MoNE, General Directorate of Apprenticeship and Non-formal Education). Learning is conducted at Adult/Public Education Centres (A/PECs) across Turkey by a network of teachers and social workers who are trained in ECE and adult literacy/education by AÇEV and MoNE. The facilitators are also responsible for managing and coordinating centre-based learning activities. AÇEV provides trainers with ongoing and on-the-job follow-up training, mentoring and supervision in order to enhance programme effectiveness.

Mothers attend weekly literacy classes for a period of 25 weeks (six months). In addition, programme facilitators undertake home visits to provide further individualised literacy learning assistance to participating families and consolidate mothers' acquired parenting and literacy skills. This, in turn, increases their ability to act as the first educators of their children.

Although different teaching-learning approaches are employed, MOCEP emphasises interactive and participatory methodologies in order to encourage learners to learn from each other. For example, for the Reproductive Health and Family Planning and Mother Enrichment programmes, groups of 20 to 25 mothers attend weekly, three-hour adult education sessions during which they engage in active and socially-relevant group discussions and role plays. Mothers are also expected to apply their acquired skills in real-life situations (i.e. in the home), a process which enables AÇEV to monitor programme effectiveness through feedback provided during class discussions.

Additionally, mothers are encouraged to participate in the learning process (both in classes and at home) and thus to assist their children in various learning activities including book reading and story telling; letter or word recognition through sounds and images; recognition of colours and shapes; and discussion-based problem-solving skills. These activities stimulate intergenerational learning and positive parent-child communication and relations. Furthermore they provide children with emotional security and the scaffolding necessary for progressive development and effective learning. Overall, encouraging mothers to learn together with their children enhances the literacy skills acquisition process for both.



Impact/Achievements of MOCEP

MOCEP is one of the most successful components of the Family Literacy Programmes and has, as a result, attracted significant attention as an innovative and effective ECE and adult literacy/education programme. Accordingly, several academic and evaluation studies (see below) have been undertaken to see how the programme has contributed towards child and adult literacy development and harness the results to learn from and improve the programme. In addition, the adoption of the approach by other nations provides further evidence of its effectiveness and adaptability to different contexts. Evaluation studies have demonstrated that MOCEP has been critical in fostering optimal child psycho-social development, as well as child and adult literacy. Key indicators of the impact of MOCEP are as follows:

- To date, MOCEP has trained 900 teachers and reached a total of 237,000 mothers and children, of whom 28,568 benefited in 2007 alone. Each year, the programmes targets around 45,000 mothers and children.
- Several studies have revealed significant differences in psycho-social development between children whose mothers had participated in MOCEP and those who had not. Furthermore, they have shown that children who participate in MOCEP together with their mothers achieve higher scores in intelligence and aptitude (IQ) tests and standardised school examinations, and were therefore better prepared for school. In addition, they also demonstrate significantly higher levels of positive social and personality development (e.g. positive interpersonal relations, good communication and creative skills, more self-confidence and a greater ability to integrate into the school environment). Most importantly, the school retention or completion rate was significantly higher (87%) among children from families that had participated in MOCEP compared to non-participants (67%). Overall, these indicators demonstrate that ECE and adult education programmes foster children's psycho-social development and help prepare them for continuing education. Most importantly, they also indicate the capacity of ECE programmes to mitigate the distressing effects that socially disadvantaged environments have on child development and learning.
- MOCEP has also assisted mothers as child care givers and educators. MOCEP graduates display better child-rearing practices, such as improved parent-to-child interactions and learning assistance, than those who received no MOCEP training. This in turn has fostered positive parent-child relationships and, in turn, holistic child development.
- Trained mothers displayed greater self-confidence than mothers who had received no MOCEP training and reported that patterns of interaction with their husbands had changed. They enjoyed a greater degree of communication and role-sharing with their spouses, and were more likely to make joint decisions on matters such as birth control and child discipline. It was also found that trained women enjoyed a higher status in the family. This indicates the importance of the programme in further stimulating positive and functional family relationships.

Functional Adult Literacy and Women's Support Programme (FALP)

Women constitute two thirds of the more than five million illiterate adults in Turkey. Functional illiteracy and the lack of livelihood skills severely restrict women's ability to participate in family and community development or help their children gain an education. In light of this, AÇEV initiated the Functional Adult Literacy and Women's Support Programme (FALP) in 1995. FALP is a functional literacy development programme which targets illiterate women (aged 15 years and above) living in socially disadvantaged (low-income) communities. The programme is provided free of charge and provides women with literacy skills training designed to enable them to participate in the socio-economic development processes of their families and communities and thereby improve their social standing. It also aims to raise women's awareness of the socio-political and economic rights and issues that directly affect them as women and parents. To this end, the FALP focuses on the following thematic areas:



- Basic literacy and numeracy.
- Civic education (citizenship, gender relations, human rights, peace-building, and women's rights with regard to inheritances and property).
- Health education (reproductive health, family planning, child care, nutrition, first aid and sanitation).
- Life skills.

FALP has been strengthened by the inclusion of the EU-funded project entitled "Raising Women: Reducing Gender Disparity in Education".

Implementation of FALP

The implementation of FALP involves the active collaboration of various actors, including MoNE, NGOs and local communities. This collaboration has been instrumental in enabling AÇEV to extend FALP's coverage nationwide, as it has enabled it to reduce operational costs by drawing on both private and public resources, such as the buildings where classes are conducted. FALP is approved and certified by the MoNE and as a result, AÇEV offers literacy certificates to adult learners who have successfully completed a course of training. This has provided women with an added incentive to participate in FALP.

Training of Trainers

FALP training activities are conducted by Volunteer Literacy Trainers (VLT), all of whom must have completed high school. AÇEV provides VLTs with intensive training in adult literacy over a period of two-and-a-half weeks. Adult educators also receive on-going technical support and mentoring from AÇEV. In order to boost their working morale, VLTs receive certificates (for adult educators) which are certified by the MoNE. To date, AÇEV has collaborated with 3,090 volunteer trainers in the context of its literacy training programmes.

Teaching-Learning Approaches and Methods

FALP learners are mobilised and recruited through the collective efforts of local primary schools, village leaders and/or Public Education Centres. Thereafter, learners are divided into groups of 20 to 25 and attend literacy classes three times a week over a four-month period. Literacy classes last three hours for a total of 120 learning hours. 80 hours of supplementary classes are also provided. In addition to the formal classes, AÇEV has also initiated the Reading Days Project (RDP) for FALP graduates in order to reinforce and further develop women's acquired literacy skills.



The RDP is also intended to encourage women to continue learning independently. VLTs assist women participating in RDPs by providing them with additional literacy tutorials at weekends.

Most of the teaching and learning methods employed by FALP are participatory and interactive. They encourage learners to participate actively in lessons, which are structured non-hierarchically and designed to enable learners to draw on their cultural backgrounds and prior knowledge. FALP volunteer teachers differ from their counterparts in the formal education system. They act as guides whose responsibility it is to make the learning process as easy as possible for participants, and to maintain equality within the group. The programme is divided into 25 topic-based units spread over 120 hours and the teaching-learning approach used has a number of key characteristics:

- FALP emphasises the link between the characters (orthography) and sounds (phonology) of the Turkish language – a significantly different methodology than that used in mainstream programmes.
- FALP encourages discussion, reasoning, inferencing and sequencing, thereby fostering critical thinking and comprehension.
- FALP attempts to make literacy functional and meaningful to participants' lives and includes exercises based on everyday activities, such as taking notes or reading bus numbers, price labels or user manuals for household appliances.
- FALP has a unique "Women's Support Component", consisting of 25 topic-based units that increase women's awareness of their rights and issues relating to health and hygiene, communication and child development.

Interaction between instructors and beneficiaries is based on mutual respect and trust; hence it is important for instructors to familiarise themselves with their participants' characteristics, needs, goals and aspirations.

Teaching-Learning Materials

The basic teaching and learning manuals have been produced and revised by professionals over the years. These materials are intended to progressively foster the development of literacy and comprehension skills among adults. FALP is based on three books that have been developed to complement each other:

- **Teacher Handbook:** a highly-structured handbook for tutors that details the aims of the course and the activities that will take place in class.
- **Teacher's Manual for Reading:** a background book that explains the programme methodology and the activities used.
- **Student Workbook:** used alongside the Teacher Handbook and includes pictures, reading passages and exercises for the participants.
- **Other supplementary reading and arithmetic materials** (e.g. newspaper and magazine articles): give participants more opportunity to practice reading, writing and arithmetic skills.

