

Πανεπιστήμιο Πατρών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

# Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία



# Περιεχόμενα

1. Λιποπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση: Προς μια Νέα Ελαγγελατική Μάθηση - *Αρβανίτη Ευγενία* ..... 9
2. Παρέμβαση με Βάση την Εικαστική Πράξη: Δημιουργώντας Αναλογίες και Επιχειρώντας Συνδέσεις με τις Πρακτικές των Καλλιτεχνών - *Βάος Αντιώνης* ..... 29
3. Η Φιλοσοφία ως Αναζήτηση Κριτηρίων για τη Γνώση και την Εκπαίδευση - *Γασπαράτου Ρένια* ..... 37
4. Λιδακτική της Βιολογίας: Μία Διακριτή Περιοχή Εκπαιδευτικής Έρευνας - *Εργαζάκη Μαρίντα & Ζόγκζα Βασιλική* ..... 49
5. Λιερευνώντας τη Δυνατότητα Διδασκαλίας Μαθηματικών Εννοιών σε Νήπια - *Ζαχάρος Κώστας* ..... 63
6. Προκλήσεις για τον Εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Το Κοινωνικό Πλαίσιο, τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά των Παιδιών και η Συνεργασία με την Οικογένεια - *Καμπεζά Μαρία* ..... 81
7. Λια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικές Τάσεις - *Καραλής Θανάσης* ..... 93
8. Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στο Νηπιαγωγείο - *Κόμης Βασίλης* ..... 109
9. «Μάθηση της Γλώσσας, Μάθηση του Κόσμου, Μάθηση Περί της Γλώσσας»: Γλωσσικά Εδραιωμένη Μάθηση και Γλωσσικός Γραμματισμός - *Κονδύλη Μαριάννα* ..... 139
10. ΛΞιοποίηση της Κοινωνιολογικής Γνώσης στην Περίπτωση των Σχολείων και των Εκπαιδευτικών - *Κουστουράκης Γεράσιμος* ..... 151
11. Το Παιδι και η Εκπαιδευσή του: Ιστορικές και Κοινωνικές Παράμετροι - *Κυπριανός Παντελής* ..... 167
12. Λπό την Λισθητική Θεωρία στην Αισθητική Αγωγή - *Μουρίκη Αλεξάνδρα* ..... 179

- 
13. Η Δημοκρατική Διαπαιδαγώγηση ως Εκμάθηση της Ελευθερίας: Από την Ανισότητα και τον Καταναγκασμό στην Ηθική Αυτονομία - Μπάλιας Στάθης ..... 195
14. Μουσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία: Αξιοποιώντας τα Βιώματα του Παιδιού και Διευρύνοντας τα Μέσα Μουσικής Έκφρασης - Παρπαρούση Γεωργία ..... 209
15. Λογοτεχνία και Μικρά Παιδιά: Προωθώντας τη Λογοτεχνική Εμπειρία στο Νηπιαγωγείο. - Πολίτης Δημήτρης ..... 217
16. Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών - Πούλου Μαρία ..... 227
17. Ο Κόσμος της Φυσικής σε ένα Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μία Πορεία - Ραβάνης Κώστας & Κολιόπουλος Δημήτρης ..... 245
18. Σύγχρονα Προγράμματα Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο - Ρήγα Βασιλική..... 255
19. Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Η Γνωστική Ανάπτυξη και η Κρίσιμη Περίοδος της Προσχολικής Ηλικίας - Σκοπελίτη Ειρήνη ..... 265
20. Πρακτικές Γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο - Στελλάκης Νεκτάριος..... 277
21. Ανθρωπολογική Έρευνα στην Εκπαιδευτική Πράξη - Σωτηρόπουλος Λεωνίδας ..... 285
22. Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό - Υφαντή Α. Αμαλία ..... 293

## Κεφάλαιο 9

### «Μάθηση της Γλώσσας, Μάθηση του Κόσμου, Μάθηση Περί της Γλώσσας»: Γλωσσικά Εδραιωμένη Μάθηση και Γλωσσικός Γραμματισμός

*Κονδύλη Μαριάννα*

#### *Εισαγωγικά*

Ενώ αποτελεί κοινό τόπο ότι η εκπαίδευση βασίζεται στο μέσον της -προφορικής και γραπτής- γλώσσας, δεν είναι εξίσου αποδεκτό ότι στην ουσία της η ίδια η εκπαιδευτική γνώση είναι γλωσσική μάθηση. Ωστόσο, για όσες και όσους ασχολούνται με την εκπαιδευτική γλωσσολογία<sup>1</sup> η οποία βασίζεται στη συστημική λειτουργική γλωσσολογία (ΣΛΓ) μοιάζει τουλάχιστον αυτονόητη η παραδοχή ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι γλωσσικά εδραιωμένες (Halliday, 1993).

