



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Διδακτική της Γλώσσας Ι

Ενότητα 5: Η παιδαγωγική του γραμματισμού

Μαριάννα Κονδύλη

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ)

ΑΝΟΙΚΤΑ ακαδημαϊκά
μαθήματα ΠΠ

1. Σκοποί ενότητας	2
2. Περιεχόμενα ενότητας.....	2
3. Γραμματισμοί και (πρώτο) σχολείο: Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας	3
4. Ο γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία	16

1. Σκοποί ενότητας

- Να εντοπιστούν οι διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου
- Να οριστεί η έννοια του γραμματισμού
- Να αναφερθούν τα διάφορα είδη γραμματισμού
- Να εξοικειωθούν οι φοιτήτριες/τές με την ανάγνωση επιστημονικών άρθρων

2. Περιεχόμενα ενότητας

Στην ενότητα αυτή διακρίνονται οι διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου, δίνονται ορισμοί του γραμματισμού και περιγράφονται οι όροι πρώιμος, φυσικός, αναδυόμενος, οικογενειακός, περιβαλλοντικός γραμματισμός.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται δύο σχετικά άρθρα: το πρώτο, της Μ. Κονδύλη με τίτλο «Γραμματισμοί και (πρώτο) σχολείο: Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας», ανακοινώθηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΠΕΡ (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η-ΟΜΕΡ, Παν/μιο Πατρών, 1-3/6/2007) και το δεύτερο, του Ν. Στελλάκη με τίτλο «Ο Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία», γράφτηκε για τις ανάγκες του μαθήματος. Τα άρθρα παρατίθενται με την αρχική τους μορφή.

3. Γραμματισμοί και (πρώτο) σχολείο: Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας

Κονδύλη Μαριάννα, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο γραμματισμός ως κοινωνικά τοποθετημένη πρακτική για τη νοηματοδότηση γλωσσικών (γραπτών και προφορικών) κειμένων, όπως θεματοποιείται από την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα (M.A.K. Halliday κ. ά.), θα υιοθετηθεί προκειμένου να αναπτυχθούν κεντρικά ζητήματα για τη διδασκαλία, ειδικά στην πρώτη σχολική ηλικία. Με αυτή την οπτική, ο όρος γραμματισμός/γραμματισμοί δηλώνει πρακτικές και διαδικασίες διδασκαλίας που συνιστούν ένα συνεχές από την κοινή στην μη κοινή γνώση και από τους πρώτους γραμματισμούς στην επιστημονική γνώση.

Οι αλληλένδετες πτυχές του γραμματισμού μπορούν λοιπόν να φωτιστούν με προσφορότερο τρόπο, αν προσανατολιστούμε στα εξής κομβικούς άξονες:

- Η γλώσσα, αντίθετα απ' ό,τι υποστηρίζουν οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις, είναι ταυτόχρονα σημειωτικός κώδικας, πόρος νοήματος, και κοινωνική διαδικασία, η οποία όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα.
- Μία από αυτές τις όψεις της γλωσσικής δραστηριότητας σχετίζεται άμεσα με τη γνώση και τη μάθηση, δηλαδή τις σημειωτικές διαδικασίες νοηματοδότησης, που πραγματώνονται κυρίως με το – πρωτοτυπικό για τους ανθρώπους – μέσο της γλωσσικής σημείωσης.
- Ωστόσο, η κοινή γνώση που αποκτάται μέσα από την καθημερινή εμπειρία βρίσκεται συχνά σε ένταση με την μη κοινή (σχολική και επιστημονική γνώση). Η ένταση αυτή αποτελεί και το βασικό πρόβλημα της μετάβασης από το πρώτο σχολείο στην καθεαυτόν σχολική/επιστημονική γνώση.
- Παρόλες τις διαφορές ανάμεσα σε γνωστικά αντικείμενα, η επιστημονική γνώση δομείται κυρίως πάνω στη γραπτή γλώσσα και σε ιδιαίτερες διαδικασίες αφαίρεσης και ταξινόμησης. Κατά συνέπεια, και οι διαφορές ανάμεσα στο γλωσσικό και στους «μη γλωσσικούς» γραμματισμούς είναι πολύ μικρότερες απ' ό,τι υποστηρίζουν παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις.

Οι παραπάνω άξονες θα αποτελέσουν και κεντρικά επιχειρήματα για να αναδειχθούν οι προοπτικές σχολικής ενδυνάμωσης μέσω των γραμματισμών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

γραμματισμοί, γλωσσική σημείωση, κοινή/μη κοινή γνώση, πρώτο σχολείο, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία.

LITERACIES IN THE EARLY SCHOOL FROM A PERSPECTIVE OF LANGUAGE AS SOCIAL SEMIOTICS

Kondyli Marianna

Associate professor, University of Patras

ABSTRACT

Literacy as social situated practice of texts' meaning-making is the object of the sociosemiotic approach of Systemic Functional Linguistics (M.A.K. Halliday). This framework is adopted in this paper in order to highlight crucial facets of teaching and learning, especially in pre-primary and primary school. In this sense, the term literacy/literacies implies teaching and learning as a continuum from commonsense knowledge to school knowledge and, thus, from early literacy practices to proper scientific knowledge.

This dialectic interplay between literacy facets can be illustrated according to the following considerations/assumptions:

- Language is a semiotic system (i.e. a code, a meaning resource and a social process) interacting with social contexts.
- Linguistic activity is constituting learning and teaching on the grounds of specific human semiotic processes which are considered to be constitutive to literacy.
- Scientific knowledge is based on written language and on specific semiotic mediations such as abstraction, technicality and taxonomies. In this sense, differences between disciplines seem to be less sharp than traditional teaching pedagogies are claiming.

KEY WORDS

common/uncommon knowledge, linguistic semiosis, literacy/-ies, (pre)primary school, school knowledge, Systemic Functional Linguistics.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ζητήματα όπως τι είναι σχολική εκπαίδευση, πώς συνδέεται με την επιστήμη, γιατί επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει, ποιοι παράγοντες κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί κτλ. επιδρούν στη μάθηση και τη σχολική γνώση, τι είναι εντέλει η σχολική γνώση, δεν είναι απλώς ζητήματα που θα συνεχίσουν να διερευνώνται, αλλά στην ουσία τους είναι *κυκλικά*. Π.χ., η επιτυχία ή αποτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται εν πολλοίς από τον ορισμό του αντικειμένου και του σκοπού του και από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που μεσολαβούν ώστε να επιτευχθεί. Ασφαλώς, τα ίδια ζητήματα τίθενται και στην περίπτωση του γραμματισμού και των γραμματισμών στο πρώτο σχολείο. Με όλες τις διαφοροποιήσεις ή τις ειδικές εμφάνσεις που δίνονται στον ορισμό του γλωσσικού γραμματισμού (βλ., π.χ., Χατζησαββίδης 2007), χρειάζεται να φωτίσουμε τους ανάλογους σκοπούς και εκπαιδευτικές διαδικασίες πρωτίτως μέσα από το πρίσμα μιας θεωρίας για τη γλώσσα.

Το κύριο λοιπόν επιχείρημά μας εδώ είναι ότι μια κοινωνιογλωσσικά ενήμερη προσέγγιση στα γνωστικά αντικείμενα δεν αφορά μόνο τη διδακτική της γλώσσας ή του γλωσσικού γραμματισμού, αλλά αναδεικνύει το ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη του νοήματος που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα έχουν αναπτυχθεί οι προοπτικές των γραμματισμών, που τείνουν να καλύψουν όλο το φάσμα των διδακτικών αντικειμένων και να υπερφαλαγγίσουν τις παραδοσιακές διακριτές διδακτικές.

Η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα επιλέχτηκε για να φωτιστούν, εν μέρει και κατ' ανάγκη σχηματικά, ορισμένα μόνο από τα ζητήματα του/των γραμματισμού/-ών και της σχολικής γνώσης. Δεν προκειται για μια ακόμα γλωσσολογική –επομένως και περιορισμένη στην εμβέλειά της– προσέγγιση, αλλά για μια προοπτική σημειωτικής και σημασιολογικής ερμηνείας του διακυβεύματος της γλώσσας μέσα στα κοινωνικο-πολιτισμικά συμφραζόμενα. Σε αντίθεση λοιπόν με μια επιλεκτική

θεωρία για τη γλώσσα, η συστημική λειτουργική γλωσσολογία (ΣΛΓ) προκρίνεται ακριβώς επειδή συστήνει μια συνεκτική θεωρία που προσφέρει τα εργαλεία για να κατανοήσουμε σε βάθος πώς ο γραμματισμός συνεπάγεται την εκπαιδευτική γνώση, η οποία βασίζεται στη γλωσσική σημείωση (προφορική και γραπτή), στον αριθμητισμό αλλά και σε όλα τα σημειωτικά συστήματα. Δηλαδή, είναι μια θεωρία που μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε τη φύση της γλώσσας, τη σχέση της με τα άλλα σημειωτικά συστήματα και με τη γνώση.

Οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν σύμφωνα με το υπόδειγμα του Σωσσύρ και του Τσόμσκυ και εξακολουθούν να δεσπόζουν, εξετάζουν τη γλώσσα ως σύστημα σημείων που επιτρέπει τη γλωσσική επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το σύστημα των γλωσσικών σημείων είναι αυτόνομο και αυτοδύναμο, και η σχέση του με την κοινωνία, τον πολιτισμό, τη γνώση, το νόημα -δηλαδή με τις παραμέτρους που η φορμαλιστική γλωσσολογία τοποθετεί στη σφαίρα του «εξωγλωσσικού»- παραμένει τουλάχιστον απροσδιόριστη. Κατά συνέπεια, η γλώσσα εξετάζεται και περιγράφεται σε ανεξαρτησία από τις παραμέτρους τις κοινωνικής ζωής.

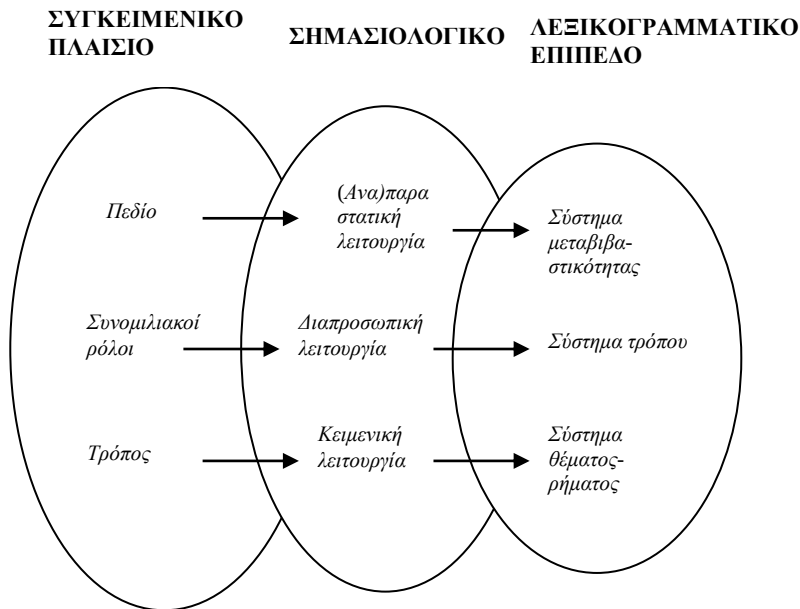
Λόγου χάριν, τα γλωσσικά μαθήματα συνεχίζουν να διακρίνονται με σαφήνεια από τα μη γλωσσικά μαθήματα και να ταυτίζονται, κατά κύριο λόγο, με τη διδασκαλία της μεταγλώσσας. Ορισμένες από τις συνέπειες αυτής της αντίληψης δεν έχουν γίνει αρκετά ορατές: Μικροί/-ές και μεγαλύτεροι/-ες μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν έμμεσα ότι, λόγου χάριν, άλλο ελληνική γλώσσα, άλλο (ελληνική) γλώσσα στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, άλλο (ελληνική) γλώσσα στη μελέτη περιβάλλοντος. Ή ότι άλλο (ελληνική) γλώσσα και άλλο οδική σήμανση ή χάρτης, ή ότι η τέχνη δεν λεκτικοποιείται, τα μαθηματικά δεν έχουν σχέση με τη γλώσσα κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν ότι ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών κωδίκων δεν υπάρχει σχέση.

Επομένως, αποσπώντας από την ανάλυσή της την καίρια περιοχή του νοήματος, αυτή η αντίληψη αφενός εστιάζει στη γλώσσα ως *έκφραση* (π.χ., για το πρώτο σχολείο, η προσήλωση στην αναγνώριση, (απο)κωδικοποίηση, γραφοφωνημική αντιστοιχία κ.ο.κ.) και, αφετέρου, παραγνωρίζει τη φύση της γλώσσας ως *σημειωτικού κώδικα* καθώς και τη σχέση της με άλλους σημειωτικούς κώδικες.