Impact/Achievements of FALP

Evaluation studies have revealed that FALP has been instrumental in combating illiteracy among adult women. To date, over 85,000 young girls and women have directly benefited and most have developed better reading, writing and critical thinking skills than graduates of mainstream adult literacy courses. Additionally, participating in FALP has improved female learners' social status, autonomy, self-esteem and family cohesion. As a result, women are increasingly participating in decisions, family matters and community-building as the following testimonies reveal:

"I wouldn't go to the parent meetings. I was very ashamed in front of the other parents as I couldn't sign the attendance list. There was a parent meeting at my son's school today. As the meeting finished, they asked us to write our names and sign. I was proud to have written it. I was very happy. My friends noticed that my hands were trembling from the excitement."

"As I got on the bus, I would shyly ask the driver if the bus passed through where I wanted to go. I would never know at which stop I should get off. Now I can read the bus numbers. I can go wherever I want, without asking anyone."

"I couldn't go to the hospital alone before. As I couldn't read, I couldn't find the department of the hospital that I needed to visit. I was afraid to ask... Now I can find the hospital departments without asking anyone. First I check the entrance to see which floor I need and which way I should go, and then when I get to the right place, I read the door plates."

"My greatest wish was to learn phone numbers. When somebody gave me their number I couldn't write it and I felt miserable. Yesterday I got a phone call. They wanted to talk with my husband. I said that he wasn't at home and wrote their phone number down. I am so happy."

"Before, I couldn't go out alone. When I went somewhere, I had to take someone with me. Now I can go everywhere by myself. I gained self-confidence. My son joined the army. I came to this course so I could write to him. Yesterday I sent my first letter to him. He will be very surprised. I am very happy."

FALP has also enabled women to actively participate in and contribute towards the development of their families and communities, as well as to lead more independent lives. In addition, women are more enlightened about their reproductive health and civic rights, and more aware of the need to provide their daughters with access to education. Overall, FALP has improved women's self-confidence, self-esteem and status within their communities.

Challenges

- One of the difficulties faced was the low number of available volunteers, especially in the small provinces of East and South-East Anatolia where girls receive little schooling and the number of high-school graduates to volunteer for the programme is therefore limited. Women are also prevented from volunteering for the programme due to cultural beliefs and practices which discourage women from venturing outside the home. Due to a shortage of manpower, it is therefore difficult to satisfy the huge demand from learners.
- In smaller provinces, the programme is experiencing difficulty in securing adequate learning spaces (buildings).
- The definition of literacy has proven problematic: in Turkey, literacy courses are designed exclusively to teach basic skills to illiterates. Even if (complete) illiteracy is eradicated, therefore, efforts to target semi-literates or people with low levels of literacy will continue to represent a significant challenge.
- There are also problems related to effective learning. The regulatory 120-hour course duration (stipulated by the MoNE) remains a limitation for a number of reasons. The recommended time needed to develop effective literacy skills is 250-300 hours. Furthermore, participants often live in difficult conditions, with minimal opportunities for study or support at home, limited one-to-one tutoring opportunities and few post-literacy activities.

Sustainability

AÇEV remains committed to providing disadvantaged women and girls with educational opportunities. It is also committed to reaching larger numbers of illiterates and is working to employ television as a new and important teaching medium. AÇEV will also continue to work with the Ministry of Education to develop and improve national education policies with regard to literacy.

Furthermore, AÇEV is working on improving volunteer recruitment and retention strategies through awareness-raising and marketing campaigns. In order to reach more illiterates, television will be used as an additional teaching tool, as well as a number of other models that employ distance and face-to-face learning techniques. AÇEV also aims to intensify its post-literacy activities and increase the variety of volunteer work, one-to-one tutoring and reading groups.

Lessons Learned

Mutually beneficial partnerships with academics, public and private groups are essential to improving adult literacy programmes as well as maximizing resource usage. AÇEV collaborates with public and private bodies to reach a larger number of beneficiaries. AÇEV's primary partner is the Ministry of Education's Non-formal and Apprenticeship Directorate, which provides certification, administrative support and physical space. AÇEV also partners with local NGOs who provide volunteers to be trained by AÇEV, physical space for courses or mobilise beneficiaries and communities. International and national NGOs and private companies provide funding for the implementation of courses. By tapping into existing resources such as public facilities and volunteer training initiatives, AÇEV has been able to reduce its operational costs without compromising programme quality.

Sources

- AÇEV (Mother Child Education Foundation, Website), <http://www.acev.org/index.php?lang=en>
- AÇEV Annual Report, 2007, http://www.acev.org/images/assets/files/acev_annual_report_2007.pdf
- Ayhan Aksu-Koc 2007: Evaluation of a Family Literacy Programme (MOÇEP): The Turkish Example
- S. Bekman. Family Literacy Programmes: Examples from Turkey, Boğaziçi University,
- S. Bekman. 1998 b: Fair Chance: An Evaluation of the Mother-Child Education Program. Istanbul: Mother-Child Education Publications
- S. Bekman. 2003: From Research Project to Nationwide Programme: The Mother-Child Education Programme of Turkey, in T.S. Saraswathi (Ed.), Cross-cultural Perspectives in Human Development (pp. 287-325). India: Sage Publications,
- Hülya Kartal: The Effect of Mother-Child Education Program which is One of the Early Childhood Education Programs on Cognitive Development of Six Age Children, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m18.pdf>
- Aylin Kocak, Sevda Bekman: Mothers Speaking: A Study on the Experience of Mothers with Mother-Child Education Programme. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (9th, Helsinki, Finland, September 1-4, 1999).
- Ç. Kağıtçıbaşı, D. Sunar, S. Bekman, Z. Cemalçılar. 2005: Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project second follow up study. Istanbul: Mother Child Education Foundation Publications.
- Mehmet Kaytaç. 2004: A Cost Benefit Analysis of Preschool Education in Turkey. [2]

Contact

Deniz Senocak
AÇEV
Büyükdere cad. Stad Han. No: 85/2
Mecidiyeköy
34387
İstanbul

Turkey
E-mail: [Ödeniz.senocak \(at\) acev.org](mailto:Ödeniz.senocak@acev.org)

Last update: 15 July 2010

© 2009—2013 UNESCO Institute for Lifelong Learning

Μαζί με τα νέα Προγράμματα Σπουδών η Ε.Δ.Α.Π. παρέδωσε στον Υπουργό και τις εισηγήσεις της για τη νέα δομή και τα νέα ωρολόγια προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση όσα εισηγήθηκαν οι 21 Επιτροπές κάθε γνωστικού αντικείμενου, διάφοροι φορείς (πολιτικά κόμματα, ομοσπονδίες γονέων, οργανώσεις μαθητών, επιθεωρητές Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης, κ.λπ.) και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., Ο.Λ.Τ.Ε.Κ., Π.Ο.Ε.Δ.).

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, προϊόν ευρείας κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο που έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη διαμόρφωση του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου. Σύμφωνα με το πλαίσιο αρχών:

Δημοκρατικό σχολείο σημαίνει κοινό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχουν, για να προετοιμαστούν για το κοινό τους μέλλον. Κανένα παιδί δεν αποκλείεται από την απόκτηση όλων των εφοδίων που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο, γι' αυτό οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα επίτευξης όλων των στόχων της εκπαίδευσης, χωρίς οποιεσδήποτε εκπτώσεις στην ποσότητα και στην ποιότητα των μορφωτικών αγαθών.

Ανθρώπινο σχολείο χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να βιώνουν την παιδική και τη νεανική ηλικία ως της πιο δημιουργικής και ευτυχισμένες περιόδους της ανθρώπινης ζωής και όχι αποκλειστικά ως περιόδους ιδιαίτερα κοπιαστικής προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή.

Το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο έχει αφετηρία θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές για την υλοποίηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που αναφέρονται στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, στο σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, στο σχολείο χωρίς άγχος και στο σχολείο για παιδιά και νέους.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα ορίζονται η αποστολή και οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα Προγράμματα Σπουδών για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας και οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο.

Αποστολή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων που έχουν τα εξής γνωρίσματα:

- **Κατέχουν ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες**

Βασικός στόχος των νέων προγραμμάτων είναι να αποτελέσει παρελθόν ο αγώνας δρόμου για κάλυψη της ύλης. Ως εκ τούτου, στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα η διδακτέα ύλη περιορίζεται σε ένα επαρκές και συνεκτικό σώμα γνώσεων από όλες τις επιστήμες για να είναι σε θέση οι μαθητές:

- Να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας.
- Να επικοινωνούν ισόπαρα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους και να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επευγμάτων της ανθρωπότητας.
- Να συνεχίζουν τις σπουδές τους και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης.
- Να ασκούν με γνώση οποιοδήποτε επάγγελμα επιλέξουν και να μπορούν να συμβαδίζουν με την εξέλιξή του.