Ας σημειωθεί καταρχάς ότι η ΣΛΓ είναι κάθε άλλο παρά αυτάρκης γλωσσολογική θεωρία. Πρόκειται για μια “εξωτροπική” γλωσσολογική θεωρία, με την έννοια ότι ενσωματώνει την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την κοινωνική ψυχολογία (Hasan, 2005). Κυρίως όμως συνομιλεί ευθέως αφενός με τη θεωρία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης του Bernstein (1973) και, αφετέρου, με την κοινωνική ψυχολογία της μάθησης του Vygotsky, αναπλασιάζοντάς τις σύμφωνα με τη γλωσσολογική προοπτική. Βασικό υπόβαθρο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής απο-

---

<sup>1</sup> Εκπαιδευτική γλωσσολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά τη γλώσσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης. Ως εκ τούτου, ενδιαφέρεται τόσο για τη φύση του γλωσσικού συστήματος όσο και για το ρόλο του στην μάθηση· ενδιαφέρεται, συνεπώς, και για ποια είδη γνώσης σχετικά με τη γλώσσα θα έπρεπε να διδάσκονται.

τελεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών σε ειδικές πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές μέσω (και λόγω) της γλώσσας και ανάλογα με την κοινωνική θέση των ατόμων. Ως κοινωνικοποίηση, από αυτή την άποψη, μπορεί να θεωρηθεί η εισαγωγή σε μεγάλο αριθμό διαφορετικών λόγων (discourses) και η κατάκτησή τους. Η κοινωνιογλωσσολογική προοπτική της μάθησης (Halliday, 1976/2004) αποσκοπεί στο να διερευνήσει το γλωσσικό σύστημα ως σημειωτικό δυναμικό –ή ως ποικιλία νοημάτων- μαζί με τα μέσα πραγμάτωσής τους (έκφραση).

Αφετέρου, η κοινωνιοσημειωτική προοπτική της γλώσσας έχει απορτιώσει τις κοινωνιο-ψυχολογικές διαστάσεις της οικειοποίησης των πόρων της κουλτούρας μέσω της συμμετοχής στην κοινωνική δράση που εγείρει η θεωρία του Vygotsky (1978). Σύμφωνα με τη θεωρία, η ανταλλαγή νοημάτων που συμβαίνει σε οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας αποτελούν αφηρημένα εργαλεία για την ανάπτυξη της ανθρώπινης σκέψης και της συνείδησης. Έτσι, «η χρήση σημείων οδηγεί τους ανθρώπους σε μια ιδιαίτερη δομή συμπεριφοράς, η οποία ξεφεύγει από τη βιολογική ανάπτυξη και δημιουργεί καινούριες μορφές ψυχολογικών διαδικασιών εδραιωμένων σε πολιτισμικά στοιχεία» (Vygotsky, 1978, σελ. 40).

Μολονότι τα τα παιδιά μαθαίνουν εξερευνώντας το περιβάλλον τους από τη στιγμή της γέννησής τους, η μάθηση δεν έχει ατομικό χαρακτήρα, εφόσον τα παιδιά γεννιούνται σε έναν κοινωνικό κόσμο και, λόγω αυτού, η μάθηση συμβαίνει σε πλαίσια αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Ο ρόλος των ενηλίκων αποδεικνύεται καθοριστικός εφόσον διαμορφώνουν τα μοτίβα μάθησης των παιδιών μέσα από τον προσανατολισμό και τα σχόλιά τους καθώς και με τις διαφορές καθημερινές ρουτίνες. Η μετάδοση της κουλτούρας, η ανάπτυξη της σκέψης και η συνεπαγόμενη μάθηση οφείλονται στη χρήση της γλώσσας για την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους. Η κοινωνιο-αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη γνώση και τη μάθηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο/-η και το αντικείμενο της μάθησης. Το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης είναι ο συνδυασμός της διδασκαλίας, των στρατηγικών μάθησης και η παρουσία εμπειριών που έχουν πραγματικό νόημα για τον/την εκπαιδευόμενο/-η.