Ακριβώς σε αυτή τη φορμαλιστική αντίληψη αντιδιαστέλλονται οι λειτουργικές προσεγγίσεις και ιδιαίτερα η ΣΛΓ, με θεμελιωτή τον M.A.K. Halliday. Η θεωρία προσεγγίζει και περιγράφει τη γλώσσα ταυτόχρονα ως *κώδικα*, ως *πόρο νοήματος* και ως *κοινωνική διαδικασία σημείωσης*, που όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα. Είναι *πόρος νοήματος* επειδή επιτρέπει στο ανθρώπινο είδος να νοηματοδοτεί τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, να γνωρίζει και να δρα.

Η αντίληψη για τη γλώσσα ως πράξη *κοινωνικής σημείωσης* καθιστά ορατό το ότι, όπως και άλλα σημειωτικά συστήματα, η γλώσσα επιτρέπει ή και υποκινεί την ανθρώπινη δράση (π.χ., Halliday, 2004). Με λίγα λόγια, αυτό που συμβατικά ονομάζουμε «γλώσσα» λειτουργεί ταυτόχρονα σε τρία επίπεδα *αμοιβαίας* πραγμάτωσης: λεξικογραμματική, σημασιολογία, περίσταση κοινωνικής επικοινωνίας.

Στο σχήμα 1 απεικονίζεται η άμεση συνάρτηση ανάμεσα στο γλωσσικό και τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα (σημασία και περίσταση επικοινωνίας), που διέπονται από σχέσεις αμοιβαίας πραγμάτωσης (π.χ. Halliday, 1978· για μια ευσύνοπτη παρουσίαση της γραμματικής θεωρίας της ΣΛΓ στα ελληνικά, βλ. Λύκου, 2000).



Σχήμα 1: ΣΛΓ : Σχέση ανάμεσα σε περίσταση επικοινωνίας, νόημα (σημασιολογικό επίπεδο) και γλώσσα (λεξικογραμματικό επίπεδο)

Οι πιο εξειδικευμένες περιοχές περιγραφής της γλώσσας μέσω της ΣΛΓ έχουν, εκτός των άλλων, τροφοδοτήσει την (κριτική) ανάλυση κειμένων και λόγου. Ωστόσο, εδώ θα περιοριστούμε στη συμβολή αυτής της θεωρίας για τη γλώσσα αναφορικά με την *ανασυγκρότηση της εμπειρίας*, που ωθεί στην εκπαιδευτική γνώση και το γραμματισμό.

Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Η ΣΛΓ αναλύει την εκπαιδευτική διαδικασία ως *κοινωνική περίσταση*, σκοπός της οποίας είναι να μεταφέρει τα παιδιά από τον κόσμο της άμεσης εμπειρικής τους γνώσης (*κοινή γνώση*) στον κόσμο της *μη κοινής, σχολικής γνώσης* (π.χ. Halliday & Martin, 2004). Βέβαια, οι έννοιες της κοινής (commonsense) και της μη κοινής (uncommonsense) γνώσης προέρχονται από την ανθρωπολογία και στη συνέχεια περιέρχονται στη σκευή και της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης του B. Bernstein (π.χ. 1990). Ωστόσο, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από κοινού στα δύο ρεύματα της κοινωνιολογίας του Bernstein και της ΣΛΓ (Για τις αμοιβαίες συνεισφορές, βλ. π.χ. Hasan, 2005b). Πάντως, η κοινωνιογλωσσική εργασία γύρω από τις διαδικασίες και τη φύση της *γλωσσικής σημείωσης* έκανε σαφέστερες και τις συνιστώσες αυτής της γνώσης.

Θα σταθούμε στη *γλωσσική σημείωση*, δηλαδή την απόδοση νοήματος στα γεγονότα και τις οντότητες του κόσμου, που αποτελεί το πρωτοτυπικό και προνομιακό μέσο νοηματοδότησης το

οποίο μετέρχεται το ανθρώπινο είδος στην καθημερινή του εμπειρία. Με τη σειρά της η γλωσσική σημείωση μας παραπέμπει στην ίδια την ουσία της γλώσσας. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη της γλώσσας δεν συμβαίνει ανεξάρτητα από την ανάπτυξη της νοηματοδότησης. Όπως υπογραμμίζει ο Halliday (π.χ. Halliday & Martin, 2004) γλωσσική ανάπτυξη είναι ταυτόχρονα «μάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω γλώσσας, μάθηση περί τη γλώσσα». Δηλαδή, μαθαίνοντας τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα (μάθηση της γλώσσας), ταυτόχρονα μαθαίνουν πράγματα για τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο (γνώση του κόσμου) και πράγματα γύρω από τη γλώσσα: πώς λειτουργεί, πώς δομείται, τι κάνει κτλ (μεταγλώσσα). Αυτό το τρίπτυχο της ανάπτυξης συνοψίζει τη σφαιρικότητα της ανθρώπινης γνώσης, κάτι που δεν μπορούμε να αγνοούμε, έστω κι αν επιστημονικο-αναλυτικοί λόγοι επιβάλλουν τη διάκρισή της σε επιμέρους ανεξάρτητους τομείς επιστημονικής εργασίας.

Τα παιδιά, μαθαίνοντας την καθημερινή τους γλώσσα σε αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα, συνηθίζουν, μέσω μιας περισσότερο συμβατικής λεξικογραμματικής, να αντιμετωπίζουν τον κόσμο σαν σειρά *δράσεων* (ρήματα) που υλοποιούνται από *δράστες* (ονόματα) και έχουν ορισμένα *αποτελέσματα* (κυρίως, πάλι ονόματα). Π.χ., *η κασίκα γεννάει κασικάκια, οι άνθρωποι γελάνε, τα παιδιά παίζουν, ο πάγος λιώνει-και γίνεται νερό* κτλ. Αυτός ο τρόπος αντίληψης του κόσμου ως σειράς ρευστών συμβάντων και δράσεων (γεννάει, γελάνε, παίζουν, λιώνει κτλ) των οντοτήτων και των αντικειμένων (κασίκα, κασικάκια, άνθρωποι, παιδιά, πάγος κτλ) του κόσμου συμβαδίζει με αυτό που ονομάζουμε *κοινή γνώση*. Οι οντότητες και οι δράσεις είναι παρατηρήσιμες και κοντά στην ανθρώπινη εμπειρία.

Ας παρακολουθήσουμε κάποιες γλωσσικές πραγματώσεις σε μεταγενέστερη φάση μετάβασης στη σχολική γνώση. Σ' αυτή την περίπτωση βλέπουμε γλωσσικές πραγματώσεις όπως π.χ. *τα μικρά της κασίκας είναι/λέγονται κασικάκια, τα ζώα που θηλάζουν ονομάζονται/τα λέμε θηλαστικά, το λιώσιμο του πάγου μάς δίνει νερό, το γέλιο είναι ανθρώπινη ιδιότητα κ.ο.κ.*

Αυτό που παρατηρούμε στα παραπάνω παραδείγματα είναι μια διαφορετική από την προηγούμενη σημειωτική διαδικασία, στην οποία οι οντότητες του κόσμου ορίζονται και ταξινομούνται με τρόπο απομακρυσμένο από τα καθημερινά και άμεσα παρατηρήσιμα πλαίσια γνώσης. Η μετάβαση στο επίπεδο της γλώσσας (λεξικογραμματική) πραγματώνει μια αντίληψη για τον κόσμο (νόημα) σύμφωνα με την οποία οι οντότητες αφενός τείνουν να είναι γενικευμένες και *αφηρημένες* και αφετέρου δεν δρουν αλλά *συσχετίζονται* η μία με την άλλη. Τελευταίο παγιώνεται το νόημα που συμβαδίζει με την πιο τεχνική γνώση και πραγματώνεται μέσα από τη *γραμματική μεταφορά*: ό,τι, σύμφωνα με τον συμβατικό τρόπο της καθημερινής γλώσσα, θα αποδιδόταν ως ενέργεια και δράση, δηλαδή με ρηματικούς τύπους, μεταφέρεται σε ονοματικούς τύπους και γίνεται πράγμα (*τσιμπιές, πέταγμα, τήξη, άθροισμα, γινόμενο κ.ο.κ.*).

Με δύο λόγια, όπως διδάσκει ο Halliday, το νόημα εγγράφεται στη λεξικογραμματική κάθε γλώσσας. Στην καθημερινή μας γλώσσα, που αποτελείται από προτάσεις, η εμπειρία κατασκευάζεται από ως αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γεγονότα (εφήμερα) και οντότητες (διαρκείς). Ο τεχνολογικός μας κόσμος, αντίθετα, νοηματοδοτείται σαν να αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από αντικείμενα/

οντότητες και τις σχέσεις που οργανώνονται μεταξύ τους. Και αυτές οι διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου πραγματώνονται διαφορετικά σε λεξικογραμματικό επίπεδο (π.χ. Halliday 1999).

Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να δούμε ότι οι παραπάνω περιπτώσεις των δύο ειδών προτάσεων αποτελούν μερικά παραδείγματα *σημασιολογικής ποικιλότητας* (Hasan, 1989), του γεγονότος δηλαδή ότι όταν λέμε κάτι με διαφορετική έκφραση (διαφορετικά λόγια) σημαίνει άλλο πράγμα (έχει άλλο νόημα). Η σημασιολογική ποικιλότητα λοιπόν δεν συνιστά μια απλή, ουδέτερη γλωσσική διαφοροποίηση. Δηλώνει λίγο πολύ διαφορές στο νόημα, δηλαδή στην αντίληψή μας για τα πράγματα του κόσμου. Ας υπογραμμιστεί ότι η σημασιολογική ποικιλότητα δεν αλλάζει κάτι στο φυσικό κόσμο. Αλλάζει όμως την *αντίληψή* μας για τα πράγματα και τις καταστάσεις του κόσμου, δηλαδή *αναμορφώνει την εμπειρία*.

Λόγου χάριν, γίνεται κατανοητή η διαφορά του νοήματος και οι ιδεολογικές επιπτώσεις στην περίπτωση εφημερίδων που αναφέρονται στο ίδιο συμβάν με τίτλους *Αστυνομικοί πυροβόλησαν διαδηλωτή, Διαδηλωτής πυροβολήθηκε, τραυματισμός διαδηλωτή από πυροβολισμό*. Δεν συμβαίνει όμως πάντα το ίδιο στην περίπτωση της σημασιολογικής διαφοράς μεταξύ του *η σόμπα μας ζεσταίνει το σπίτι, η σόμπα και το καλοριφέρ ζεσταίνουν το σπίτι και η σόμπα και το καλοριφέρ είναι θερμαντικά σώματα*. Ή στην περίπτωση των *έχουμε ένα, δύο, τρία ξυλάκια* (απλή απαρίθμηση), *ένα ξυλάκι κι άλλο ένα και ένα ακόμα μας κάνουν τρία ξυλάκια* (λεκτική άθροιση), *ένα και ένα και ένα κάνουν τρία* $\neq$ $1+1+1 = 3$ (φορμαλιστικό άθροισμα). Οι εκφράσεις μπορεί να είναι (μαθηματικά) ισοδύναμες, αλλά είναι σημασιολογικά διαφορετικές.

ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Γιατί όμως η αναμόρφωση της εμπειρίας και η σημασιολογική ποικιλότητα παρουσιάζουν τεράστιο ενδιαφέρον για το σχολείο; Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο νοείται ως περίσταση όπου συντελείται η μετάβαση από την κοινή στη μη κοινή, δηλαδή τη σχολική γνώση. Κι αυτή η μετάβαση απαιτεί την αναμόρφωση της εμπειρίας, η οποία συντελείται μέσα από τρία διαδοχικά «κύματα θεωρητικής ενέργειας» (Halliday & Martin, 2004): *Γενίκευση* (από τα κύρια ονόματα στα κοινά / ουσιαστικά), η οποία επιτρέπει τις κοινωνοϊκές μας θεωρίες της γνώσης· *αφαίρεση* (από τις συγκεκριμένες κατηγορίες στις αφηρημένες), κάτι που επιτρέπει να αναπτυχθούν οι όροι της μη κοινής γνώσης· τη *μεταφορά* (από συμβατές κατασκευές σε μεταφορικές), που μας επιτρέπει να επαναθεωρητικοποιούμε, μέσω των τεχνικών όρων, προς την κατεύθυνση της επιστημονικής γνώσης. Κάθε «κύμα» απομακρύνει τα παιδιά από την καθημερινή εμπειρία και τα ωθεί προς τη συστηματοποίηση του κόσμου μέσα από την επιστημονική θεώρησή του.¹

Πέρα όμως από τις γενικές διαδικασίες ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης χρειάζεται να δούμε πώς κατασκευάζεται το νόημα στο λόγο της επιστημονικής γνώσης. Στο λόγο της επιστήμης ο προτασιακός κόσμος της μητρικής γλώσσας (όπου, όπως αναφέρθηκε, η εμπειρία δομείται σαν

¹ Σύμφωνα πάντα με τον Halliday (1999, βλ. επ. Halliday & Matthiessen, 1999), μια επιστημονική θεωρία δεν είναι άλλο παρά ένα σημειωτικό υποσύστημα, το οποίο επανερμηνεύει ορισμένες όψεις των συστατικών της ανθρώπινης εμπειρίας με διαφορετικό τρόπο, και τις καθιστά παρατηρήσιμες, διερευνήσιμες και εξηγήσιμες.