- **Αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που διακρίνουν το δημοκρατικό πολίτη έτσι ώστε**

- Να χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρηρησία και κοινωνική υπευθυνότητα και να εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης.
- Να διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και να διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετε-

ρότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

- Να σέβονται και να προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον και να προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη.
- Να θεμελιώνουν την προσωπική, ψυχική και σωματική ευεξία στην αυτογνωσία, στη φυσική άσκηση, στην έλλογη διατροφή και διαβίωση, στη συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου ως περίοδο δημιουργικής δραστηριότητας και ευχάριστης κοινωνικής συναναστροφής, στην ικανότητα διεκδίκησης κατάλληλων συνθηκών υγείας και αντιμετώπισης των πολυποικίλων μηχανισμών επηρεασμού και χειραγώγησης.

• **Διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, οι οποίες περιλαμβάνουν**

- Την δημιουργικότητα.
- Την κριτική σκέψη και αναστοχαστική διαχείριση της γνώσης.
- Την θεωρητική σκέψη και ικανότητα μετατροπής της θεωρίας σε πράξη.
- Τις ικανότητες και δεξιότητες ανάλυσης και σχεδιασμού.
- Την προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών.
- Την ικανότητα λύσης προβλημάτων και, παράλληλα, την ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών.
- Την άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.
- Την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Τα παραπάνω γνωρίσματα αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες όλων των Προγραμμάτων Σπουδών που εκπονήθηκαν.

Η οργάνωση, ανάπτυξη και εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές:

1) Ενιαίο και συνεκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα από την προδημοτική εκπαίδευση έως (και) το Λύκειο

Οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών και των μαθητριών αντιμετωπίζονται ενιαία για το σύνολο της εκπαίδευσης και οργανώνονται με τρόπο που οι βασικές πυρηνικές γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες επαναφέρονται και ανατροφοδο-

τούνται, όχι μόνο από επίπεδο σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και από τάξη σε τάξη, όπου μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας συνεργάζονται και μαθαίνουν.

2) Συνοπτικό πρόγραμμα σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα *δεν είναι βαρυφορτωμένο με ύλη* που περιορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζει την «τάξη – εργαστήριο ζωής» και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναλάβει τις πρωτοβουλίες και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που χρειάζονται για ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία.

Διασφαλίζει *ισορροπία* στα είδη μάθησης που καλλιεργεί. *Δεν είναι ετεροβαρές*, (να στοχεύει δηλαδή μόνο στην γνώση-πληροφορία) για να μπορεί να επιτυγχάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Χαρακτηρίζεται *από Συνοχή*, δηλαδή όλα τα δομικά του χαρακτηριστικά (στόχοι, μεθοδολογία, περιεχόμενο και αξιολόγηση) συμβάλλουν στην επίτευξη του γενικού σκοπού, καθώς και από *Συνέπεια*, ούτως ώστε οι σκοποί να προκύπτουν από τη φιλοσοφία, η μεθοδολογία να στηρίζει την επίτευξη των στόχων και διαδικασιών, η αξιολόγηση την επίτευξη των στόχων.

Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι *Αποτελεσματικό*, με την έννοια ότι αυτά που περιέχει ως προσδοκώμενα αποτελέσματα (σκοποί, στόχοι και διαδικασίες) μπορούν να μετρηθούν/ τεκμηριωθούν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας-μάθησης, χωρίς βέβαια να αγνοεί ότι το κλειδί για την αποτελεσματικότητα παραμένει πάντοτε ο εκπαιδευτικός.

3) Παιδαγωγική διαφοροποίηση

Διδασκαλία προσανατολισμένη στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού

Ακόμη και οι μαθητές και μαθήτριες που έχουν την ίδια ηλικία διαφέρουν στην ετοιμότητά τους για μάθηση. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί και η όλη διαδικασία γίνεται μια διαδικασία Έρευνας Δράσης, που εμπλέκει την τάξη, το σχολείο και το οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή.

4) Συνεργατικές και βιωματικές μορφές μάθησης

Οι αρχές του ενιαίου και συνεκτικού Αναλυτικού Προγράμματος και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας συνεπάγονται τη χρήση συνεργατικών και βιωματικών μορφών μάθησης, καθώς μόνο στο πλαίσιό τους είναι δυνατή η εξοικειωμένη διδασκαλία, που δεν απομονώνει τα παιδιά που την έχουν ανάγκη και, παράλληλα, δεν στερεί δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης από τα υπόλοιπα παιδιά.

Επιπλέον αυτές οι μορφές μάθησης είναι οι απαραίτητες για την καλλιέργεια των ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21ο αιώνα.

5) Διδασκαλία αποκλειστικά στο σχολείο

- Κατ' οίκον εργασία δεν σημαίνει κατ' οίκον διδασκαλία

Η διδασκαλία αποκλειστικά στο σχολείο δίνει τη δυνατότητα να απαλλαγεί η οικογένεια από το άγχος της «κατ' οίκον συνδιδασκαλίας» που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό σήμερα τη ζωή των οικογενειών που έχουν παιδιά στο σχολείο και αποτελεί τον σημαντικότερο μηχανισμό αποτυχίας των παιδιών, που δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθηθούν από μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

6) Μάθηση με το νου, το χέρι και όλες τις αισθήσεις

Μετακίνηση από το παραδοσιακό σχολείο που επικεντρωνόταν στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη των παιδιών προς ένα σχολείο που καλλιεργεί ένα φάσμα στάσεων, συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Με βάση τη δέσμευση της Ε.Δ.Α.Π. για σταδιακή, νοικοκυρεμένη, χωρίς βιασύννη και προσεκτική εισαγωγή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να μην προκληθεί αναστάτωση στις σχολικές μονάδες, αλλά και τις υποδείξεις των ομάδων υποστήριξης που έχουν αναλάβει την προώθηση της εισαγωγής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, το Υ.Π.Π. έχει ξεκινήσει τον καταρτισμό του πλάνου με βάση το οποίο θα υλοποιηθεί η σταδιακή εισαγωγή και εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η σταδιακή εισαγωγή και εφαρμογή τους θα ξεκινήσει από την επόμενη σχολική χρονιά 2011-2012 και θα συνεχιστεί τα επόμενα χρόνια.

Σύμφωνα με τον προγραμματισμό του Υπουργείου την επόμενη σχολική χρονιά, 2011-2012, τα νέα Προγράμματα Σπουδών θα ξεκινήσουν να εισάγονται κλιμακωτά σε όλα τα Δημοτικά και σε όλα τα Γυμνάσια. Σε κάποια μαθήματα η εισαγωγή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών θα γίνει ανά τάξη ενώ σε κάποια άλλα η εισαγωγή θα γίνει στο σύνολο των τάξεων της δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών, τη σχολική χρονιά 2011-2012, θα εισαχθεί μόνο στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Στη Β' Γυμνασίου θα εισαχθεί τη σχολική χρονιά 2012-2013, στη Γ' Γυμνασίου τη σχολική χρονιά 2013-2014, κ.ο.κ. Από την άλλη τα νέα Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Τέχνη, η Φυσική Αγωγή, κ.λπ. θα εισαχθούν ταυτόχρονα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου από τη σχολική χρονιά 2011-2012.

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ)

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο δημόσιο Σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη. Μετά την επιτυχή φοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου. Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στόχοι

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα που προτάθηκε στο πλαίσιο της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Ομάδα – Στόχος

Πολίτες 18 ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χρηματοδότηση

Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από το Ελληνικό Δημόσιο.

Επιπρόσθετα στοιχεία

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες, συγκεκριμένα δύο εκπαιδευτικά έτη. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι 25ωρο και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες, από Δευτέρα έως Παρασκευή. Τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε σωφρονιστικά καταστήματα έχουν πρωινό ωράριο.

Διδάσκονται:

Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλική Γλώσσα, Πληροφορική, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες, Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Οι Συμβουλευτικές υπηρεσίες, που περιλαμβάνουν ένα Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο σε κάθε σχολείο, αποτελούν μία από τις καινοτομίες αυτών των σχολείων.

Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας και η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

(ΠΗΓΗ: <http://www.inedivim.gr/index.php/2012-09-20-12-00-33>)

Η ύπαρξη των Γραμματισμών έχει σκοπό την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη.

Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

Για τον σκοπό αυτό υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών. Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

" Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό"

Το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων σχετικών με:

- α. Τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην επικοινωνία.
- β. Τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή.
- γ. Τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- δ. Τις φυσικές επιστήμες.
- ε. Τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής.
- στ. Τις κοινωνικές επιστήμες.
- ζ. Το φυσικό περιβάλλον.
- η. Τον πολιτισμό.
- θ. Τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών.
- ι. Την επαγγελματική και εργασιακή ζωή.
- ια. Τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).

Αναλυτικότερα, οι Γραμματισμοί οι οποίοι διδάσκονται στα Σ.Δ.Ε. είναι:

Α/Α	Γραμματισμός	Περιεχόμενο	Πρες διδάσκαλι
1	Αριθμητικός	Ο στόχος είναι να προμηθευτούν οι μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην πράξη και στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται είναι: ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να επικοινωνεί με τους αριθμούς, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή, να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις γνώσεις του στις απαιτήσεις των μαθησιακών του περιβαλλόντων, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή.	3
2	Κοινωνικός	Ο στόχος είναι να προμηθευτούν οι μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην πράξη και στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται είναι: ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να επικοινωνεί με τους αριθμούς, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή, να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις γνώσεις του στις απαιτήσεις των μαθησιακών του περιβαλλόντων, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή.	3
3		Ο στόχος είναι να προμηθευτούν οι μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην πράξη και στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται είναι: ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να επικοινωνεί με τους αριθμούς, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή, να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις γνώσεις του στις απαιτήσεις των μαθησιακών του περιβαλλόντων, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή.	3
4	Επισημειολογικός	Ο στόχος είναι να προμηθευτούν οι μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην πράξη και στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται είναι: ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να επικοινωνεί με τους αριθμούς, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή, να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις γνώσεις του στις απαιτήσεις των μαθησιακών του περιβαλλόντων, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή.	2
5	Πληροφορικός	Ο στόχος είναι να προμηθευτούν οι μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στην πράξη και στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται είναι: ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να επικοινωνεί με τους αριθμούς, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή, να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις γνώσεις του στις απαιτήσεις των μαθησιακών του περιβαλλόντων, να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τους αριθμούς στην καθημερινή ζωή.	3

ΣΔΕ Ρεθύμνου

Διαθεματική εργασία στον Επιστημονικό και Αγγλικό Γραμματισμό - Έκλειψη ηλίου

(ΠΗΓΗ: <http://www.goodnet.gr/sde/download.php?id=542027,88,3>)

ΣΔΕ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

Η ΟΛΙΚΗ ΕΚΛΙΨΗ ΗΛΙΟΥ TOTAL SOLAR ECLIPSE

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2006



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΘΝΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**ΤΙΤΛΟΣ: «Διαθεματική εργασία στον
επιστημονικό και αγγλικό γραμματι-
σμό»**

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ: Μπυρικήκη Ευγενία
Καρουζάκης Ανδρέας

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Βαβουράκης Σπύρος

Τακτατζή Κωνσταντίνα

Σηφάκη Φωτεινή

Ζαχαριουδάκης Αντώνης

Γιαννακάκης Ευθύμιος

Ανδρουλιδάκη Ευαγγελία

Μαρκουλάκης Νικόλαος

Βαμβουκάκη Μαρία

ΕΚΛΕΙΨΗ ΗΛΙΟΥ

Έκλειψη ηλίου ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο η Σελήνη παρεμβάλλεται ανάμεσα στον Ήλιο και στη Γη, με αποτέλεσμα ορισμένες περιοχές της Γης να δέχονται λιγότερο φως από ό,τι συνήθως. Μπορεί να είναι **μερική** ή **ολική**.

Μία ολική έκλειψη ηλίου είναι ένα σπάνιο ουράνιο φαινόμενο κατά το οποίο ο δίσκος της σελήνης εφάπτεται εσωτερικά με τον ηλιακό δίσκο κρύβοντας κάθε ίχνος ηλιακού φωτός για μερικά λεπτά. Αυτό συμβαίνει διότι, στον ουράνιο θόλο, τα δύο σώματα φαίνεται πως έχουν το ίδιο ακριβώς μέγεθος. Πρόκειται για μία κοσμική σύμπτωση, αφού ο ήλιος βρίσκεται 400 φορές πιο μακριά από τη σελήνη, αλλά φαίνεται αντίστοιχα και 400 φορές μικρότερος.

Επειδή η τροχιά της γης γύρω από τον ήλιο δεν είναι κυκλική αλλά ελλειπτική, και σε συνδυασμό με την επίσης ελλειπτική τροχιά της σελήνης γύρω από τη γη, για τον επίγειο παρατηρητή τα δύο σώματα αλλάζουν συνεχώς μέγεθος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία τριών ειδών εκλείψεων.

Τα τρία είδη της έκλειψης

Κατά την **ολική** έκλειψη ηλίου, το μέγεθος της σελήνης είναι τέτοιο ώστε καλύπτει πλήρως τον ηλιακό δίσκο. Ο παρατηρητής βρίσκεται

SOLAR ECLIPSE

A **solar eclipse** occurs when the Moon passes between Earth and the Sun, thereby totally or partially obscuring Earth's view of the Sun. This configuration can only occur during a New Moon, when the Sun and Moon are in conjunction as seen from the Earth. In ancient times, and in some cultures today, solar eclipses are attributed to mythical properties. Total solar eclipses can be frightening events for people unaware of their astronomical nature, as the Sun suddenly disappears in the middle of the day and the sky darkens in a matter of minutes. However, the spiritual attribution of solar eclipses is now largely disregarded.

Total solar eclipses are very rare events for any given place on Earth because totality is only seen where the Moon's umbra touches the Earth's surface. A total solar eclipse is a spectacular natural phenomenon and many people consider travel to remote locations in order to observe one.

Types of solar eclipses

There are four types of solar eclipses:

- A *total eclipse* occurs when the Sun is completely

μέσα στη σκιά της σελήνης (στο σχήμα δεξιά, η Γη βρίσκεται στη μαύρη περιοχή). Κατά την **δακτυλιοειδή** έκλειψη ο κώνος της σκιάς της σελήνης δεν ακουμπάει στην επιφάνεια της Γης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ο παρατηρητής να βλέπει ένα ηλιακό δαχτυλίδι γύρω από το σκοτεινό σώμα της σελήνης (μοβ περιοχή). Στη **μερική** έκλειψη ηλίου ο παρατηρητής βλέπει ένα ποσοστό του ήλιου «φαγωμένο» από τη σελήνη (ανοιχτή μοβ περιοχή).

Οι ολικές ηλιακές εκλείψεις μπορούν θεωρητικά να διαρκέσουν έως και 7:30 λεπτά. Οι δακτυλιοειδείς ηλιακές εκλείψεις μπορούν θεωρητικά να διαρκέσουν έως και 12:30 λεπτά

obscured by the Moon. The intensely bright disk of the Sun is replaced by the dark outline of the Moon, and the much fainter corona is visible (see image above). During any one eclipse, totality is visible only from at most a narrow track on the surface of the Earth.

- An *annular eclipse* occurs when the Sun and Moon are exactly in line, but the apparent size of the Moon is smaller than that of the Sun. Hence the Sun appears as a very bright ring, or annulus, surrounding the outline of the Moon.
- A *hybrid eclipse* is intermediate between a total and annular eclipse. At some points on the surface of the Earth it is visible as a total eclipse, whereas at others it is annular. Hybrid eclipses are rather rare.
- A *partial eclipse* occurs when the Sun and Moon are not exactly in line, and the Moon only partially obscures the Sun. This phenomenon can usually be seen from a large part of the Earth outside of the track of an annular or total eclipse. However, some eclipses can only be seen as a partial eclipse, because the umbra never intersects the Earth's surface.

Οι εκλείψεις στην ιστορία

Η πρώτη καταγεγραμμένη αναφορά ηλιακής έκλειψης έρχεται από την Κίνα το 2136 ή 2159 π.Χ. Οι υπηρέτες Χο και Χι θανατώθηκαν από τον αυτοκράτορα γιατί δεν κατάφεραν να προβλέψουν την έκλειψη. Στην Κίνα πίστευαν ότι ένας δράκος καταπίνει τον ήλιο.

Το 1178 π.Χ. και συγκεκριμένα η 16η Απριλίου αναφέρεται στην Οδύσσεια του Ομήρου:

«...και ο ήλιος χάθηκε μέσα στον ουρανό και μία ανίερη ομίχλη κάλυψε τα πάντα».