### ***Το τρίπτυχο της γλωσσικής ανάπτυξης***

Χρειάζεται ίσως να επισημανθεί και πάλι ότι η παραδοχή της γνώσης ως γλωσσικά εδραιωμένης δεν έχει αξιώσεις υπαγωγής όλων των γνωσιακών διαδικασιών στη γλώσσα. Η θεμελιακή της αρχή έγκειται στο ότι θέτει στο επίκεντρο της γνώσης τις σημειωτικές διεργασίες στις οποίες η γλώσσα πρωτοστατεί. Όπως αναφέ-

ραμε, πρόταγμα της ΣΛΓ είναι ότι οι άνθρωποι (μαθαίνουμε να) αποδίδουμε νόημα στα πράγματα και στα φαινόμενα του κόσμου εξαιτίας της γλώσσας. Μαθαίνουμε, δηλαδή, να ερμηνεύουμε και να δομούμε τα νοήματα σε συνεκτικά συστήματα, με πρωτοτυπική διαδικασία τη φυσική γλώσσα. Από αυτή την άποψη, το ότι όλη η ανθρώπινη μάθηση είναι στην ουσία σημειωτική από τη φύση της έχει αναδιατυπωθεί με όρους του τρίπτυχου της γλωσσικής ανάπτυξης, δηλαδή της ανάπτυξης που δεν συμβαίνει αυτόνομα από το κόσμο και την κοινωνία: το να “μαθαίνουμε τη γλώσσα” σημαίνει ταυτόχρονα να “μαθαίνουμε για τον κόσμο” και να “μαθαίνουμε για τη γλώσσα” (Halliday, 1993).

Με άλλα λόγια, όταν το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, νοηματοδοτεί την κοινωνική και πληροφοριακή γνώση που πραγματώνεται γλωσσικά, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση για την ίδια τη γλώσσα (Painter, 2007). Για παράδειγμα, όταν το παιδί εξερευνά τον κόσμο –μέσα πάντα από την αλληλεπίδραση με τα ενήλικα άτομα– μαθαίνει, χωρίς άμεση διδασκαλία, τα ονόματα των οντοτήτων, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, τις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν κτλ. Ταυτόχρονα, μαθαίνει τις συστηματικές σχέσεις που διέπουν τη μητρική του γλώσσα.<sup>1</sup> Μαθαίνει –δισαισθητικά– όσα αργότερα θα μάθει μέσω της διδασκαλίας της συμβατικής γραμματικής: ότι τα ρήματα νοηματοδοτούν δράσεις, τα ουσιαστικά νοηματοδοτούν πρόσωπα, ζώα, πράγματα, οι προθέσεις και τα επιρρήματα νοηματοδοτούν συνδέσεις κ.ο.κ. Στη λεξικογραμματική της μητρικής γλώσσας έχει εγγραφεί το νόημα που αποδίδεται μέσα από τη –συμβατική– σημείωση.

Εξίσου όμως σημαντική είναι η μετάβαση σε μια διαφορετική λεξικογραμματική που συμβαίνει σε μεταγενέστερη φάση της ανθρώπινης ζωής, και ιδιαίτερα κάτω από την επίδραση της εκπαίδευσης. Τα κοινωνικά άτομα μαθαίνουν και μια άλλη, λιγότερο συμβατική-κυριολεκτική λεξικογραμματική, η οποία, λόγου χάρη, πραγματώνει την εντολή όχι με προστακτική παρά με ερώτηση (“μπορείς να μου δώσεις;”), τη σειρά δράσεων (αλλά και το αποτέλεσμά τους) όχι με ρηματικές διαδικασίες παρά με ουσιαστικά (π.χ., κίνηση, τήξη, ανάβαση, αυξανόμενος κ.ο.κ), τις ιδιότητες όχι με επίθετα παρά με ουσιαστικά (π.χ. σταδιακότητα) κτλ. Ο γενικευ-

---

<sup>1</sup> Τα αναπτυξιακά γλωσσικά σφάλματα φανερόνουν, εκτός των άλλων, ότι τα παιδιά κατέχουν τις φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές κτλ. κανονικότητες της μητρικής τους γλώσσας, σκοντάφτοντας στις “εξαιρέσεις” ή στους αναπτυξιακούς περιορισμούς. Στα ελληνικά, λόγου χάρη, το παιδί εκφέρει “μαϊμούδα”, κατά μορφολογική αναλογία με το “αρκούδες/αρκούδα-μαϊμούδες”, ή αντιδρά όταν το ενήλικο περιβάλλον παραλλάσει τα φωνήματα μιμούμενο την παιδική φωνολογία (π.χ. το παιδί αντιδρά όταν το ενήλικο άτομο λέει “νελό”).