διεπίδραση μεταξύ συμβάντων -που είναι μεταβατικά- και οντοτήτων -που παραμένουν-) ανακατασκευάζεται ως σημειωτικό σύμπαν καμωμένο από *πράγματα* και τις μεταξύ τους *σχέσεις*.

Ωστόσο, οι νοηματικές διαδικασίες που επιτρέπουν τις πολλαπλές ανασηματοδοτήσεις τοποθετούνται στην περιοχή της νόησης που ο Vygotsky (1978) αποκάλεσε «ανώτερες νοητικές διαδικασίες», ή (όπως προτιμά η Hasan, 2005a) «ειδικές μορφές σημείωσης». Με αυτή την οπτική, ειδικές μορφές σημείωσης όπως η αφαίρεση, η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση των οντοτήτων και των δράσεων του κόσμου, η εξοικείωση με τη γραπτή αναπαράσταση συνιστούν αναγκαίες συνθήκες για τη μετάβαση από την *κοινή γνώση* στην *ταξινομική γνώση* του σχολικού λόγου (π.χ., Hasan & Cloran, 1990, Painter, 1999).

Στον παρακάτω πίνακα 1 (βλ. Painter, 1999) σχηματοποιούνται οι μορφές σημείωσης που επιτρέπουν τη μετάβαση από την καθημερινή στη σχολική γνώση. Τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής προετοιμασίας για τη μετάβαση στην εκπαιδευτική γνώση προέρχονται από την παρατήρηση της γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας της μεσαίας τάξης. Δίνει όμως μια γενικά αναγνωρίσιμη εικόνα των διαδικασιών σημειωτικής και σημασιολογικής ανάπτυξης που απαιτούνται για τη μετάβαση στο τυπικό σχολείο.

Πίνακας 1: Κοινή γνώση, γλωσσική προετοιμασία (για την) εκπαιδευτική γνώση (προσαρμογή από την Painter, 1999: 71, 84)

Κοινή γνώση	Γλωσσική προετοιμασία	Εκπαιδευτική γνώση
Σχετίζεται με συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας.	Εμπειρία με γενικεύσεις στην ανταλλαγή πληροφοριών.	Προσανατολισμένη σε καθολικές έννοιες.
Βασίζεται στην προσωπική/διαπροσωπική εμπειρία.	Προσανατολισμός σε υποθετικά και γενικευμένα νοήματα, ενασχόληση με τα κείμενα.	Απόσταση από την άμεση εμπειρία.
Βασίζεται σε παρατήρηση και συμμετοχή μεσολαβημένες από την προφορική γλώσσα.	Μάθηση και συλλογισμός πάνω στα κείμενα.	Βασίζεται στη σημειωτική αναπαράσταση.
Συγκεκριμένα μη τεχνικά νοήματα.	Εξοικείωση με ορισμούς και κριτήρια κατηγοριοποίησης.	Αφηρημένα και τεχνικά νοήματα.
Αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω προφορικής γλώσσας.	Εξοικείωση με γραμματικές μεταφορές, αποπλαισιωμένο λόγο, εκτεταμένους μονολόγους, συμπεράσματα από κείμενα, επίγνωση ότι τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας.	Συγκροτείται στη βάση της γραπτής γλώσσας.
Κατασκευάζεται ασύνειδα και αργά.	Επίγνωση του εαυτού ως γνώστη που αντιλείβει γνώση από διάφορους πόρους.	Κατασκευάζεται συνειδητά και με ταχύτητα.
Κατασκευάζεται με αποσπασματικό τρόπο.	Εξοικείωση με ορισμούς, ταξινόμηση, αναστοχασμός πάνω στο νόημα.	Παρουσιάζεται συστηματικά, με λογική αλληλουχία στο πλαίσιο ενός θέματος.
Δεν υπάρχει μόνωση ανάμεσα στα θέματα		Πιθανά σύνορα ανάμεσα σε επιστημονικούς τομείς

Στον πίνακα συνοψίζονται τα χαρακτηριστικά της κοινής και της μη κοινής/εκπαιδευτικής γνώσης και τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής προετοιμασίας που απαιτούνται για τη μετάβαση από το ένα μοντέλο γνώσης στο άλλο. Το μοντέλο της καθημερινής γνώσης, που συγκροτείται μέσα από την καθημερινή διεπίδραση με ενήλικους, είναι άρρητο, μη συνειδητό, αυθόρμητο, σποραδικό. Δεν περιέχει τεχνικά νοήματα, βασίζεται στην άμεση παρατήρηση του περιβάλλοντος και σε συγκεκριμένες έννοιες, είναι εξαρτημένο από την άμεση κατάσταση και εξυπηρετείται κυρίως από την καθημερινή προφορική γλώσσα.

Αυτό όμως το μοντέλο της κοινής γνώσης δεν είναι κατάλληλο για την εκμάθηση των *νέων συστημάτων νοημάτων* που είναι καθολικά, αφηρημένα, απομακρυσμένα από την άμεση εμπειρία, βασμένα στη γραπτή αναπαράσταση, θεμελιωμένα σε γραπτή γλώσσα, συνειδητά, συστηματικά, λογικά παρουσιασμένα. Με άλλα λόγια, δεν επαρκεί για τις ανάγκες μιας γνώσης συστηματικής, πιο περιχακωμένης σε σχέση με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, που έχει να κάνει με τεχνικές σημασίες νοούμενες ως σχέσεις ρητά προσδιορισμένες και πραγματωμένες κυρίως μέσω της γραπτής γλώσσας.

Το πέρασμα, λοιπόν, από την κοινή στη μη κοινή γνώση απαιτεί μια διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου, η οποία στηρίζεται στη συσχέτιση οντοτήτων με ένα διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είναι συμβατός με την καθημερινή νοηματοδότηση. Έτσι, η συστηματική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των πραγμάτων σύμφωνα με καθολικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, η συμβολική αναπαράσταση οντοτήτων και η κατανόηση του ότι ο γραπτός τρόπος αναφέρεται σε μια διαφορετική τάξη πραγματικότητας, που δεν αντιστοιχεί στην άμεση εμπειρική πραγματικότητα, συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της μη κοινής γνώσης. Συνεπώς, η γενίκευση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ταξινομήσεις, η εξοικείωση με τους πόρους της γραπτής γλώσσας αποτελούν ιδιαίτερες μορφές σημειωτικής μεσολάβησης που συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση της μη κοινής γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για το πέρασμα στον σχολικό γραμματισμό.

Τα χαρακτηριστικά της γλωσσικής ανάπτυξης, δηλαδή η εξοικείωση με σημασιολογικές πλευρές που διευκολύνουν τη μετάβαση στη σχολική γνώση, μπορούν λοιπόν να συνοψιστούν ως εξής: Εμπειρίες με γενικεύσεις μέσα από ανταλλαγή πληροφοριών, προσανατολισμός στα υποθετικά και γενικευμένα νοήματα καθώς και στη μάθηση και το συλλογισμό μέσα από γραπτά και εκτεταμένα κείμενα, εξοικείωση με τους ορισμούς και κατασκευή κριτηρίων για κατηγοριοποιήσεις, εμπειρίες με προφορικούς μονολόγους ή και με την ακρόαση αναγνωσμάτων, με συμπερασμούς, αναστοχασμό πάνω στο νόημα κ.ο.κ.

Θα ήταν δύσκολο να μην αναγνωρίσουμε στα παραπάνω χαρακτηριστικά της γλωσσικής προετοιμασίας ορισμένες, αν όχι όλες, πρακτικές του δεσπόζοντος οικογενειακού και σχολικού γραμματισμού. Ας σημειωθεί ωστόσο ότι η συνέχεια ανάμεσα στις δύο φάσεις γραμματισμού μοιάζει να είναι κάθε άλλο παρά απρόσκοπτη. Κι αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί απλουστευτικά στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε μαθητές/μαθήτριες, αλλά στα διαφορετικά *συστήματα νοημάτων* που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του καθημερινού περιβάλλοντος ανάλογα με την

κοινωνική θέση των ατόμων (πρωτογενής κοινωνικοποίηση) και το βαθμό απόστασής τους από τα *συστήματα νοημάτων* που αναπτύσσονται για τις ανάγκες της σχολικής γνώσης (δευτερεύουσα κοινωνικοποίηση) (βλ. π.χ. Bernstein. 1990, Hasan & Cloran 1990).

Παραμένοντας στις δεσπόζουσες μορφές γραμματισμού, δεν μπορούμε ασφαλώς να πούμε ότι υπάρχουν διακριτές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις πρώτες αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενήλικων ατόμων (μεσολαβημένες από ένα κείμενο, μέσω των οποίων τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν τις πρακτικές τους γραμματισμού που ανταποκρίνονται στην *κοινωνική τοποθέτηση* των ενηλίκων ατόμων) και τις πρακτικές της σχολικής γνώσης. Μολονότι όμως όλες τις γνωστές μας κοινωνίες ο σχολικός γραμματισμός χρονικά έπεται και λογικά στηρίζεται στα κέρδη που αποκομίζει από τον καθημερινό φυσικό γραμματισμό, ο σχολικός γραμματισμός διακρίνεται από μια λιγότερο φυσική γραμμή ανάπτυξης (πρβλ. Hasan 1996). Αναφέρθηκαν προηγουμένως κάποια χαρακτηριστικά αυτής της ασυνέχειας, η οποία εμβληματικά μπορεί να αποδοθεί στην κοινωνιο-σημασιολογική ποικιλότητα, όπως τη θεματοποίησαν από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές ο Bernstein, ο Vygotsky, ο Halliday, η Hasan. Αυτές οι ασυνέχειες ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα γραμματισμού συνεχίζουν να είναι καθοριστικές για την ένταση ανάμεσα στην κοινή και τη σχολική γνώση. Ας σταθούμε όμως στη συνέχεια σε μια εκδοχή της σημασιολογικής ποικιλότητας που αφορά ειδικότερα το γραπτό λόγο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ, ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Μέχρι στιγμής αναφέρθηκε ο προσανατολισμός στα γραπτά κείμενα ως ένα από τα καθοριστικά κριτήρια για το πέρασμα στη σχολική γνώση. Αυτή η σύνδεση μοιάζει να είναι δογματική αν δεν την συναρτήσουμε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και, συνεπώς, με τη δική του δυναμική σημασιολογικής ποικιλότητας.

Όπως υπενθυμίζεται στο πλαίσιο της ΣΛΓ, οντογενετικά η γραφή προέκυψε από την επαφή του προφορικού με το σχέδιο (μορφές εικονιστικής αναπαράστασης), αλλά και συνδέθηκε εξ αρχής με *μη προτασιακές* λειτουργικές ποικιλίες (κατάλογοι αγαθών, λίστες ονομάτων κτλ.) αλλά και με τα *μαθηματικά*, εκπεφρασμένα με σύμβολα-δάνεια από τα γραπτά σύμβολα (Halliday & Martin, 2004, O'Halloran, 2005). Είναι όμως αμφίβολο κατά πόσο αυτές οι μη προτασιακές μορφές απεικόνισης της γλώσσας μπορούν να θεωρηθούν αυτοδύναμος γραπτός λόγος, καθώς η νοηματοδότησή τους απαιτεί πάντα τη μεσολάβηση του προφορικού λόγου και το πλαίσιο της περίπτωσης. Με άλλα λόγια, ως κείμενο μπορούν να κατανοηθούν μόνο με την παράλληλη χρήση προφορικότητας.

Αυτή όμως η μη προτασιακή «ενδιάμεση περιοχή» μάς επιτρέπει να δούμε σαφέστερα και την άλλη, μεταφορικότερη διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου ως *διαφορετικών κόσμων* (Halliday, 1996: 352-353). Οι ομιλητές/-τριες, που είχαν νοηματοδοτήσει τον κόσμο με τον συμβατικό προφορικό τρόπο, τον επανανοηματοδοτούν όταν γίνονται γραφείς και αναγνώστες/-τριες. Γιατί, ενώ ο προφορικός λόγος είναι ένας κόσμος *διαδικασιών*, ο γραπτός λόγος είναι ένας κόσμος *πραγμάτων*. Τα σύμβολά του είναι πράγματα, τα κείμενά του είναι πράγματα και η γραμματική του συγκροτεί λόγο πραγμάτων. Έτσι, ο γραπτός, αντικειμενοποιημένος κόσμος, που κατασκευάζεται μέσω της

γραμματικής της γραπτής γλώσσας, είναι μέρος της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, δηλαδή της εκπαίδευσης και του γραμματισμού.