Αναφορά του Αρχίλοχου για την ολική έκλειψη ηλίου της 6ης Απριλίου 648 π.Χ.:

«Ο Δίας, ο πατέρας των Ολύμπιων Θεών, μετέτρεψε τη μέρα σε νύκτα κρύβοντας το φως του απαστράπτοντος ηλίου, και βαθύς φόβος κυρίευσε τους ανθρώπους».

Το 585 π.Χ. έχουμε την πρώτη πιθανή πρόβλεψη ηλιακής έκλειψης από τον Θαλή το Μιλήσιο, όπως την καταγράφει ο Ηρόδοτος. Η έκλειψη έγινε η αφορμή για την παύση των εχθροπραξιών ανάμεσα στους Μήδειους και τους Λήδειους.

Αναρίθμητες είναι οι αναφορές των ηλιακών εκλείψεων από Έλληνες,

Historical solar eclipses

A solar eclipse of 15 June 763 BC mentioned in an Assyrian text is important for the Chronology of the Ancient Orient. This is the earliest solar eclipse mentioned in historical sources that has been identified beyond reasonable doubt. There have been other claims to date earlier eclipses, notably that of Mursili II (likely 1312 BC), in Babylonia, and also in China, but these are highly disputed and rely on much supposition.^{[14][15]}

Herodotus wrote that Thales of Miletus predicted an eclipse which occurred during a war between the Medians and the Lydians. Soldiers on both sides put down their weapons and declared peace as a result of the eclipse. Exactly which eclipse was involved has remained uncertain, although the issue has been studied by hundreds of ancient and modern authorities. One likely candidate took place on May 28, 585 BC, probably near the Halys river in the middle of modern Turkey.^[16]

An annular eclipse of the Sun occurred at Sardis on February 17, 478 BC, while Xerxes was departing for his expedition against Greece, as Herodotus recorded.^[17] Hind and Chambers considered this absolute date more than a century

Κινέζους, Ρωμαίους και άλλους λαούς της αρχαιότητας. Στην αρχαιότητα μια έκλειψη θεωρούνταν κακός οϊωνός. Στις μέρες μας θεωρείται η αφρόκρεμα των ουράνιων φαινομένων· ορισμένοι άνθρωποι ταξιδεύουν στα άκρα του κόσμου για να ζήσουν την εμπειρία της ολικότητας έστω και για λίγα λεπτά.

Τα στάδια μίας ολικής έκλειψης

Μία ολική ηλιακή έκλειψη διαρκεί συνήθως τρεις ώρες (εάν ο παρατηρητής βρίσκεται στο μονοπάτι της ολικότητας).

Στην αρχή η Σελήνη κάνει την εμφάνισή της πάνω στον ηλιακό δίσκο σαν μία «δαγκωματιά». Αυτή ονομάζεται **πρώτη επαφή** και σημαίνει την έναρξη της έκλειψης.

Το φαινόμενο προοδεύει χωρίς να δίνει στον παρατηρητή κανένα σημάδι για την δραματική εξέλιξη που θα έχει. Όταν η κάλυψη του ηλια-

ago.^[18] Herodotus also reports that another solar eclipse was observed in Sparta during the next year, on August 1, 477 BC.^[19] The sky suddenly darkened in the middle of the day, well after the battles of Thermopylae and Salamis, after the departure of Mardonius to Thessaly at the beginning of the spring of (477 BC) and his second attack on Athens, after the return of Cleombrotus to Sparta. Note that the modern conventional dates are different by a year or two, and that these two eclipse records have been ignored so far.^[20]

It has also been attempted to establish the exact date of Good Friday by means of solar eclipses, but this research has not yielded conclusive results.^[21]

Observing a solar eclipse

Viewing the Sun during partial and annular eclipses (and during total eclipses outside the brief period of totality) requires special eye protection, or indirect viewing methods. The Sun's disk can be viewed using appropriate filtration to block the harmful part of the Sun's radiation. Sunglasses are not safe, since they do not block the harmful and invisible infrared radiation which causes retinal damage. Only properly designed and certified solar filters should ever be used for direct viewing of

κού δίσκου από τη σελήνη ξεπεράσει το 70% αρχίζει να γίνεται αντιληπτή μία αμυδρή μείωση της φωτεινότητας του περιβάλλοντα χώρου. Στο 90% το φως του ήλιου έχει ήδη μειωθεί αισθητά.

Πέντε λεπτά πριν από τη **δεύτερη επαφή** ή αλλιώς έναρξη της ολικότητας το φως του ήλιου που φτάνει στη γη έρχεται από μία πολύ λεπτή δέσμη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παρατηρείται το φαινόμενο των σκιωδών ζωνών (shadow bands). Ο παρατηρητής βλέπει πάνω σε μεγάλες λευκές επιφάνειες ζώνες από σκιές να διαδέχονται η μία την άλλη σε μεγάλη ταχύτητα. Ένα λεπτό πριν την ολική φάση, κάνει την εμφάνισή του το επιβλητικό στέμμα του ηλίου που μαζί με την τελευταία λάμψη του ηλίου σχηματίζουν μία εικόνα που μοιάζει με **μαργαριταρένιο δαχτυλίδι (diamond ring)**.

Δευτερόλεπτα πριν την ολικότητα και λίγο πριν το φως του ήλιου σβήσει μόνιμα για τα επόμενα λεπτά, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τις τελευταίες ακτίνες ηλίου, καθώς αυτές περνούν μέσα από τις κοιλάδες της Σελήνης, σχηματίζοντας κάτι που μοιάζει με χάντρες κομπολογιού, και που πρώτος παρατήρησε ο Francis Baily το 1836. Αυτές οι χάντρες ονομάζονται **χάντρες του Μπέιλι (Baily's beads)**. Ένα άλλο εντυπωσιακό φαινόμενο, λίγο πριν την ολικότητα, είναι η σκιά της σελήνης που έρχεται από τα δυτικά με τρομακτική ταχύτητα και αρχίζει να

the Sun's disk. ^[24]

The safest way to view the Sun's disk is by indirect projection. This can be done by projecting an image of the disk onto a white piece of paper or card using a pair of binoculars (with one of the lenses covered), a telescope, or another piece of cardboard with a small hole in it (about 1 mm diameter), often called a pinhole camera. The projected image of the Sun can then be safely viewed; this technique can be used to observe sunspots, as well as eclipses. However, care must be taken to ensure that no one looks through the projector (telescope, pinhole, etc.) directly. Viewing the Sun's disk on a video display screen (provided by a video camera or digital camera) is safe, although the camera itself may be damaged by direct exposure to the Sun. The optical viewfinders provided with some video and digital cameras are not safe.

Contrary to popular belief, it is safe to observe the total phase of a solar eclipse directly with the unaided eye, binoculars or a telescope, when the Sun's photosphere is **completely** covered by the Moon; indeed, this is a very spectacular and beautiful sight, and it is too dim to be seen through filters. The Sun's faint corona will be visible, and even the chromosphere, solar prominences, and possibly even a solar flare may be seen. However, it is important to

βυθίζει στο σκοτάδι τις παρακείμενες περιοχές.