μένος αυτός μηχανισμός, που παρατηρείται φυλογενετικά και οντογενετικά στις ανθρώπινες γλώσσες και αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού και του γραπτού λόγου, αποκαλείται γραμματική μεταφορά (grammatical metaphor). Οι συνέπειές του είναι θεαματικές καθώς αυτό που συμβαίνει δεν περιορίζεται ασφαλώς στο επίπεδο της γλωσσικής πραγμάτωσης. Η ένταση ανάμεσα σε εμπειρικό νόημα και –μεταφορική– διατύπωση υποχρεώνει (αλλά και επιτρέπει) στους ανθρώπους να νοηματοδοτούν την εμπειρία με διαφορετικό τρόπο από τον καθημερινό-συμβατικό, αντιμετωπίζοντας τις δράσεις του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου σαν οντότητες που διέπονται από σχέσεις. Αυτός ο μηχανισμός είναι υπεύθυνος για την “αναμόρφωση” της εμπειρίας έτσι ώστε να επιτρέπει τον ορισμό και την κατηγοριοποίηση των οντοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων σε απόσταση από τα καθημερινά και άμεσα παρατηρήσιμα πλαίσια γνώσης (βλ. ενδ. Halliday, 1999b· Halliday & Martin, 2000). Με λίγα λόγια, η σημειωτική αναμόρφωση της εμπειρίας αποτελεί ίδιο γνώρισμα της σχολικής-επιστημονικής γνώσης (Halliday, 1996· Halliday 1999a· Torr & Simpson, 2003)<sup>1</sup>.

Επειδή λοιπόν η γλώσσα δεν είναι μόνο ένας σημειωτικός κώδικας, αλλά συνάμα πόρος νοήματος –πρωτοτυπικός, όπως είπαμε, για το ανθρώπινο είδος–, αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία καθίσταται γνώση και μάθηση, εκτός και εντός σχολείου. Μπορούμε να εννοιολογήσουμε τις διαδικασίες μάθησης ως τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν την εξωτερική και εσωτερική πραγματικότητα και ενεργοποιούν τις κοινωνικές σχέσεις

### **Καθημερινή και εκπαιδευτική γνώση**

Οι μελέτες της ΣΛΓ γύρω από τη γλωσσική ανάπτυξη έχουν δείξει με ενάργεια ότι τα παιδιά, ήδη από τη μεταβρεφική ηλικία και πριν εισέλθουν σε πιο τυπικές δομές εκπαίδευσης, μέσα στον καθημερινό διάλογο με τα ενήλικα άτομα, αποκτούν γνώσεις, διερευνούν το δυναμικό της γλώσσας και σταδιακά αποκτούν ικανότητες λόγου που θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάβαση στη μη κοινή/σχολική γνώση (Painter, 1999a· Painter, 1999b). Τα ενήλικα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους κατανοούν και απαντούν στην τάση που έχουν τα παιδιά να “αποδώσουν νόημα” και από νωρίς δημιουργούνται μορφές διάδρασης στις οποίες

<sup>1</sup> Σημαντική είναι επίσης η συνεισφορά της ΣΛΓ αναφορικά με τους τρόπους συγκρότησης της σχολικής και επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια (ενδ. Halliday & Martin, 2004· και σχετικές ελληνικές έρευνες. βλ. Κονδύλη & Μανιού, 2007· Μανιού & Κονδύλη, 2011· Παπαγιαννόπουλος, 2013).

τα παιδιά μαθαίνουν πώς να νοηματοδοτούν. Ειδικότερα, μπορούμε να δούμε όψεις αυτής της σύνθετης διαδικασίας κατά την εκμάθηση του σχολικού γραμματισμού, που προϋποθέτει τη συστηματική μεσολάβηση των εκπαιδευτικών (Vygotsky, 1978· βλ. και Hasan, 2005).<sup>1</sup>

Αν και ο γραμματισμός ως διαδικασία σημαίνει τη χρήση ποικίλων σημειωτικών συστημάτων (προφορικό, γραπτό, προφορικό, εικονιστικό κτλ) προκειμένου οι άνθρωποι να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις κοινωνικοπολιτισμικές αναγκαιότητες, δεν παύει να έχει στο επίκεντρό του τη γραπτή σημείωση. Πράγματι, δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για γραμματισμό αν απουσίαζε η γραπτή σημείωση. Επιπλέον, στις εγγράματες κοινωνίες, με το να γινόμαστε εγγράμματοι/-ες κατακτούμε τις πιο επεξεργασμένες μορφές της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στη γραφή και ταυτόχρονα τα συστήματα αξιών που τις συνοδεύουν. Έτσι, ο γραμματισμός είναι γλωσσικό και γλωσσολογικό φαινόμενο, μια και έχει να κάνει με τη γλώσσα και, για να γίνει κατανοητός, χρησιμοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσολογίας (Halliday, 1996, p. 340).