Ανάμεσα σε αυτούς τους δύο κόσμους, τα νοήματά τους, τη λεξικογραμματική τους και τις αλληλεπιδράσεις με άλλους σημειωτικούς κώδικες, κινούνται τα παιδιά στο πρώτο σχολείο. Οι πρώτες πρακτικές γραμματισμού περιλαμβάνουν αυτές (ή και άλλες, που δεν μνημονεύτηκαν) διαδικασίες μετάβασης προς τη σχολική γνώση. Απ' τη μιά, τα παιδιά ωθούνται συστηματικά στην ανακατασκευή του εμπειρικού τους κόσμου προχωρώντας σε ταξινομήσεις των οντοτήτων, συγκροτώντας αφηρημένες έννοιες, κατανοώντας τη γενίκευση (για παραδείγματα από το ελληνικό πρώτο σχολείο, βλ. ενδ. Κονδύλη & Αρχάκης, 2003, Κονδύλη & Δούκα, 2005, Κονδύλη & Μανιού, 2007.). Απ' την άλλη, έρχονται σε συστηματική επαφή με τα «πράγματα» του γραπτού λόγου, τα σύμβολά του, τη διαλεκτική σχέση του σχεδίου και της εικόνας με το γραπτό κείμενο, αλλά και με την κρίσιμη διάκριση ανάμεσά τους, πάντα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα ενήλικα άτομα.

Οι παραπάνω επισημάνσεις φωτίζουν την αντίληψη του γραμματισμού περισσότερο ως διαδικασίας και πρακτικής παρά ως γνώσης –ειδικότερα της γνώσης των συμβόλων, όπως απαιτούσαν οι παραδοσιακές αντιλήψεις, που ταύτιζαν το γραμματισμό με τη γραφή/ανάγνωση. Ο εστιασμός στη στο γραμματισμό ως γνώση συμπίπτει χονδρικά με τον γραμματισμό της αναγνώρισης των δομικών στοιχείων του γραπτού (Hasan, 1996: 387) (κωδικοποίηση-αποκωδικοποίηση κτλ) και αφορά πρωτευόντως τη γλώσσα ως *έκφραση*. Και μολονότι η γλώσσα ως έκφραση-κώδικας είναι το πιο αφηρημένο μέρος της γλώσσας, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το γραμματισμό εμμένουν στη «διδασκαλία» της ακόμα και στο νηπιαγωγείο (παράβαλε με τις εμμονές στη φωνολογική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση).

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι τόσο η στρουκτουραλιστική γλωσσολογία όσο και οι κυριάρχες ψυχολογικές προσεγγίσεις² στο κείμενο τροφοδότησαν την έρευνα της διαδικασίας εκμάθησης γραφής/ανάγνωσης με όρους ατομικής ανάπτυξης (π.χ. πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε, ζητήματα κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ετοιμότητας), χωρίς καμία μνεία στα –κοινωνικά - συμφραζόμενα, στην επικοινωνιακή και προθετική ανάγκη. Αλλά, ο εστιασμός στη δομή του κειμένου σημαίνει ότι η επικοινωνιακή πρόθεση αγνοείται. Με άλλα λόγια, δεν αποτελεί κεντρική ιδέα το γεγονός ότι επικοινωνούμε έχοντας κάποιο σκοπό κατά νου, κάποιες λειτουργίες που πρέπει να επιτελεστούν.

Ακριβώς όμως επειδή η *έκφραση* της γλώσσας αναδεικνύεται και λειτουργεί μόνο σε σχέση με (και μέσα σε) κοινωνικές διαδικασίες, που συνεπάγονται την επικοινωνιακή πρόθεση, ο γραμματισμός δεν μπορεί να νοηθεί παρά ως γραμματισμός της *δράσης*, δηλαδή της χρήσης διαφορετικών ειδών κειμένων για να επιτευχθούν διαφορετικοί σκοποί (Hasan, 1996). Πρόκειται και σε αυτή την περίπτωση για την ανάπτυξη ιδιαίτερων *ικανοτήτων λόγου* (discourse), που θα

² Το ζήτημα όμως της επικοινωνίας θεματοποιήθηκε και από τον Vygotsky όταν, θέτοντας στο επίκεντρο της οντογένεσης της σκέψης την κοινωνική επικοινωνία, αντέστρεψε τις προτεραιότητες που τίθενται ακόμα από τις ψυχολογικές και τις στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις στο κείμενο.

επιτευχθεί με την εμπλοκή των παιδιών σε εκπαιδευτικούς λόγους, αλλά και του *αναστοχασμού* γύρω από τις προθέσεις και τις συνέπειες των κειμένων, των νοημάτων που αποκρύπτουν, την ιδεολογική τους διάσταση.

Σε αυτή την προοπτική κινούνται γενικά οι παιδαγωγικές των γραμματισμών με βάση τα κειμενικά είδη (*genre-based pedagogy*) (βλ. π.χ. LERN, 1990). Ανεξάρτητα από τις διαφορές ανάμεσα στις παιδαγωγικές των γραμματισμών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι βασικό μέλημά τους είναι να διδαχτεί ο γραμματισμός μέσα από το πρίσμα της *σημασιολογικής ποικιλότητας* των διαφορετικών λόγων και κειμένων. Μια παρόμοια λογική μπορεί να διατρέχει όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στα σημειωτικά συστήματα εύκολα οδηγεί στην κατανόηση των διαφορών του γραπτού από τον προφορικό λόγο, στη διαφορά από το ένα είδος κειμένου στο άλλο, στη διαφορά ανάμεσα σε προφορική και γραπτή επιστήμη, στη διαφορά από τη μία επιστήμη στην άλλη (π.χ., το γράψιμο της ιστορίας από το γράψιμο για την λογοτεχνία ή τη φυσική, ή τι μετράει π.χ. σαν *αναφορά* και τι σαν *περιγραφή*, πώς οι *οδηγίες* για τη διεξαγωγή ενός πειράματος διαφέρουν από μια *έκθεση* για τα δεινά του ρατσισμού κτλ.).

Μπορεί επίσης να γίνει κατανοητό και, συνεπώς, εκπαιδευτικά αποτελεσματικό ότι γλώσσα που πραγματώνει το λόγο των μαθηματικών, της φυσικής, της τέχνης, της πολιτικής θεωρίας, της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της ιστορίας κ.τ.λ. δεν αφορά μόνο την ειδική *ορολογία*, δηλαδή τις εμπλεκόμενες οντότητες (διαφοροποιημένες από αυτές της καθημερινής γλώσσας/νοήματος) αλλά και τις *σχέσεις* που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Αφορά πολύ περισσότερο τα είδη κατηγοριοποίησης αυτών των οντοτήτων, τις μεταξύ τους σχέσεις, το ειδικό καθεστώς τους κ.ο.κ. Αφορά, με λίγα λόγια, όλη τη λεξικογραμματική του αντικειμένου.

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική γραμματισμός σημαίνει να είμαστε σε θέση να λεκτικοποιούμε τα κείμενα που δημιουργήθηκαν από διάφορα σημειωτικά συστήματα, καθώς και τι νοήματα έχουν χαθεί και τι νέα νοήματα επιβάλλονται όταν υπάρχει μετάφραση ανάμεσα στο λεκτικό και το μη λεκτικό, δηλαδή «να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τα λεξικογραμματικά μοτίβα που συνδέονται με τα γραπτά κείμενα» (Hasan, 1996: 359). Έτσι, χωρίς καθόλου αναγωγιστικές φιλοδοξίες, ο γλωσσικός γραμματισμός παρέχει εργαλεία για την ανάπτυξη και άλλων γραμματισμών.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Το βασικό επιχείρημα για μια κοινωνιογλωσσική συνειδητοποίηση των ζητημάτων του γραμματισμού που καταγράφηκαν αδρομερώς εμπλέκει και μια άλλη παραδοχή, η οποία μόνο ακροθιγώς αναφέρθηκε. Πρόκειται για τη σημασία του πρώτου σχολείου ως τόσο ως πρωτεύικού τόπου διερεύνησης των διαδικασιών γραμματισμού όσο και ως προνομιακού τόπου διδασκαλίας του γραμματισμού.

Και αυτό δεν σχετίζεται μόνο με το ότι η ηλικία των παιδιών βρίσκεται ακόμα κοντά στις βάσεις εξέλιξης της σημασιολογικής ποικιλότητας. Ακριβώς επειδή τα παιδιά έρχονται τα παιδιά για πρώτη φορά με τη *συστηματική* χρήση του σχολικού λόγου, το πρώτο σχολείο είναι το σημείο επαφής των δύο αξόνων ανάπτυξης του γραμματισμού (φυσικός και σχολικός) και είναι οντογενετικά τόπος

διερεύνησης του γραμματισμού. Ακόμα και η ενδεχόμενη έντασή μεταξύ τους καθιστά περισσότερο ορατές τις διαδικασίες μετάβασης στη μη κοινή γνώση και τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής μεσολάβησής της.

Η σχέση των παιδιών με το γραπτό λόγο δεν έχει ακόμα δομηθεί με τον αδιαφανή τρόπο όπως συμβαίνει αργότερα. Ακριβώς επειδή δεν γνωρίζουν ακόμα τον κώδικα της γραπτής γλώσσας, τα παιδιά εργάζονται πάνω σε πολύ πιο πολυτροπικά κείμενα, ανακαλύπτοντας με φυσικό τρόπο τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στα διακριτά είδη σημείωσης.

Τα χαλαρά ακόμα σύνορα ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα δεν συνιστούν παρά πλεονέκτημα, ακριβώς επειδή οι ειδικές μορφές σημειωτικής μεσολάβησης που στηρίζουν τη σχολική γνώση μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς τις «εξειδικεύσεις» των μετέπειτα διακριτών επιστημονικών τομέων. Η ίδια η σχολική διαδικασία επιβάλλει τη λεκτικοποίηση νοημάτων, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη των ικανοτήτων λόγου για όλες τις δυνατές ποικιλίες κειμένων.

Το πρώτο σχολείο, λοιπόν, εκτός από τόπος διερεύνηση είναι και προνομιακός τόπος διδασκαλίας του γραμματισμού, εφόσον η διδασκαλία μπορεί να κινηθεί με άνεση στις τρεις αλληλένδετες περιοχές του γραμματισμού (αναγνώρισης, δράσης, αναστοχασμού), ακολουθώντας ένα θεωρητικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο αν οι τρέχουσες πρακτικές του πρώτου σχολείου γίνουν ακόμα πιο συστηματικές και συνειδητές, είναι εφικτή η μείωση της έντασης ανάμεσα στις δύο γραμμές ανάπτυξης του γραμματισμού. Όσο συνεπώς παραμένουμε στο ιδανικό μιας ισονομιστικής εκπαίδευσης, τότε θα υπάρχει ανάγκη να διδάσκουμε γραμματισμό, βοηθώντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων λόγου των μαθητών σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές λειτουργικές ποικιλίες, εφόσον αυτό είναι αναγκαία συνθήκη για να έχουμε εκπαίδευση, για να συνεχίσουμε να γνωρίζουμε τη γνώση. Και, γιατί όχι, θα μπορούσε να προσφέρει ορισμένα υποδείγματα τους μετέπειτα -πιο επιστημονικοποιημένους- γραμματισμούς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (eds). *Literacy in Society* (339-376). London-New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1999). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*, 19-32
- Halliday, M.A.K. (rev. by C.M.I.M. Matthiessen) (2004, γ' έκδοση). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London: Cassell.

- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics* 9 (2): 221-276.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (eds) *Literacy in Society* (377-324). London-New York: Longman.
- Hasan, R. (2005a). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (68-105). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. (2005b). Semiotic mediation and three exotopic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein. In J.J. Webster (ed.) *Language, Society and Consciousness* (130-156). London, Oakville: Equinox.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M.A.K. Halliday, J. Gibbons και H. Nicholas (eds.) *Learning, keeping and using language* (67-99). Amsterdam: Benjamins.
- Κονδύλη, Μ. & Αρχάκης, Α. (2003). Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: Ανάλυση διδακτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 24, 301–312.
- Κονδύλη, Μ. & Δούκα, Φ. (2005). Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: Πρακτικές γραμματισμού σε ελληνικά νηπιαγωγεία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 26, 220-232.
- Κονδύλη Μ. & Μανιού, Ε. (2007) Γλωσσική ανάλυση του σχολικού λόγου στα εγχειρίδια μελέτης περιβάλλοντος της Α' και της Γ' δημοτικού: Πτυχές ανακατασκευής της σχολικής γνώσης. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*.
- LITERACY AND EDUCATION RESEARCH NETWORK (LERN) (1990). *A Genre-Based Approach to Teaching Writing, Years 3-6*. Annandale, Australia: Department of School Education.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1-2 (2): 57-72.
- O'Halloran, K. (2005) *Mathematical discourse. Language, symbolism and visual images*. London/New York: Continuum.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: Developing a semantic style as a recourse for thinking: A linguistic view of learning. In Christie, F. (1999) (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes* (66-87). London: Cassell.
- Vygotsky, L.S (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes* (ed. by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Suberman). Cambridge MA: Harvard University Press.

4. Ο γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία

Στελλάκης Νεκτάριος

1. Εισαγωγή

Δεν χρειάζεται να τονιστεί ο καθοριστικός ρόλος που η ανάγνωση και η γραφή παίζουν στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό πρωταρχικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι να καταστήσει τους μαθητές εγγράμματος, δηλαδή να τους παράσχει όλα τα απαιτούμενα εφόδια που θα τους κάνουν ικανούς να παίρνουν μέρος ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Το πρόσφατο ενδιαφέρον για το γραμματισμό σε ολόκληρο τον κόσμο, και ειδικότερα για τον πρώιμο γραμματισμό, είναι ενδεικτικό της σημασίας που η σύγχρονη κοινωνία αποδίδει σε αυτόν. Ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία, μεταξύ άλλων γλωσσολόγοι, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, ανθρωπολόγοι, ασχολούνται με τον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και είναι τεράστιος ο όγκος της σχετικής βιβλιογραφίας που είδε το φως της δημοσιότητας τα τελευταία τριάντα χρόνια περίπου.

Σκοπός μας είναι να περιγράψουμε τις κυριότερες επιστημονικές προσεγγίσεις και τα νέα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και να αποσαφηνίσει τους σχετικούς με το θέμα επιστημονικούς όρους προκειμένου να δοθούν στον αναγνώστη τα απαραίτητα εφόδια και κίνητρα να ανατρέξει ο ίδιος στη σχετική βιβλιογραφία.

Το τελευταίο τέταρτο του παρελθόντος αιώνας επήλθε μια ριζική αλλαγή στην αντίληψή μας για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλαγή που επέβαλλε και την προσαρμογή στα νέα ερευνητικά δεδομένα των αναλυτικών προγραμμάτων όσον αφορά τη γλώσσα στο πρώτο σχολείο (νηπιαγωγείο) (Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για την προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο – Υπ. Απ. Γ1/58, ΦΕΚ 93/τ.Β΄/ 1999).

Έως πρόσφατα επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά έπρεπε να φτάσουν σε μια συγκεκριμένη ηλικία, η οποία συνήθως ταυτιζόταν με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να μπορούν να μάθουν «να διαβάζουν και να γράφουν». Για να βοηθηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προς το σκοπό αυτό αναπτύχθηκε ένα corpus «προαναγνωστικών και προγραφικών» δεξιοτήτων που υποτίθεται θα βοηθούσαν τα παιδιά στο ξεπέρασμα των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής (θεωρία αναγνωστικής ετοιμότητας – reading readiness). Οι δεξιότητες αυτές αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη οπτικών και ακουστικών διακρίσεων, περιγραφή εικόνων, κίνηση του βλέμματος από αριστερά προς τα δεξιά, οπτικοακουστικό συντονισμό, λεπτή κινητικότητα, διάκριση δεξιού – αριστερού και έλεγχο της κίνησης στο χώρο (Miller, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που εντασσόταν στο μπιχεβιοριστικό μοντέλο, το παιδί δεν ήταν παρά ένας παθητικός αποδέκτης των όσων διδάσκεται από τους ενήλικες. Η μάθηση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, ερμηνευόταν ως απλή μίμηση και οικειοποίηση της γλώσσας του ενηλίκου που λειτουργούσε ως μοντέλο. Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αντιμετωπίζονταν ως δεξιότητες κωδικοποίησης ή αποκωδικοποίησης, η διδασκαλία των οποίων ακολουθούσε μια προδιαγεγραμμένη πορεία, που έδινε έμφαση στη μορφή και όχι στην χρήση, στη εκμάθηση κανόνων και όχι στην επικοινωνία.

Ας αναλογιστούμε σε αυτό το σημείο πόσο επηρέασε η θεωρία της «αναγνωστικής ετοιμότητας» τη θεσμοθετημένη υποβάθμιση του πρώτου σχολείου (νηπιαγωγείου) στην προ-σχολική ή προ-δημοτική εκπαίδευση και στον μη υποχρεωτικό του χαρακτήρα για όλα τα παιδιά. Η ίδια η λέξη νήπιο (στερητικό νη + έπος) υπονοεί άλλωστε το γλωσσικό έλλειμμα του παιδιού αυτής της ηλικίας.

Η κριτική του Chomsky (1959) στον Skinner και η ανάπτυξη της δικής του γλωσσολογικής θεωρίας (1965) έδειξαν ότι η μάθηση της γλώσσας απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του παιδιού, που δεν μιμείται μόνο τα γλωσσικά πρότυπα των ενηλίκων, αλλά δοκιμάζει, βελτιώνει, αναδομεί το λόγο. Την οικοδόμηση της γνώσης από το ίδιο το παιδί υποστηρίζουν και άλλες γνωστικές ή γλωσσολογικές θεωρίες, όπως αυτές των Piaget, Bruner, Vygotsky, Halliday.

Υπό το φως των νέων αυτών θεωριών η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας έτυχε ευρείας μελέτης σε όλο το δυτικό κόσμο τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, ανέδειξε το ρόλο του παιδιού ως ενεργού υποκειμένου στη μάθηση, φώτισε το ρόλο που το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον παίζουν σε αυτή τη μάθηση και υπέδειξε νέους τρόπους διδασκαλίας. Το σημαντικότερο κατά τη γνώμη μας επίτευγμα είναι ότι το ίδιο το παιδί αναδεικνύεται ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας στη μάθηση και ότι το ενδιαφέρον μετακινείται στο πώς και δεν περιορίζεται στο τι μαθαίνει το παιδί.

2. Αναδυόμενος γραμματισμός

Αναφορικά με τον όρο «γραμματισμός» (*literacy*) έχουν διατυπωθεί πάμπολλοι ορισμοί. Συνήθως αναφέρεται σε τέσσερις αμοιβαία υποστηριζόμενες διαδικασίες: την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση. Τελευταία έχει προστεθεί και μια πέμπτη διαδικασία, η θέαση, η οποία αναφέρεται στο μήνυμα που μεταφέρεται με οπτικό τρόπο, και επιβλήθηκε από τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις και την ανάπτυξη των πολυμέσων (Soderman et al., 1999). Με τον όρο γραμματισμό υπονοείται κάτι πολύ ευρύτερο από την γραπτή γλώσσα ως μορφική απεικόνιση ενός κώδικα μόνο. Η γραπτή γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μια μορφή της συνολικής γλώσσας, που προκαλεί για την ανακάλυψη των λειτουργιών της. Γραμματισμός σημαίνει χρησιμοποιώ γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές προκειμένου να αντλήσω νόημα από ένα κείμενο που διαβάζω ή να προσδώσω νόημα σε ένα κείμενο που γράφω.

Ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» (*emergent literacy*) πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή της Clay το 1966, και έκτοτε επικράτησε ως ο καταλληλότερος για να εκφράσει τις συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας που διερευνούν τις λειτουργίες της γραφής και της ανάγνωσης και ταυτόχρονα αναπτύσσουν τη γνώση τους για αυτές (Sulzby, 1991). Με τον όρο αυτό τονίζεται η διαδικασία μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης, που ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, υπονοείται το αλληλένδετο των συμπεριφορών ανάγνωσης και γραφής και δίνεται έμφαση στον κοινωνικό-οικοδομιστικό χαρακτήρα αυτής της μάθησης.

Εκτός των παραπάνω, η έρευνα έκτοτε οδήγησε στα εξής γενικά συμπεράσματα (αντλήθηκαν από το Miller, 2000):

1. Ο γραμματισμός ξεκινά σε πολύ μικρή ηλικία και αναπτύσσεται με το ρυθμό και με τον τρόπο που κάθε παιδί επιλέγει.
2. Τα περισσότερα παιδιά που μεγαλώνουν σε μια κοινωνία που κατακλύζεται από τον έντυπο λόγο αρχίζουν να διαβάζουν και να γράφουν με κάποιο τρόπο πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο.
3. Η προφορική γλώσσα αρχικά λειτουργεί ως πρόδρομος του γραμματισμού και αργότερα ως μέσο ενδυνάμωσής του.
4. Τα σκαριφήματα, η γραφή τυχαίων γραμμάτων και η επινοημένη γραφή θεωρούνται πολύτιμοι τρόποι γραφής.
5. Ο γραμματισμός αναπτύσσεται καλύτερα σε αυθόρμητες καταστάσεις καθημερινότητας από ό,τι σε φτιαχτές καταστάσεις στο σχολείο ή το σπίτι.
6. Η καθημερινή ανάγνωση από τη βρεφική ηλικία βοηθά στη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης.
7. Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι ένας σύνθετος σκοπός που απαιτεί εργασία και ενέργεια από τα παιδιά.
8. Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής απαιτεί πολύ χρόνο.
9. Το παιδί χρειάζεται γεμάτες νόημα εμπειρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει.

3. Οι ρίζες του γραμματισμού

Οι ρίζες της μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης βρίσκονται στη μάθηση της προφορικής γλώσσας. Ας δούμε, όμως, αναλυτικότερα αυτή τη θέση. Σύμφωνα με τον Halliday (1973) η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ισοδυναμεί πρωτίστως με την εκμάθηση του νοήματος. Μέσω αυτής της μάθησης προσλαμβάνονται έμμεσα και τα φωνολογικά ή γραμματικά χαρακτηριστικά της γλώσσας. Μέσα από επικοινωνιακές πράξεις, ως παραγωγός ή λήπτης, το παιδί αναπτύσσει τη γλώσσα χωρίς να εστιάζει την προσοχή του στη γλώσσα αυτή καθαυτή. Μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον και για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες του ανάγκες το παιδί μαθαίνει πώς να χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Εάν η γλώσσα δεν συνδεόταν με κοινωνικές λειτουργίες, τότε το παιδί δεν θα μπορούσε να μάθει να μιλά. Οι γονείς λειτουργούν ως καθοδηγητές και η υποστήριξη που προσφέρουν στο παιδί τους δεν αποσκοπεί πρωτίστως στην κατάκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, όταν οι γονείς ζητούν από το παιδί τους να κλείσει το μάτι του και αυτό το κάνει, ο ενθουσιασμός τους ελάχιστα αφορά την κατανόηση της εντολής. Χαίρονται, μάλλον, γιατί το παιδί έχει μάθει να κάνει τη συγκεκριμένη πράξη. Έτσι, και όταν παίζουν με τα παιδιά τους οι γονείς εστιάζουν στη χαρά που αντλούν από αυτή τη δραστηριότητα και ελάχιστα στην εκμάθηση των κανόνων.

Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι το παιδί παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην εκμάθηση της προφορικής γλώσσας, που πραγματοποιείται με τη στήριξη των γονέων μεν, αλλά κυρίως με τη διερεύνηση από το ίδιο το παιδί της γλώσσας του περιβάλλοντος. Το παιδί μαθαίνει την προφορική

γλώσσα για να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει, να καθορίσει τον προσωπικό του χώρο μέσα από μια γλωσσικά ολιστική διαδικασία, που ελάχιστη σημασία έχουν οι επιμέρους γλωσσικές δομές.

Αν δούμε την εκμάθηση της γλώσσας σαν μια διαδικασία ανακάλυψης του νοήματος, δεν μας είναι δύσκολο να ανακαλύψουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική και γραπτή γλώσσα. Η γραπτή γλώσσα, όπως ακριβώς και η προφορική, υπάρχει για να δημιουργούνται νοήματα και να πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Και οι δύο μορφές της γλώσσας άλλωστε αποτελούν κοινωνικά συμβάντα.