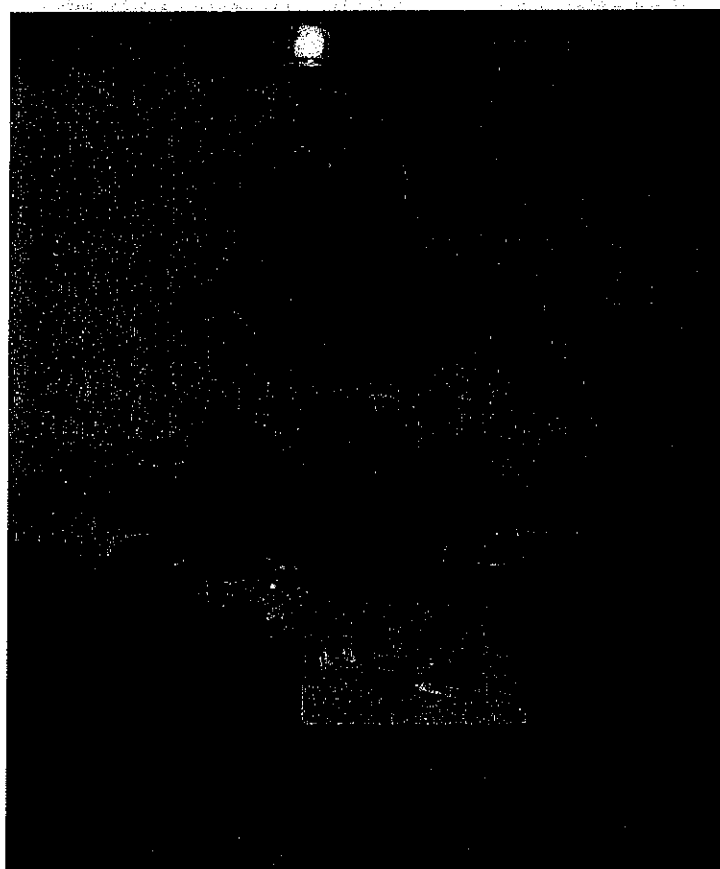
Για τα λίγα λεπτά που ακολουθούν ο ουρανός σκοτεινιάζει και κάνουν την εμφάνισή τους τα λαμπρότερα άστρα του ουρανού, η Αφροδίτη και ο Ερμής. Στο κέντρο του ουρανού, και στο σημείο που ήταν ο ήλιος, δεσπόζει τώρα το ηλιακό στέμμα το οποίο εκτείνεται ακόμα και σε απόσταση 8 ηλιακών ακτινών. Το φαινόμενο είναι μοναδικό. Ο παρατηρητής μπορεί να διακρίνει λεπτές κόκκινες προεξοχές που ξεπηδούν από την επιφάνεια του ηλίου σαν πύρινες γλώσσες. Ο τριγύρω ορίζοντας παίρνει ένα κοκκινωπό χρώμα, αφού η διάμετρος της σκιάς σπάνια ξεπερνά τα 250 χιλιόμετρα, και έξω από αυτήν η κάλυψη δεν φτάνει ποτέ το 100%. Η βίαιη εναλλαγή της μέρας με τη νύχτα μπερδεύει τα ζώα που νομίζουν ότι νύχτωσε και πάνε στις φωλιές τους, τα πουλιά σταματούν να κελαηδούν και τα λουλούδια κλείνουν τα πέταλά τους.

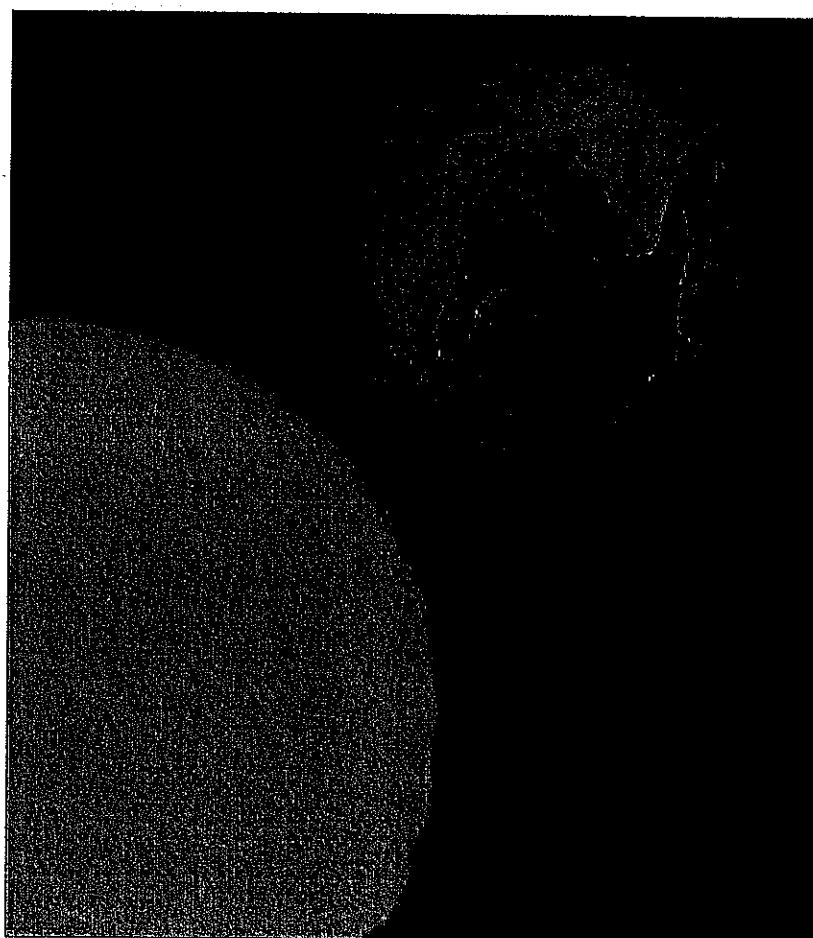
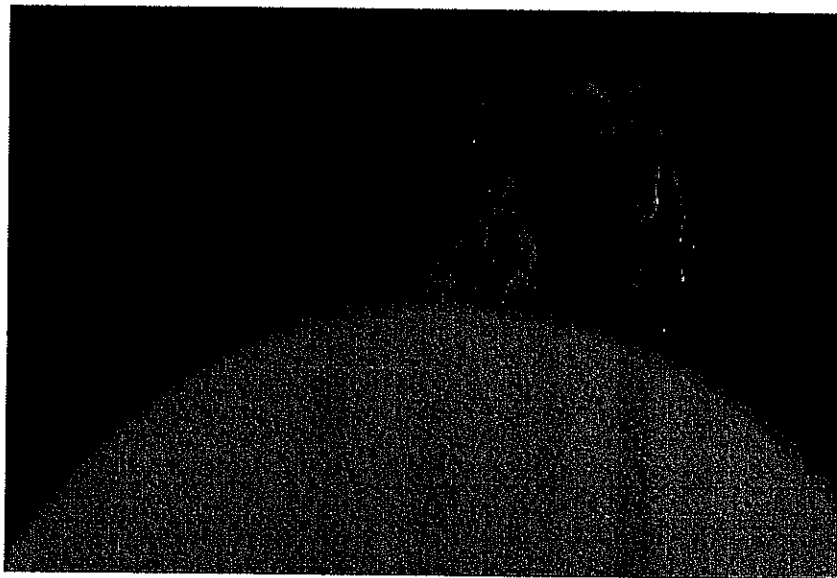
Τα λεπτά περνούν και η ολιγόλεπτη νύχτα δίνει τη θέση της και πάλι στην ημέρα με την τρίτη επαφή και το τέλος της ολικότητας. Τα παραπάνω φαινόμενα συμβαίνουν αντίστροφα και σιγά σιγά εμφανίζεται ένα «νυχάκι» από τον ήλιο το οποίο, καθώς μεγαλώνει, λούζει με άπλετο φως τον ουρανό.

stop directly viewing the Sun promptly at the end of totality. The exact time and duration of totality for the location from which the eclipse is being observed should be determined from a reliable source.

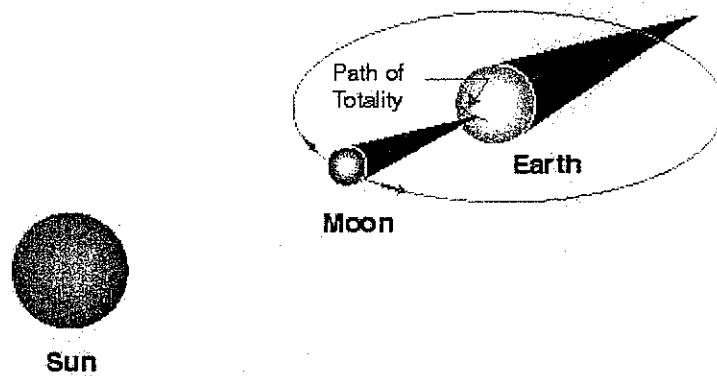
Also very beautiful are the effects just before (and just after) totality. When the shrinking visible part of the photosphere becomes very small, Baily beads will occur (see picture). These are caused by the sunlight still being able to reach Earth through lunar valleys, but no longer where mountains are present. Totality then begins with the diamond ring effect, the last bright flash of sunlight. ^[25] Note that it is not entirely safe to view Baily beads or the diamond ring without proper eye protection (because in both cases the photosphere is still visible).

ΟΙ «ΔΙΚΕΣ ΜΑΣ» ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΛΕΙΨΗΣ.

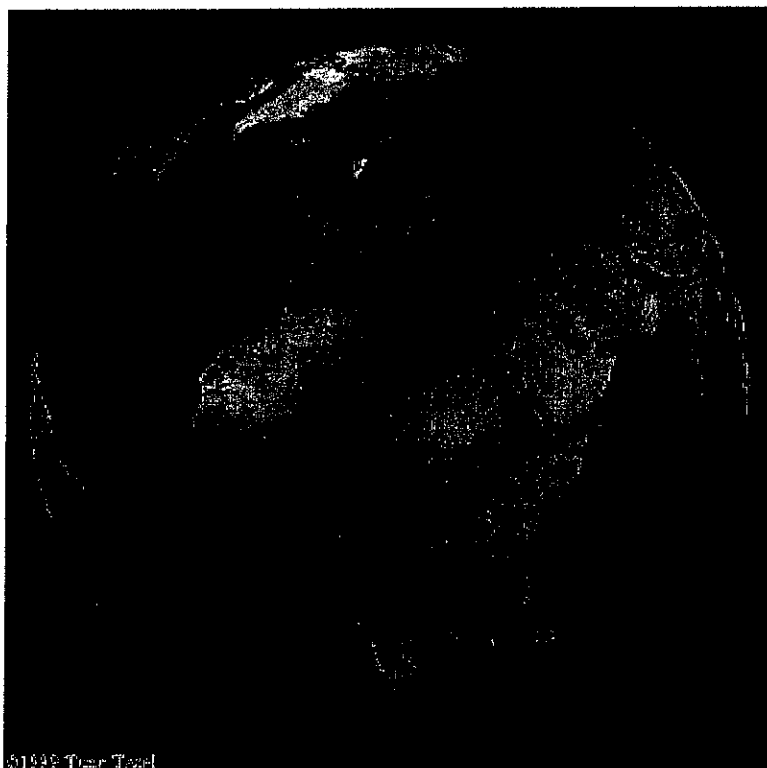




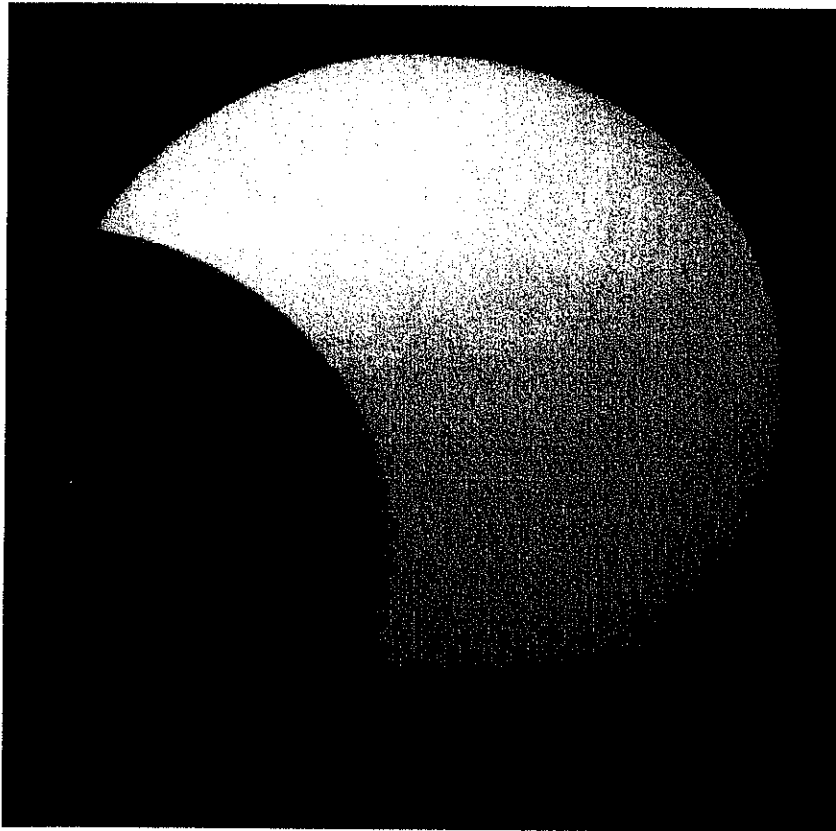
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΗΓΕΣ



Η Ευθυγράμμιση του Ήλιου της Σελήνης και της Γης έχει σαν αποτέλεσμα η σκιά της Σελήνης να πέφτει πάνω στη Γη δημιουργώντας την ολική έκλειψη
 The alignment of the sun, the moon and the earth, has as a result the shadow of the moon to drop on the earth, creating a total eclipse.



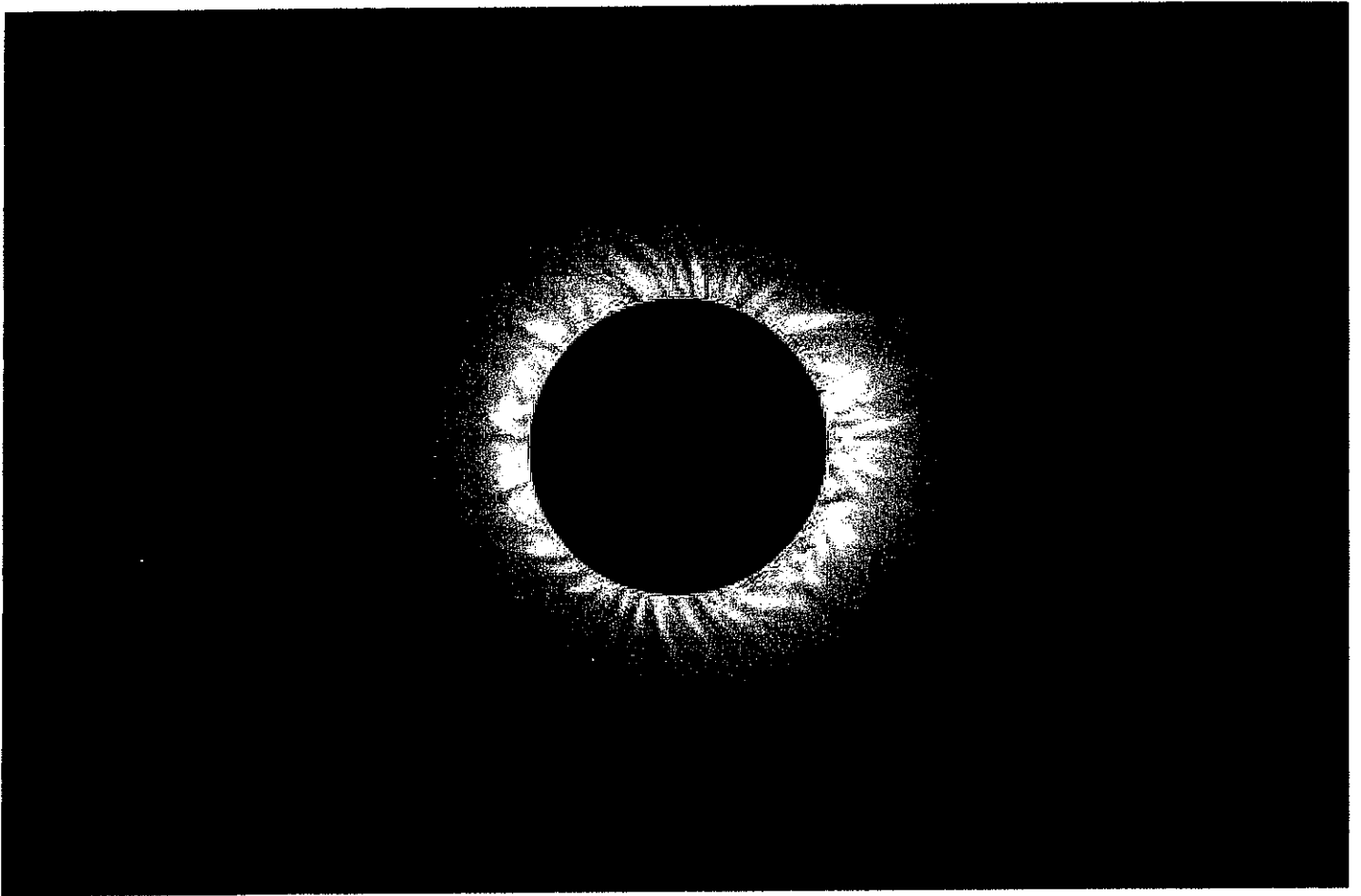
Η πορεία της σκιάς της Σελήνης πάνω στη Γη κατά την τελευταία ολική έκλειψη στις 29 Μαρτίου 2006.
 The course of the Moon's shadow on the earth, during the last total eclipse of 29th March 2006.