Η νέα μορφή έκφρασης της γραφής συνόδεψε τη θεσμική μορφή μάθησης, την εκπαίδευση. Εξαιτίας της ιδιαίτερης σημειωτικής φύσης του, ο γραπτός λόγος αποτέλεσε το προνομιακό μέσο πρόσβασης στη συστηματική εκπαιδευτική γνώση (uncommonsense), πράγμα που τον καθιστά δεσπότην γνώρισμα αλλά και επιδίωξη κάθε τύπου εκπαιδευτικής διαδικασίας (Halliday & Martin, 2004). Πρόκειται για ένα είδος γνώσης με χαρακτηριστικά διαφοροποιημένα από εκείνα της καθημερινής (commonsense) γνώσης.

Η Painter (1999a, p. 71-84) συνοψίζει ως εξής τα χαρακτηριστικά της καθημερινής γνώσης και μάθησης: στηρίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο και στην άμεση διεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους, βασίζεται στην άμεση παρατήρηση γεγονότων και φαινομένων, αναπτύσσεται σποραδικά και μάλλον τυχαία, δεν απαιτεί συγκεκριμένα θεματικά πλαίσια. Από την άλλη, η εκπαιδευτική γνώση στηρίζεται κυρίως στη σημειωτική (ανα)παράσταση –μέρος της οποίας είναι ο γραπτός λόγος–, τα φαινόμενα μελέτης είναι απομακρυσμένα από την άμεση εμπειρία, αναπτύσσεται συστηματικά μέσα σε συγκεκριμένα θεματικά πλαίσια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση των χαρακτηριστικών της γλωσσικής προετοιμασίας

---

<sup>1</sup> Ενσωματώνοντας την προβληματική του Vygotsky, η Hasan (2006 σ. 159), υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «είναι μάλλον αμφίβολο αν η ικανότητα εμπλοκής στο λόγο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναπτυχθεί φυσικά, χωρίς εμπειρία εκπαιδευτικών διαδικασιών».



που, μέσα από τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, θεωρούνται αναγκαία για τη μετάβαση από την άμεση, εμπειρική γνώση των παιδιών στα πιο αποπλαισιωμένα και απαιτητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής γνώσης και του –δεσπόζοντος– σχολικού γραμματισμού. Έτσι, η γενίκευση και η αφαίρεση, η περιγραφή, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των οντοτήτων, η εξοικείωση με ορισμούς, ο συλλογισμός γύρω από τα κείμενα, συνεπώς και η μάθηση μέσω προφορικών και γραπτών κειμένων, οι αποπλαισιωμένες (decontextualized) χρήσεις της γλώσσας, η συνεχής επαφή με τη λεξικογραμματική και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δομής και της λειτουργίας των γραπτών κειμένων ανάλογα με τους σκοπούς τους, η επίγνωση του εαυτού ως γνώστη που αντλεί από διάφορετικούς πόρους κλπ., θεωρούνται αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη ανάπτυξη της σχολικής γνώσης και του γραμματισμού (βλ. και Κονδύλη, 2007).

Το πλαίσιο το οποίο αναφέρθηκε συνοπτικά παραπάνω μας επιτρέπει να αναστοχαστούμε με σαφέστερους όρους αυτό που εδώ μας ενδιαφέρει: τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας στο πρώτο σχολείο (νηπιαγωγείο) αλλά και τη δυναμική του γλωσσικά εδραιωμένου γραμματισμού (Hasan, 2006).

### ***Για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο***

Σχετικά πρόσφατα, η ανάπτυξη του ρεύματος των παιδαγωγικών του γραμματισμού έχει δώσει έμφαση στη σχέση του γλωσσικού με τους μη γλωσσικούς γραμματισμούς ως κοινωνικά τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές.