Είναι περιττό να αναλύσουμε το πόσο ο σύγχρονος άνθρωπος κατακλύζεται από τον έντυπο λόγο. Είναι πολλές οι έρευνες που έχουν γίνει ακόμη και σε χαμηλά μορφωτικά κοινωνικά στρώματα (Goodman, 1984; Anderson & Stokes, 1984; Dorsey-Gaines 1988; Delgado-Gaitan; 1987; Fitzgerald, Spiegel & Cunningham, 1991; Ortiz, 1992), που δείχνουν ότι η ποσότητα έκθεσης στον έντυπο λόγο των παιδιών που προέρχονται από αυτά είναι αξιοσημείωτη και δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να παραγνωριστεί. Σε κάθε περίπτωση τα συμβάντα που περιλαμβάνουν δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν μέρος μιας ενέργειας πολύ πλατύτερης και συχνά παραγνωρίζονται και από τα ίδια τα υποκείμενα που την πραγματοποιούν (Schieffelin & Cochran-Smith, 1984; Anderson & Stokes, 1984). Το ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας διαπιστώνεται και στα παιχνίδια των παιδιών. Τα παιδιά διαβάζουν βιβλία για δική τους ευχαρίστηση μόνα τους ή διαβάζουν σε άλλους, γράφουν κλήσεις, παραγγελίες σε εστιατόρια, λίστες με ψώνια κ. ά. (Bissex, 1980; Heath, 1983; Kammler, 1984; Hall et al. 1986). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι ρίζες του γραμματισμού βρίσκονται στο σπίτι, με τους γονείς να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διερεύνηση που κάνει το παιδί προκειμένου να κατανοήσει τις λειτουργίες του.

4. Πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η πορεία μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης αρχίζει όταν το παιδί πρωτοπιάνει ένα βιβλίο στα χέρια του ή χαράζει με το μολύβι το πρώτο του σκαρίφημα σε μια λευκή σελίδα. Πρώτος σημαντικός σταθμός στο ταξίδι αυτό αποτελεί η συνειδητοποίηση από το παιδί ότι ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και επομένως πρέπει να βρεί τρόπο να το αντλήσει (Goodman, 1986). Όλες οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τα παιδιά προς αυτό το σκοπό πρέπει να θεωρούνται γνήσιες αναγνωστικές ή γραφικές πράξεις (Γιαννικοπούλου, 1998) και αποτελούν πολύτιμα στοιχεία για τον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης του γραμματισμού. Μέσα από αναγνωστικές πράξεις τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων για το πώς διαβάζουμε στη Δύση. Η Clay (1985) αναφέρει τις κυριότερες από αυτές:

- Διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα (κατακτάται γύρω στα τέσσερα χρόνια - Goodman, 1986; Hiebert, 1981; Ferreiro & Teberosky, 1982)
- Διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω

- Στο γραπτό κείμενο οι λέξεις ξεχωρίζονται μεταξύ τους (λόγω της ροής του προφορικού λόγου αποκτάται δύσκολα, αλλά το να κατανοήσουν ότι οι λέξεις λειτουργούν ως αυτόνομες γλωσσικές μονάδες, θα τα διευκολύνει στο να αντιληφθούν πώς λειτουργεί ο γραπτός λόγος – Adams, 1990)
- Αναγνώριση των γραμμάτων και διάκρισή τους σε κεφαλαία και πεζά
- Ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος
- Αναγνώριση βασικών σημείων στίξης, τελείας, κόμματος και ερωτηματικού. Κατά τους Garton & Pratt (1989) η κατανόηση της λειτουργίας των σημείων στίξης προϋποθέτει την κατανόηση της δομής της γραπτής γλώσσας, που επηρεάζεται από την έκθεση του παιδιού σε γραπτά κείμενα (αναφ. στο Τάφα, 2001)

Θα ήταν παράλειψη εάν σε αυτό το σημείο δεν αναφερόμαστε στην «τεχνική» γλώσσα της ανάγνωσης. Όροι όπως τίτλος, σελίδα, πρόταση είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά ακόμη και του δημοτικού σχολείου (Βαρνάβα–Σκούρα, 1994; Παντελιάδου & Χεππάκη, 1995), η γνώση τους όμως βοηθάει σημαντικά την κατανόηση της λειτουργίας του έντυπου λόγου.

Η πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού γίνεται ιδιαίτερα αισθητή εάν εξετάσουμε πρώιμα γραπτά παιδιών που δεν έχουν διδαχτεί πώς να γράφουν στο σχολείο. Η Clay (1975) διατύπωσε μια σειρά από δεκατρείς αρχές που μπορούν να διερευνηθούν σε αυτά τα γραπτά. Εκτός από τη διάταξη της σελίδας και τα κενά ανάμεσα στις λέξεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι κυριότερες αρχές είναι:

- Κάθε σύμβολο μεταφέρει ένα μήνυμα. Το παιδί γνωρίζει πως κάθε σύμβολο αντιπροσωπεύει κάτι. Έτσι, μπορεί να γράψει σε ένα βενζινάδικο που έχει ζωγραφίσει τα αρχικά «BP», ή να υπογράψει τη ζωγραφιά του με το αρχικό γράμμα του ονόματός του.
- Κάθε γραπτό μεταφέρει ένα μήνυμα. Το παιδί κατανοεί ότι το γραπτό μεταφέρει ένα μήνυμα και γι' αυτό το διαβάζει αν του ζητηθεί.
- Η παραγωγή καθρεπτικών γραπτών. Το παιδί γράφει από δεξιά, αλλάζοντας τη φορά των γραμμάτων.
- Η αρχή της ανακάλυψης. Το παιδί πειραματίζεται με τα γράμματα που ξέρει για να παράγει νέα, π.χ. Λ-Α, Τ-Π, ν-Ν.
- Η αρχή της γενίκευσης. Το παιδί γνωρίζει ότι όλες οι λέξεις γράφονται με ένα σταθερό σύνολο γραμμάτων, π.χ. στα ελληνικά με τα 24 γράμματα του αλφαβήτου. Έτσι χρησιμοποιεί τα γράμματα που ξέρει με διαφορετική σειρά για να παραγάγει νέες λέξεις.
- Η αρχή της ευελιξίας. Τα παιδιά δεν περιορίζονται στα αποδεκτά σύμβολα, αλλά περιλαμβάνουν στο γραπτό τους και διάφορα άλλα σύμβολα (αριθμούς, σήματα τροχαίας, καρδούλες).

Οι αρχές αυτές δεν αποτελούν στάδια (Clay, 1975), απλώς περιγράφουν τι κάνει ο πρώιμος συγγραφέας. Παρότι η Clay (1975) αρνείται την ύπαρξη εξελικτικών σταδίων στην κατάκτηση του

γραμματισμού, κάποιοι ερευνητές προσπάθησαν να την περιγράψουν και με αυτόν τον τρόπο. Για λόγους οικονομίας χώρου θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στα κοινά σημεία των κυριότερων μοντέλων (Gentry, 1982; Frith, 1985; Temple κ.ά., 1993) αποφεύγοντας έτσι την ανάλυση των διαφορών τους, που δεν αφορά τους σκοπούς αυτού του κειμένου.

1. **Προφωνημική ή λογογραφική φάση.** Στην αρχική αυτή φάση τα παιδιά δε γνωρίζουν ότι τα γράμματα (γραφήματα) αντιστοιχούν σε ήχους της προφορικής γλώσσας (φωνήματα).

Τα παιδιά αναγνωρίζουν λέξεις του περιβάλλοντος, όπως λογότυπα, ονόματα ή άλλες πολύ οικείες λέξεις, η εικόνα των οποίων έχει εντυπωθεί καλά στη μνήμη τους. Γράφουν με ορνιθοσκαλίσματα (scribbles), ψευδογράμματα ή αποδεκτά γράμματα γραμμένα με τυχαίο τρόπο. Ακόμη κι αν ξέρουν να γράφουν το όνομά τους, το κάνουν αποτυπώνοντας στο χαρτί μια σειρά από γράμματα που έχουν απομνημονεύσει.

2. **Αλφαβητική ή φωνημική φάση.** Σε αυτή τη φάση εισέρχονται τα παιδιά μόλις αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους της προφορικής γλώσσας (φωνήματα) και όταν διαβάζουν προσπαθούν να συλλαβίσουν τη λέξη, ενώ όταν γράφουν, ακόμη κι αν παραλείπουν ή αντικαθιστούν ήχους των λέξεων, είναι εμφανής η προσπάθειά τους να αποτυπώσουν στο χαρτί τους ήχους της προφορικής γλώσσας.

3. **Ορθογραφική φάση.** Σε αυτή τη φάση το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ικανός αναγνώστης ή συγγραφέας. Συνήθως φτάνει μετά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και την τυπική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η κατάκτηση του γραμματισμού είναι μια μακρά διαδικασία, που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και χρειάζεται πολύ δημιουργικότητα, πειραματισμός, αλληλεπίδραση με τον έντυπο λόγο του περιβάλλοντος, εξοικείωση με τα μέσα γραφής, προβληματισμό για την ίδια τη γλώσσα και τη λειτουργία της για να μπορέσει να επιτευχθεί.

5. Φωνημική επίγνωση

Τη μετάβαση από την αρχική φάση (προφωνημική) στην επόμενη (φωνημική) σηματοδοτεί η επίγνωση από μέρους του παιδιού ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχους της προφορικής γλώσσας (φωνημική επίγνωση). Η ικανότητα αυτή είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας εξοικείωσης με τον έντυπο λόγο του περιβάλλοντος και αναζήτησης των κανόνων που τον διέπουν και ολοκληρώνεται αφού το παιδί έχει διδαχτεί στο δημοτικό ανάγνωση και γραφή. Η φωνημική επίγνωση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα χειρισμού μονάδων της προφορικής γλώσσας μικρότερων από τη συλλαβή (φωνήματα). Για παράδειγμα η λέξη «γάτα» έχει δύο συλλαβές, «γα» και «τα» και τέσσερα φωνήματα «γ-α-τ-α». Στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπως το ελληνικό, η ικανότητα αυτή είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την πλήρη κατάκτηση της γραφής/ανάγνωσης, εφόσον τα γράμματα αντιστοιχούν σε φωνήματα. Η αντιστοιχία βέβαια αυτή δεν είναι πάντα σταθερή. Για παράδειγμα, το φώνημα /o/ αντιστοιχεί σε δύο γράμματα (ο, ω), το /i/ σε τρία (ι,η,υ) και σε τρεις

συνδυασμούς γραμμάτων (οι, ει, υι), για το φώνημα /ου/ δεν υπάρχει αντίστοιχο γράμμα, ενώ για τα δύο φωνήματα /κς/ ένα γράμμα, ξ. Πάντως, παρόλες, αυτές τις εξαιρέσεις, ο βασικός κανόνας της γραπτής γλώσσας μας είναι ότι τα γράμματα αντιστοιχούν σε φωνήματα.

Ένας πραγματικά τεράστιος όγκος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς έχει δείξει πως υπάρχει εντονότατη σχέση μεταξύ της φωνημικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως υποστηρίζει η Κατή (1992, 135-136), *«η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει άμεση σχέση με τις φωνολογικές γνώσεις των παιδιών και, κυρίως, με τις συνειδητές γνώσεις για την κατάτμηση των γλωσσικών μονάδων με σημασία, που είναι οι λέξεις και οι φράσεις, σε μονάδες χωρίς αυτοδύναμη σημασία, που είναι τα φωνήματα»*. Για να μπορέσουν τα παιδιά να γράψουν ή να διαβάσουν μια λέξη, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν τα φωνήματα που την απαρτίζουν και να τα ταυτίσουν με τα αντίστοιχα γραφήματα. Η διάσπαση της λέξης σε φωνήματα είναι μια αρκετά δύσκολη ικανότητα για τα παιδιά, που συνήθως έχουν στραμμένη την προσοχή τους στο νόημα της λέξης. Ο συνειδητός χειρισμός και έλεγχος της φωνολογικής δομής της γλώσσας αρχίζει γύρω στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων πρώτα από τις μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, όπως η λέξη ή η συλλαβή, και μόνο αργότερα επεκτείνεται και προς τις μικρότερες, τα φωνήματα.

Η ικανότητα φωνημικής κατάτμησης της λέξης φαίνεται να είναι ένας από τους σημαντικότερους δείκτες πρόγνωσης για τη μετέπειτα αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα. Η έρευνα έχει δείξει πως όσα παιδιά πριν πάνε στο δημοτικό σχολείο μπορούν να αναλύσουν τον προφορικό λόγο στις φωνημικές μονάδες που τον απαρτίζουν υπερέχουν στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από εκείνα που δεν έχουν αυτή την ικανότητα. Στην Ελλάδα έρευνες για το θέμα αυτό έχουν κάνει οι Παπούλια-Τζελέπη (1997), Τάφα κ.ά. (1998), Παντελιάδου κ.ά. (1998, 2000), Πόρποδας, (1998, 1999), οι οποίες έδειξαν ότι τα παιδιά με ικανότητα φωνημικής κατάτμησης στην προσχολική ηλικία μάθαιναν ευχερέστερα ανάγνωση και γραφή στο δημοτικό.