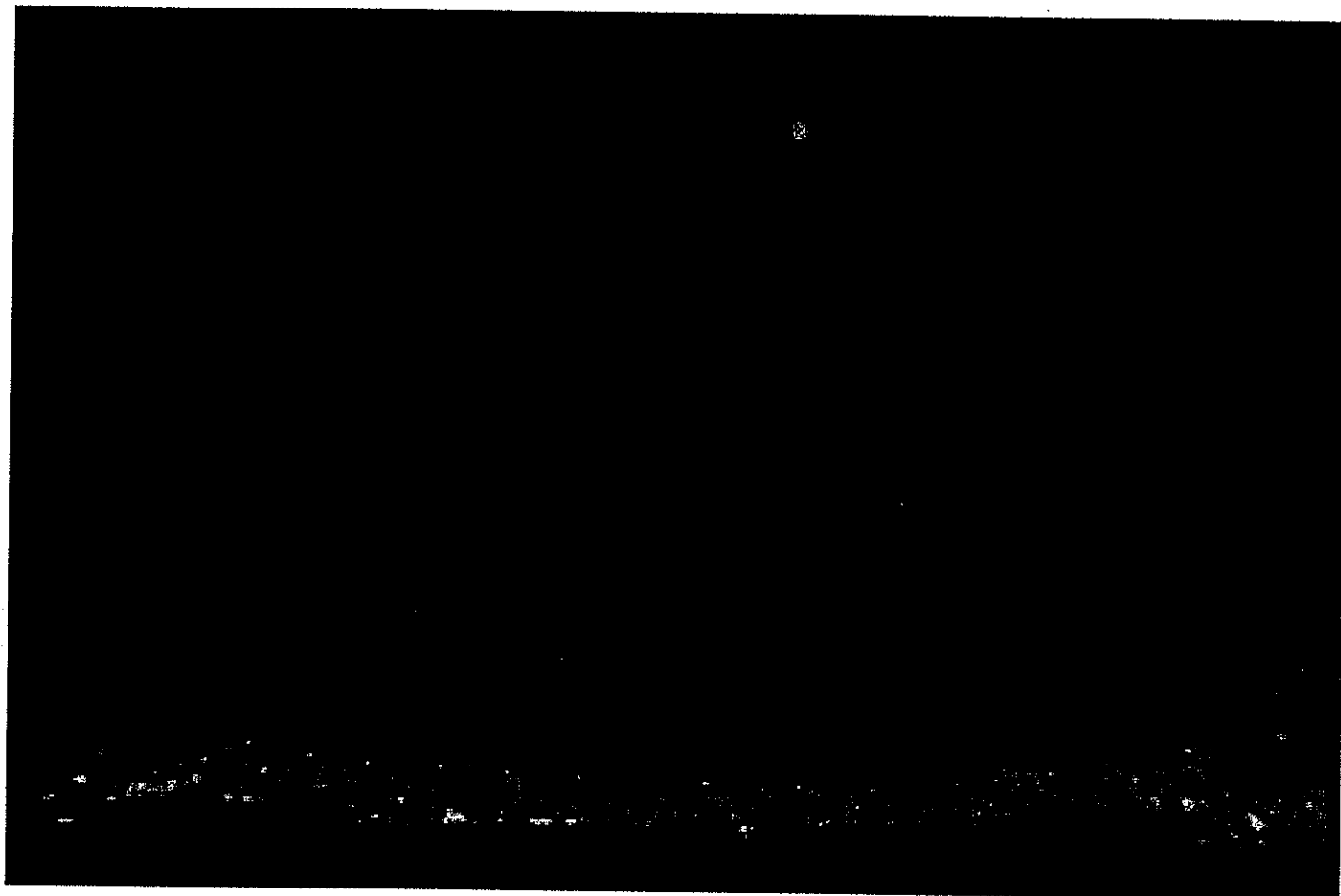
Η Σελήνη αρχίζει να κρύβει το δίσκο του Ήλιου.
The moon is starting to hide the disk of the sun.



Ο δίσκος της Σελήνης έχει καλύψει στο σύνολό του τον Ήλιο.
The disk of the moon has covered all the sun.

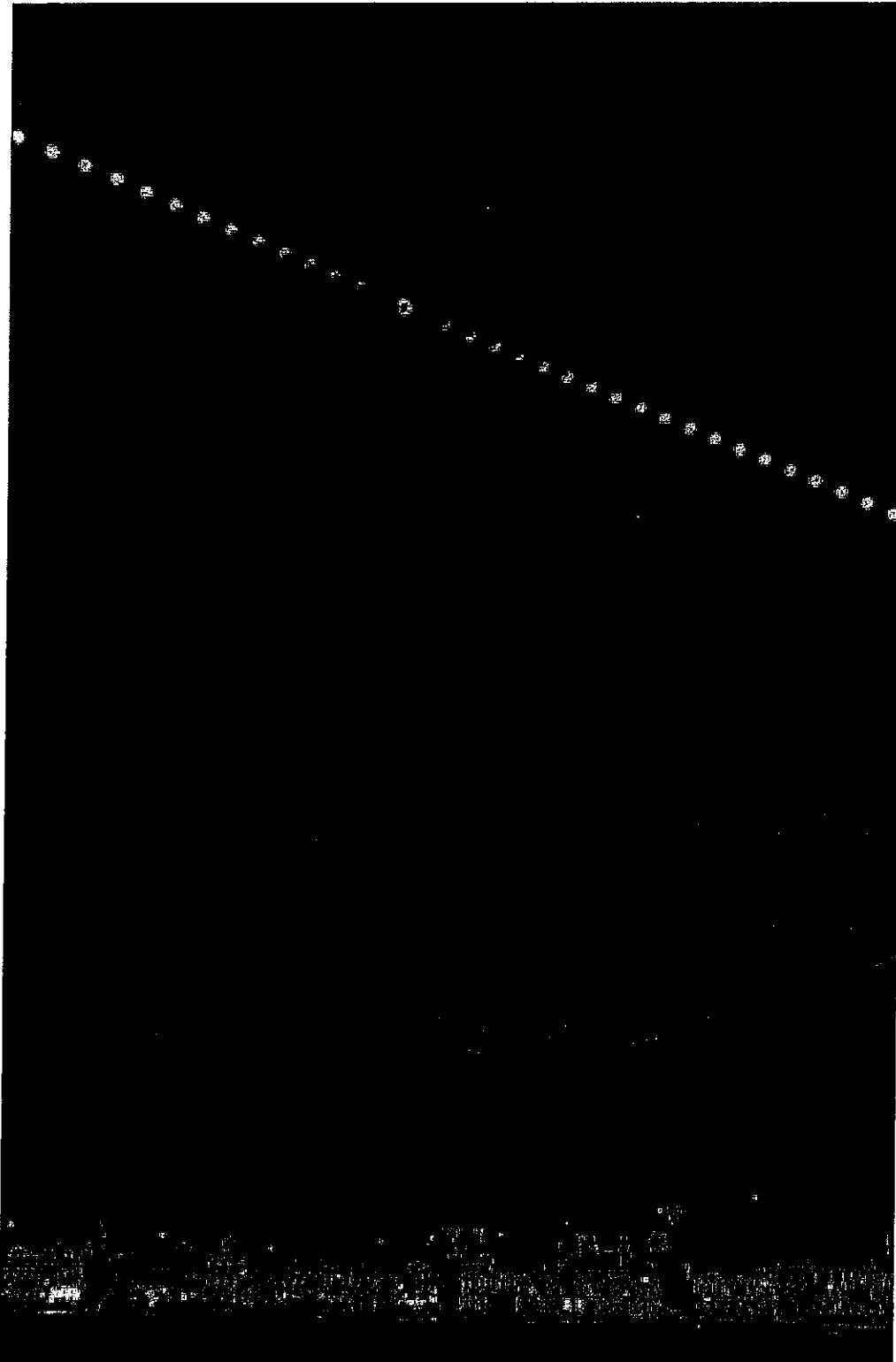


Η ολική έκλειψη ηλίου της 29^{ης} Μαρτίου 2006
The total solar eclipse of 29th March 2006



Το Καστελόριζο κατά τη διάρκεια της ολικής ηλιακής έκλειψης της 29^{ης} Μαρτίου
2006.

Kastelorizo during the total solar eclipses of 29th 2006.



Οι φάσεις της ολικής έκλειψης ηλίου στο Καστελόριζο στις 29 Μαρτίου 2006.
The stages of the solar eclipse at Kastelorizo on 29 March 2006

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-BIBLIOGRAPHY

- Βιβλίο Αστρονομίας Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ
- Εγκυκλοπαίδεια ΔΟΜΗ
- Εγκυκλοπαίδεια 21^{ος} ΑΙΩΝΑΣ
- sunearth.gsfc.nasa.gov/eclipse/eclipse.html
- www.eclipse.org.uk
- www.exploratorium.edu/eclipse
- www.mreclipse.com/Special/SEprimer.html
- solar-eclipse.uoa.gr/
- en.wikipedia.org/wiki/Solar_eclipse