Η επιλογή του όρου γραμματισμός αντί για ανάγνωση και γραφή αποτελεί μια μετακίνηση προς ένα υψηλότερο επίπεδο νοηματοδότησης (Halliday, 1996), ως μια διαδικασία κατάκτησης των πιο απαιτητικών (και συνάμα με περισσότερο κοινωνικοπολιτισμικό κύρος) μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο και του συστήματος των κοινωνικών αξιών που τις συνοδεύουν. Και, ταυτόχρονα, ο γραμματισμός συνδέεται με ειδικούς τρόπους γνώσης και αντίληψης του κόσμου (ό.π.). Αν κάτι διακρίνει την εκπαιδευτική γλωσσολογία που εγγράφεται στο ρεύμα της ΣΛΓ από άλλα ρεύματα είναι ότι ο θεωρητικός της προσανατολισμός εστιάζει στην ανάπτυξη υπό το πρίσμα της γλώσσας ως σημειωτικού συστήματος (Halliday, 1973· Halliday, 1975· Christie & Unsworth, 2005). Σε αυτή την προοπτική, η διδασκαλία και η μάθηση κάθε αντικειμένου είναι κάτι παραπάνω από τη γνώση εννοιών και φαινομένων· απαιτεί τη μάθηση της λεξικογραμματικής και των ιδιαίτερων σχέσεων που διέπουν το λόγο του κάθε αντικειμένου καθώς και τις συμπληρωματικές τροπικότητες που επιτρέπουν να αποδοθεί νόημα (πολυτροπικότητα).

Δεν είναι τυχαίο, συνεπώς, ότι ο όρος γραμματισμός/γραμματισμοί επεκτάθηκε από την περιοχή της γλώσσας σε άλλες γνωστικές περιοχές (επιστημονικός, μαθηματικός, ηλεκτρονικός γραμματισμός κτλ). Ανεξάρτητα από τα αναγνωρίσιμα όρια ανάμεσα σε γλωσσικούς και μη γλωσσικούς γραμματισμούς, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι σε κάθε περίπτωση οι γραμματισμοί εμπλέκουν την παραγωγή/κατανόηση λόγου γύρω από -λιγότερο ή περισσότερο πολυτροπικά- γραπτά κείμενα και εμπλέκουν σύνθετες και αλληλένδετες γλωσσικές, κοινωνιολinguιστικές, πραγματολογικές, λογικές διεργασίες και γνώσεις για τον κόσμο. Ενδεικτικό είναι ότι ο γραμματισμός/γραμματισμοί στις θετικές επιστήμες (scientific literacies) δεν είναι απλώς η γνώση εννοιών και γεγονότων, αλλά η ικανότητα να αποδίδεται νόημα με το συνδυασμό λεκτικών εννοιών, μαθηματικών σχέσεων, εικονιστικών αναπαραστάσεων και χειρωνακτικών-τεχνικών πράξεων (Lemke, 2004).

Όταν, εδώ και μια δεκαετία περίπου, εμφανίστηκε και στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο όρος "γραμματισμός", θεωρήθηκε μια ενδιαφέρουσα και πολλά υποσχόμενη στροφή. Με λίγα λόγια, θεωρήθηκε ότι η αντικατάσταση των όρων που θα παρέπεμπαν στη διδασκαλία της γλώσσας ή, έστω, η συνύπαρξή τους στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, άνοιγε το δρόμο προς μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Στο ελληνικό ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο ο όρος γραμματισμός εμφανίζεται μία φορά ως υπόμνηση ότι οι βασικές αρχές που το διέπουν είναι οι αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ενώ στον Οδηγό Νηπιαγωγού αναφέρεται στο κεφ. 8 (σχετικά με τον προφορικό και το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο). Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι ο γραμματισμός διατρέχει όλο το πρόγραμμα. Ωστόσο, οι πρακτικές γραμματισμού που προτείνονται παραπέμπουν σε στη μεταπιαζετιανή δομητική θεωρία μάθησης (εξελεκτική δόμηση της γνώσης και της γλώσσας). Παρ' όλα αυτά, η υιοθέτηση αυτής της αρχής δεν έδειξε να έλυσε πολλά προβλήματα νοσηματοδότησης και εφαρμογής του στην περιοχή της γλώσσας. Έχουμε υποστηρίξει (Kondyli & Stellakis, 2005· Κονδύλη & Στελλάκης, 2010) ότι μία από τις βασικές αιτίες διδακτικής δυστοκίας που προκαλείται με την εισαγωγή της έννοιας του γραμματισμού στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα είναι η απουσία μια γλωσσολογικής προοπτικής. Υπ' αυτό το πρίσμα, η αξιοποίηση των αρχών του αναδυόμενου γραμματισμού στο ΔΕΠΠΣ τείνει να σχετίζεται περισσότερο με τη δημιουργία κατάλληλου πλαισίου ώστε να διευκολύνεται η πιο αυθόρμητη και λιγότερο καθοδηγημένη εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γραφής/ανάγνωσης, παρά στη γλωσσολογικά ενήμερη αξιοποίηση του δυναμικού της γλώσσας για την περαιτέρω ανάπτυξή της.