Οι δραστηριότητες που ενισχύουν την φωνημική επίγνωση στην προσχολική ηλικία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα στόχων. Ξεκινώντας από τη συνειδητοποίηση της έννοιας λέξης και συλλαβής καταλήγουμε στην έννοια φώνημα, που είναι και αυτή με τη μεγαλύτερη σημασία. Θα πρέπει να αναγνωρίζουμε πόσες λέξεις περιέχει μια φράση, από πόσες και ποιες μια σύνθετη (αγριο – αχλαδο - πορτοκαλο – μανταρινο –μηλο - ζουμο), να μπορούν να διπλασιάζουν ή να αντικαθιστούν συλλαβές. Σε επίπεδο φωνήματος τα παιδιά θα πρέπει με κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες να βοηθηθούν να αναγνωρίζουν το αρχικό και τελικό φώνημα μιας λέξης (ότι η λέξη Παύλος αρχίζει από /π/ και τελειώνει σε /σ/), να εξασκηθούν στο να αναγνωρίζουν αν σε μια λέξη υπάρχει ένα φώνημα ή όχι, να αναγνωρίζουν ποια λέξη δεν ταιριάζει ανάμεσα σε άλλες με κριτήριο το αρχικό φώνημα, να αναγνωρίζουν ποιες λέξεις ομοιοκαταληκτούν, να αφαιρούν ή και να αντικαθιστούν αρχικά, τελικά ή ενδιάμεσα φωνήματα (Έλενα – Λένα, Τάκης – Σάκης).

Οι δραστηριότητες που ενισχύουν τη φωνημική επίγνωση μπορούν να αποτελέσουν πηγή ζωντάνιας και χαράς για την τάξη.. Είναι αρκετό να ξέρει ο εκπαιδευτικός πού στοχεύει κάθε φορά και να ακολουθήσει μια πορεία αυξανόμενης δυσκολίας, αρχίζοντας από τα απλούστερα.

Η φωνημική επίγνωση αποτελεί μέρος της ευρύτερης διαδικασίας ανάδυσης του γραμματισμού. Για το λόγο αυτό, παρότι είναι αναγκαίο να συμπεριληφθεί στους στόχους της πρώτης σχολικής εκπαίδευσης, δεν θα πρέπει να περιορίσει τους υπόλοιπους στόχους ή να περιοριστεί σε μια διαδικασία γλωσσικών ασκήσεων.

6. Το οικογενειακό περιβάλλον ως τόπος ανάδυσης του γραμματισμού

Ένα πλήθος εθνογραφικών μελετών παρατήρησης των οικογενειακών συμπεριφορών γραμματισμού έδειξε ότι σε όλες τις οικογένειες παρατηρούνται δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή την εθνικότητα. Η Durkin (1961), σε μια έρευνα της που αφορούσε τα παιδιά που γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν πριν πάνε στο δημοτικό, διαπίστωσε πως περισσότερα από τα μισά παιδιά προέρχονταν από εργατικές οικογένειες.

Θέλοντας να διερευνήσει την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάδυση του γραμματισμού η Heath (1986) μελέτησε τις καθημερινές δραστηριότητες εμπλοκής με το γραπτό λόγο που είχαν παιδιά από τρία διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε παιδιά που οι γονείς τους είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση και μάλιστα οι περισσότερες μητέρες ήταν εκπαιδευτικοί. Η δεύτερη ομάδα ήταν παιδιά λευκών εργατών και η τρίτη παιδιά μαύρων εργατών ή αγροτών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις τρεις ομάδες συνηθίζονταν δραστηριότητες που σχετίζονταν με το γραμματισμό, αλλά αυτό που διέφερε ήταν ο τρόπος που οι γονείς ασχολούνται. Αναλυτικότερα, ο τρόπος που ασχολούνται οι μορφωμένοι γονείς ήταν παρόμοιος με αυτόν των δασκάλων, δηλαδή, διάβαζαν μαζί με τα παιδιά τους βιβλία, συζητούσαν για το περιεχόμενό τους επεκτείνοντας τις γνώσεις τους για το αντικείμενο και απαντούσαν στις ερωτήσεις των παιδιών. Οι γονείς της δεύτερης ομάδας στην προσπάθειά τους να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για το δημοτικό σχολείο επικέντρωναν την προσοχή τους στα γράμματα του αλφαβήτου και στον τρόπο γραφής τους, και για το λόγο αυτό αγόραζαν εκπαιδευτικά παιχνίδια ή βιβλία πρώτης γραφής, αλλά δεν εκμεταλλεύονταν τα περιστατικά της καθημερινής ζωής που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ανάδυση του γραμματισμού ούτε συζητούσαν για τα βιβλία. Οι γονείς της τρίτης ομάδας, παρότι εκτιμούσαν την αξία της μόρφωσης, ελάχιστα ασχολούνταν στο σπίτι, μια και πίστευαν ότι το σχολείο είναι ο τόπος που τα παιδιά τους θα αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια της ανάγνωσης και της γραφής. Αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά της πρώτης ομάδας να έχουν περισσότερα εφόδια και να παρουσιάσουν στο δημοτικό μεγαλύτερη πρόοδο συγκριτικά με τα παιδιά των δύο άλλων ομάδων. Κυριότερο προνόμιο των παιδιών που προέρχονταν από μορφωμένες οικογένειες ήταν η εξοικείωσή τους με τη δομή του «αποπλαισιωμένου» (ελάχιστα εξαρτημένου από το φυσικό πλαίσιο) γραπτού λόγου, που χρησιμοποιείται στο σχολείο.

Ο Teale (1986), μελετώντας τις αναγνωστικές εμπειρίες είκοσι τεσσάρων παιδιών προσχολικής ηλικίας που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο και διαφορετική εθνική καταγωγή, βρήκε μια σημαντική ποικιλία ως προς τη συχνότητα (από δύο έως είκοσι φορές καθημερινά) και τη διάρκεια (από είκοσι λεπτά έως δύο ώρες) με την οποία τα παιδιά

έρχονταν σε επαφή με το γραπτό λόγο. Η επαφή τους όμως αυτή περιοριζόταν στην παρατήρηση των ενηλίκων και όχι στην ενεργό συμμετοχή τους.

Πρόσφατες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τα παραπάνω αποτελέσματα (Purcell-Gates, 1996; Leseman & de Jong, 1998) και είναι λογικό να συμπεράνουμε ότι η οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Αλλά δεν θα πρέπει να περιοριστούμε μόνο σε αυτούς τους παράγοντες. Ο πλέον καθοριστικός παράγοντας είναι ο τρόπος που οι γονείς μυούν το παιδί τους στις συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τη διερεύνηση του γραπτού λόγου, και για το λόγο αυτό αναπτύσσονται πολλά τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων ώστε να καταστούν ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους (για περισσότερα, βλ. Τάφα, 2001).

7. Οι καταβολές του γραμματισμού μέσα από μια ολιστική (whole-language) οπτική

Όπως είδαμε οι εθνογραφικές μελέτες έδειξαν ότι το παιδί πολύ προτού την εισαγωγή του στο δημοτικό σχολείο έχει έρθει σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα και, παρότι δεν μπορεί να διαβάσει ή να γράψει αποδεκτά, έχει κάνει κάποιες υποθέσεις και έχει οδηγηθεί σε μια σειρά από συμπεράσματα για τη γραφή και την ανάγνωση (Durkin, 1966) τα οποία δεν θα πρέπει να παραγνωριστούν. Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση για τη γλώσσα, στην οποία τονίζεται ο λειτουργικός χαρακτήρας της γνώσης που αποκτάται μέσα από πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις, η Goodman (1980, 1981, 1990) διατύπωσε την υπόθεση πέντε αλληλοεξαρτώμενων παραμέτρων για να περιγράψει τις καταβολές του γραμματισμού.

- Η συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας του γραπτού λόγου που λαμβάνει χώρα σε εξάρτηση με το φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Μέσα από περιστάσεις καθημερινής επικοινωνίας το παιδί ερευνά την οργάνωση του γραπτού λόγου και συνειδητοποιεί την επικοινωνιακή δυναμική του.
- Η συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου σε περιστάσεις μη εξαρτημένες άμεσα από το φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Αναφέρεται στη συνειδητοποίηση για την οργάνωση που έχει ο λόγος των βιβλίων, εφημερίδων, περιοδικών και κατ' επέκταση ο ηλεκτρονικός γραπτός λόγος. Αυτή η μορφή γνώσης επηρεάζεται από την κοινωνικο-πολιτισμική καταγωγή.
- Επίγνωση των λειτουργιών και των μορφών της γραφής. Τα παιδιά γνωρίζουν για ποιους λόγους γράφουμε. Όταν γράφουν τα σύμβολα που χρησιμοποιούν τείνουν να μοιάζουν με τα αποδεκτά γράμματα και η μορφή του κειμένου τους προσαρμόζεται στον επικοινωνιακό σκοπό της παραγωγής του (π.χ. διαφορά λίστας από μήνυμα).
- Χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για να μιλήσουν για το γραπτό.
- Αναπτύσσουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες. Η γραπτή γλώσσα γίνεται αντικείμενο έρευνας από το παιδί, το οποίο προσπαθεί μέσα από μια σειρά υποθέσεις να αναλύσει πώς αυτή δουλεύει. Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν και τα τέσσερα δομικά συστατικά της γλώσσας: το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το συντακτικό και το

πραγματολογικό (Τζουριάδου, 1994), αλλά τα δύο πρώτα σχετίζονται περισσότερο με την ανάπτυξη του γραμματισμού (Lazo & Pumfrey, 1996 στο Τάφα, 2001).

8. Η ψυχολογική προσέγγιση

Η Ferrero, κύρια εκπρόσωπος των ερευνητών με πιαζετιανή οπτική, προσπάθησε να διατυπώσει μια θεωρία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής που στηρίζεται σε μια κονστρουκτιβιστική («δομητική») αντίληψη της εξέλιξης (Ferreiro, 1990). Θεωρεί ότι η γραφή είναι κάτι παραπάνω από μια τεχνική μεταγραφή του προφορικού λόγου, οπότε και η εκμάθησή της από το παιδί δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην απεικονιστική της πλευρά. Σημασία έχει ο τρόπος οικοδόμησης της γνώσης, η διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης όπως αυτή εννοείται από την πιαζετιανή θεώρηση. Δεν εστίασε την προσοχή της μόνο στα δείγματα γραφής των παιδιών, αλλά προσπάθησε μέσα από συνεντεύξεις να βρει πώς το παιδί αντιλαμβάνεται όσα έχει γράψει. Οι εξηγήσεις των συγκεκριμένων επιλογών και η ερμηνεία των μεταξύ τους αντιφάσεων παρέχει στους ερευνητές το ερμηνευτικό εργαλείο για τη διατύπωση ενός γνωστικού μοντέλου ανάπτυξης της γραφής.

Σύμφωνα με τη Ferreiro (1986), η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, αλλά οι πληροφορίες που αυτό παρέχει δεν λαμβάνονται παθητικά από το παιδί. Το γραπτό σύστημα γίνεται αντικείμενο γνώσης για την κατανόηση του οποίου το παιδί προσπαθεί μέσα από ερμηνευτικά συστήματα να αφομοιώσει. Η αναζήτηση από τα παιδιά συνοχής στις πληροφορίες που επεξεργάζονται τα ωθεί στο να δημιουργήσουν «θεωρίες» αναφορικά με τη φύση και τη λειτουργία του συστήματος γραφής, τα οποία αποτελούν πραγματικές δομές και δρουν ως σχήματα με τα οποία το παιδί ερμηνεύει τις πληροφορίες, έως ότου νέες πληροφορίες τα καταστήσουν προβληματικά και οδηγήσουν στην εκ νέου αναδιοργάνωσή τους (Ferreiro, 1985; 1990; Ferreiro & Teberosky, 1982).

Τρία είναι τα κυριότερα εξελικτικά δομημένα στάδια στην ανάπτυξη της γραφής.

- Στο πρώτο αναζητούνται κριτήρια για το διαχωρισμό γραφής και ζωγραφικής. Σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι η οργάνωση των γραμμών που χαρακτηρίζει και τα δύο συστήματα είναι διαφορετική. Στη ζωγραφική οι γραμμές ακολουθούν το περίγραμμα του αντικειμένου, ενώ στη γραφή οι μορφές είναι αυθαίρετες, με μόνο διακριτό σημείο την οργάνωσή τους σε γραμμές. Δύο σημαντικά ερωτήματα στο στάδιο αυτό είναι πόσα γράμματα πρέπει να έχει μια λέξη για να μπορεί να διαβαστεί (αρχή της ελάχιστης ποσότητας) και εάν τα γράμματα αυτά πρέπει να είναι όμοια ή διαφορετικά (αρχή των εσωτερικών ποιοτικών εναλλαγών).
- Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις γραπτές ακολουθίες. Η ποσότητα των γραμμάτων μιας λέξης εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου, και ανάλογα με το ρεπερτόριο γραμμάτων που διαθέτει ένα παιδί μπορεί να αλλάζει γράμματα για κάθε λέξη, να αλλάζει μόνο ένα-δυο ή να αλλάζει τη θέση των ίδιων γραμμάτων σε περίπτωση που γνωρίζει μόνο έναν περιορισμένο αριθμό γραμμάτων.