Θα επαναλάβουμε λοιπόν εδώ ότι μια γλωσσολογική θεώρηση του γραμματισμού και η γνωσιακή του διάσταση μπορεί να προσφέρει ιδιαίτερα εργαλεία για την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και του γραμματισμού.

Το νηπιαγωγείο, ως πρώτο σχολείο, αποτελεί τον ευνοϊκό τόπο όπου τα παιδιά ερχονται συστηματικά σε επαφή με τη σχολική γνώση και το σχολικό λόγο. Όσο κι αν τα σύνορα ανάμεσα στα διαφορετικά αντικείμενα -ή γνωστικές περιοχές- ασφαλώς είναι χαλαρά σε αυτή τη σχολική βαθμίδα, ο προσανατολισμός της τείνει σταθερά προς την κατεύθυνση κατάκτησης της συστηματικής γνώσης (βλ. ενδ. Κονδύλη, 2007). Μπορούμε συνεπώς να θεωρήσουμε ότι κάθε δραστηριότητα που αφορά τη γλώσσα προσανατολίζεται στην κατάκτηση σχολικών ειδών λόγου, περιλαμβάνοντας όμως όλες τις σχετικές κοινωνικές, πραγματολογικές, επικοινωνιακές γνώσεις που καθιστούν τα κειμενικά είδη κοινωνικές διεργασίες και προϊόντα

Όπως φάνηκε από τις παραπάνω επιστημάνσεις μας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στο νηπιαγωγείο η διδασκαλία της γλώσσας περιλαμβάνει τη διδασκαλία του γραμματισμού. Θα μπορούσαμε επιπλέον να υποστηρίξουμε ότι με την πάροδο της σχολικής εκπαίδευσης, όσο δηλαδή περισσότερο η εκπαίδευση βασίζεται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, η διδασκαλία της γλώσσας και η διδασκαλία του γραμματισμού τείνουν να ταυτίζονται.

Υπό αυτό το πρίσμα, η θεματοποίηση των γλωσσικών χρήσεων που θεωρούνται καίριες για την ομαλή μετάβαση στη συστηματική γνώση και στο σχολικό γραμματισμό αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο πρώτο σχολείο. Οι ενδείξεις για αποπλαισιωμένες (decontextualised) χρήσεις του λόγου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν το δυναμικό του πρώτου σχολείου (Κονδύλη & Αρχάκης, 2004· Κονδύλη & Δούκα, 2005· Kondyli & Lykou, 2008). Επιπλέον όμως, σχετικές διερευνήσεις έχουν δείξει ότι οι περιστάσεις μάθησης οφείλουν να είναι συγκροτημένες με τρόπο που να επιτρέπει στα παιδιά να δρουν μέσα σε πλαίσια που έχουν νόημα για αυτά -κάτι που αποτελεί στόχο γενικά της επικοινωνιακής- λειτουργικής προσέγγισης στη διδασκαλία-, με την/τον εκπαιδευτικό σε ρόλο περισσότερο συντονιστικό των δράσεων (Κονδύλη & Στελλάκης, 2012· Γιαννίση & Κονδύλη, 2013· Giannisi & Kondyli, 2014· Λογοθέτη, 2014). Οι κατάλληλα διαμορφωμένες περιστάσεις γραμματισμού μπορούν να επιτρέψουν στα παιδιά να μάθουν (συστηματικά) φαινόμενα, έννοιες και σχέσεις που δεν ανήκουν συμβατικά στην περιοχή της γλώσσας, να εφαρμόσουν αρχές του τρόπου συγκρότησης των κατηγοριών και των ταξινομήσεων, να αποδώσουν νόημα και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές τροπικότητες, να περιγράψουν, να αιτιολογήσουν, να επιχειρηματο-

λογήσουν, να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις για το σύστημα της γλώσσας, αξιοποιώντας τόσο τη συγκεκριμένη ερευνητική-διδασκτική συνθήκη όσο και την πρότερη (σχολική και μη) εμπειρία τους με κατηγορίες αντικειμένων. Στο ξεδίπλωμα του τρίπτυχου “μαθαίνω τη γλώσσα-μαθαίνω τον κόσμο-μαθαίνω για τη γλώσσα” μέσα σε κατάλληλες δραστηριότητες αναδεικνύεται και ο συγκροτησιακός ρόλος της γλώσσας για τη νοηματοδότηση τυπικά «μη γλωσσικών» περιοχών (π.χ., γεωμετρικά σχήματα, πίνακες ζωγραφικής).