- Το τρίτο επίπεδο χαρακτηρίζεται από τη «φωνητικοποίηση» (Τάνταρος, 1999) του γραπτού. Το παιδί αρχικά γράφει ένα γράμμα για κάθε συλλαβή. Κατόπιν προχωρά στη συλλαβο-αλφαβητική, στην οποία τα γράμματα άλλοτε αντιπροσωπεύουν συλλαβές και άλλοτε φωνήματα. Τέλος, το παιδί καταλήγει στην αλφαβητική γραφή και γράφει όλα τα γράμματα.

Φυσικά η εξέλιξη της γραφής δεν σταματά σε αυτό το στάδιο. Νέα προβλήματα θα προκύψουν κατά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο τα οποία θα ξεπεραστούν και μέσω της συστηματικής διδασκαλίας.

9. Εκπαιδευτικές συνέπειες

Το παιδί δεν περιμένει να πάει στο δημοτικό σχολείο για να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Πλήθος ερευνητικών δεδομένων έχουν δείξει ότι, μεγαλώνοντας σε μια κοινωνία που κατακλύζεται από τον έντυπο λόγο, το παιδί αρχίζει να εξερευνά τη δομή της γραπτής γλώσσας και να ανακαλύπτει τις επικοινωνιακές δυνατότητες της πολύ νωρίς στη ζωή του. Το παιδί μαθαίνει τη γραπτή γλώσσα όπως ακριβώς και την προφορική: χρησιμοποιώντας τη. Παρότι οι αρχές του γραμματισμού εντοπίζονται στον χώρο της οικογένειας, το πρώτο σχολείο είναι εκείνο που μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή του.

Με τα παραπάνω δεν εννοούμε ότι το πρώτο σχολείο οφείλει να διδάξει τον γραπτό κώδικα με τρόπο παρόμοιο με αυτό του δημοτικού σχολείου. Αυτό που μπορεί και οφείλει να κάνει είναι να λειτουργήσει ως ένα εργαστήριο γνώσης, δηλαδή ως χώρος όπου το παιδί θα βρει πολλά ερεθίσματα και ευκαιρίες να ασχοληθεί με την εξερεύνηση του γραπτού λόγου. Για το λόγο αυτό η οργάνωση του χώρου είναι κάτι παραπάνω από σημαντική. Τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος θα γεννήσουν ερωτήματα. Κι αν ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει τις βασικές αρχές ανάδυσης του γραμματισμού, θα μπορέσει να τα εκμεταλλευτεί ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά μόνα τους στις απαντήσεις. Η γνώση δεν προσφέρεται, οικοδομείται. Η χαρά του δημιουργικού παιχνιδιού, η προθυμία των παιδιών για εξερεύνηση και ανακάλυψη των μυστικών του κόσμου που τα περιβάλλει και η δεδομένη διάθεσή τους για τη μεταξύ τους συνεργασία μπορούν να σταθούν τα θεμέλια όπου θα διευρυνθεί η γνώση τους για τη γραφή και την ανάγνωση. Γι' αυτό και αρκεί να εξασφαλίσουμε στο παιδί ένα σχολείο που αποδέχεται τον πειραματισμό, προσφέρει ένα ζωντανό περιβάλλον καθώς και τα απαιτούμενα υλικά και μέσα και δεν φείδεται να επιβραβεύει ειλικρινά κάθε προσπάθεια. Αν καταφέρουμε αυτά τα βασικά, όχι μόνο ο γραμματισμός αλλά και κάθε άλλη δημιουργική ανάγκη των μαθητών μας θα βρει την ικανοποίησή της.

Το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Νεοελληνική Γλώσσα στην Α/θμια Εκπαίδευση- Προδημοτική Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο» παρέχει τη γενική σκοποθεσία και προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές εξοικείωσης με τον έντυπο λόγο και εμπλοκής σε δραστηριότητες γραπτής έκφρασης. Ο/Η εκπαιδευτικός με βάση τις γενικές αρχές και τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος καλείται να σχεδιάσει ο ίδιος τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών της τάξης του.

11. Επίλογος

Προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι η γραφή και η ανάγνωση δεν μαθαίνονται μέσω μιας προδιαγεγραμμένης και συστηματικής διδασκαλίας ενός συνόλου δεξιοτήτων σε καθορισμένη ηλικία. Ο γραπτός λόγος είναι μια σύνθετη μορφή της γλώσσας που μαθαίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα. Το οικογενειακό περιβάλλον και το πρώτο σχολείο οφείλουν να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια του παιδιού να νοηματοδοτήσει τον έντυπο λόγο εξασφαλίζοντάς του συνθήκες διερεύνησης σε πραγματικά περιστατικά, πράγμα που θα επιτευχθεί αν δούμε την απόκτηση εγγράμματης συμπεριφοράς σαν κάτι πολύ πλατύτερο της γραφηματικής αποκωδικοποίησης / κωδικοποίησης. Ας δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν σε πραγματικές περιστάσεις το γραπτό λόγο και, παραφράζοντας τη γνωστή ρήση του Halliday (1975). «να μάθουν τη γραπτή γλώσσα, να μάθουν για τη γραπτή γλώσσα, να μάθουν μέσω της γραπτής γλώσσας»

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Adams, M.J. (1990) *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press

Anderson, A. & Stokes, S. (1984) Social and institutional influences on the development and practice of literacy. Στο Goelman, H.; Oberg, A. & Smith, F. (επιμ.) *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational Books

Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (1994) Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 27, 18-20

Bissex, G. (1980) *Gnys at Wrk: A Child Learns to Read and Write*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Γιαννικοπούλου, Α. (1998) *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Clay, M. (1975) *What did I write?* London: Heinemann

Clay, M. (1985) *The early detection of reading difficulties*. New Zealand: Heinemann

Delgado-Gaitan, C. (1987) Mexican adult literacy: New directions for immigrants. Στο Goldman, S.R. & Trueba, K. (επιμ) *Becoming literate in English as a second language*. Norwood: Ablex Pub. Co.

Durkin, D. (1961) Children who learned to read at home. *Elementary School Journal*, 62, 15

Durkin, D. (1966) *Children who read early*. New York: Teachers College Press

Ferreiro, E. (1985) Literacy development: A psychogenetic perspective. Στο Olson, D.; Torrance, N. & Hildyard, A. (επιμ) *Literacy, language and learning*. Cambridge: CUP

- Ferreiro, E. (1986) The interplay between information and assimilation in beginning literacy. Στο Teale, W.H. & Sulzby, E. (επιμ) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Ferreiro, E. (1990) Literacy development: psychogenesis. Στο Goodman, Y.M. (επιμ) *How children construct literacy: piagetian perspectives*. Delaware: International Reading Association
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982) *Literacy before schooling*. London: Heinemann
- Fitzgerald, J.; Spiegel, D.L. & Cunningham, J.W. (1991) The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behaviour*. 23,2, 191-213
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. Στο Peterson, K.E.; Marshall J.C. & Coltheart, M. (επιμ) *Surface dyslexia*. London: Routledge & Kegan-Paul
- Garton, A. & Pratt, C. (1989) *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell
- Gentry, J.R. (1982) An analysis of developmental spelling in GNYS AT WORK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200
- Goodman, Y. M. (1980) Roots of literacy. Douglas, M. Claremont Reading Conference Forty-Four Yearbook. Claremont, CA: The Claremont Reading Conference, 1-32
- Goodman, Y.M. & Altwerger, B. (1981) Print awareness in Preschool children: A study of the development of literacy in preschool children. Occasional Paper No 4, University of Arizona
- Goodman, Y. (1984) The development of initial literacy. Στο Goelman, H.; Oberg, A. & Smith, F. (επιμ.) *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational Books
- Goodman, Y.M. & Goodman, K.S. (1990) Vygotsky in a whole-language perspective. Στο Molt, L.C. (επιμ) *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: CUP
- Goodman, Y.M. (1986) Children coming to know literacy. Στο Teale, W.H. & Sulzby, E. (επιμ) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Hall, N.; May, L.; Moores, J.; Shearer, J. & Williams, S. (1986) *Literacy events in the «home» corner of a nursery school*. Paper given at the World Congress on Reading. London
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Function of Language*. London: Edward Arnold
- Heath, S.B. (1983) *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: CUP

- Hiebert, E.H. (1981) Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260
- Kammler, B. (1984) Ponch writes again: a child at play. *Australian Journal of Reading*, 7,2, 61-70
- Κατή, Δ. (1992) *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Lazo, M.G. & Pumfrey, P.D. (1996) Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Reading*, 30, 3, 5-11
- Leseman, P.P.M. & de Jong, P.F. Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33,3, 294-318
- Miller, W. (2000) *Strategies for developing emergent literacy*. Boston: Mc Graw Hill
- Ortiz, R. (1992) *The unpacking of generation and social class factors: A study on literacy activities and education values of Mexican American fathers*. Διατριβή επί διδακτορία. University of California, Los Angeles
- Παντελιάδου, Σ. & Χεππάκη, Τ. (1995) Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. *Γλώσσα*, 37, 21-39
- Παντελιάδου, Σ.; Χατζόπουλος & Πατσιοδήμου, Α. (1998) Φωνημική ενημερότητα και παράγοντες που την επηρεάζουν. Εισήγηση στο 7ο Συνέδριο της Παν. Ένωσης Λογοπεδικών με θέμα «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»
- Παντελιάδου, Σ.; Μπότσας, Γ. & Σιδερίδης, Γ. (2000) Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά πρώτης δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού-OMEP*, 4, 53-65
- Παπούλια- Τζελέπη, Π. (1997) Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41
- Porpodas, C.D. (1989) The phonological factor in reading and spelling. Στο Aaron, P.G. & Malatesha, J. (επιμ) *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Πόρποδας, Κ.; Παλαιοθόδωρος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Π. (1999) Διερεύνηση του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας. Στο Χάρη, Κ.; Πετρουλάκη, Ν. & Νικοδήμου, Σ. (επιμ) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός

- Purcell-Gates, V. (1996) Stories, coupons, and the TV Guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31,4, 406-428
- Soderman, A.K.; Gregory, K.M. & O'Neill, L.T. (1999) *Scaffolding Emergent Literacy*. Boston: Allyn and Bacon
- Sulzby, E. (1991) The development of the young child and the emergence of literacy. Στο Flood J. (επιμ.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. New York: Macmillan
- Schieffelin, B. B. & Cochran-Smith, M. (1984) Learning to read culturally: literacy before schooling. Στο Goelman, H.; Oberg, A. & Smith, F. (επιμ.) *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational Books
- Τάνταρος, Σ. (1999) Η εξέλιξη των μηχανισμών οικειοποίησης της γραπτής γλώσσας στο παιδί. *Γλώσσα*, 47, 57-75
- Τάφα, Ε.; Καλύβα, Ε. & Φραγκιά, Μ. (1998) Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό σχολείο*, 66, 32-37.
- Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Teale, W.H. (1986) Home background and young children's literacy learning. Στο Teale, W.H. & Sulzby, E. (επιμ) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex
- Temple, C.; Nathan, R.; Temple, F. & Burris, N.A. (1993) *The Beginnings of Writing*. London: Allyn and Bacon
- Τζουριάδου, Μ. (1994) *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Σημειώματα

Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Μαριάννα Κονδύλη. «Διδακτική της Γλώσσας Ι. Η παιδαγωγική του γραμματισμού». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1419/>

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Ως **Μη Εμπορική** ορίζεται η χρήση:

- που δεν περιλαμβάνει άμεσο ή έμμεσο οικονομικό όφελος από την χρήση του έργου, για το διανομέα του έργου και αδειοδόχο
- που δεν περιλαμβάνει οικονομική συναλλαγή ως προϋπόθεση για τη χρήση ή πρόσβαση στο έργο
- που δεν προσπορίζει στο διανομέα του έργου και αδειοδόχο έμμεσο οικονομικό όφελος (π.χ. διαφημίσεις) από την προβολή του έργου σε διαδικτυακό τόπο

Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

Διατήρηση Σημειωμάτων

- Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:
- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

Χρηματοδότηση

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου της διδάσκουσας.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Πατρών**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