Μια παρόμοια προσέγγιση όχι μόνο δεν αντιδιαστέλλεται αλλά συνάδει με μια διδασκαλία “απαιτητική”, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες που σχετίζονται περισσότερο με αφαιρετικά και τεχνικά θέματα (παρά με αφηγήσεις και αναφορές) που επιτρέπουν στα παιδιά να εμπλέκονται από νωρίς σε “ενήλικες”-σχολικές στρατηγικές (πρβλ. Derewianka, 2003, p. 214).

Επιλογικά, στη σύντομη πραγμάτευσή μας επιχειρήσαμε να δείξουμε πως μια γλωσσολογικά και κοινωνικο-πολιτισμικά ενήμερη προσέγγιση στη μάθηση φωτίζει σημαντικές όψεις του γραμματισμού και τις σημειωτικές διαδικασίες και περιοχές μάθησης που ενεργοποιούνται σε πλαίσια γραμματισμού. Το τρίπτυχο της γλωσσικής ανάπτυξης -με άλλα λόγια, η γλωσσικά εδραιωμένη μάθηση-, μας επιτρέπει να νοηματοδοτήσουμε τις σχολικές διαδικασίες ως χώρο μάθησης που συνδέει διαλεκτικά τη μάθηση της γλώσσας και των γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η διαλεκτική σχέση προσδιορίζει τη διαθεματικότητα που (οφείλει να) διατρέχει τη μάθηση και τη διδασκαλία.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Bernstein, B. (1973). *Class Codes and Control*, Vol. II (ix-xvi). London: Routledge & Kegan Paul.
- Christie, F. & Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research. In L. Unsworth (ed.) *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives* (1-26). London: Cassell.
- Γιαννίση, Π. & Κονδύλη, Μ. (2012). *Σημειωτικές διαδικασίες στη διδακτική προσέγγιση κατηγοριών μη κοινής γνώσης: Ορισμοί και ταξινομήσεις γεωμετρικών σχημάτων από παιδιά νηπιαγωγείου*. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds), *Selected papers of the 10th ICGL* (742-753). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.

- Derewianka, B. (2003). Grammatical metaphor in the transition to adolescence. In A. M Simon-Vadenbergen, M.Taverniers, L. Ravelli (eds.) *Grammatical metaphor* (185-221). Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins P.C.
- Giannisi, P. & Kondyli, M. (2013). 'Construing geometric shapes in a language literacy context: Defining and classifying triangles in Greek kindergarten'. *Linguistics and Education*, vol. 24(4), 523-534.
- Halliday, M.A.K. (1973). Foreword. In B. Bernstein (ed.), *Class Codes and Control, Vol. II* (ix-xvi). London: Routledge & Kegan Paul.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1976/2004). Early language learning: a sociolinguistic approach. In M.A.K. Halliday, *The language of Early Childhood* (Ed. by J. Webster) (60-89). London/New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning.. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (1999a). Literacy and linguistics: a functional perspective. In R. Hasan & G. Williams (eds), *Literacy in Society* (339-376). London and New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1999b). Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1, 19-32
- Halliday, M.A.K., Martin, J. R. (2000). *Η γλώσσα της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hasan, R. (2005). Semiotic mediation and tree exotropic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein. In J. J. Webster (Ed.), *The collected work of Ruqaiya Hasan: Vol. 1. Language, society and consciousness* (pp. 130–156). London/Oakville: Equinox.
- Hasan R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κονδύλη, Μ. (2007). Γραμματισμοί και (πρώτο) Σχολείο: Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας. Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP: *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο*

- μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Πανεπιστήμιο Πατρών/ΟΜΕΡ: Πάτρα.
- Κονδύλη Μ. & Αρχάκης, Α. (2004). Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής γνώσης: ανάλυση εκπαιδευτικών διαλόγων με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (301-312). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κονδύλη, Μ.& Δούκα, Φ. (2005). Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: πρακτικές γραμματισμού σε ελληνικά νηπιαγωγεία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. (220-232). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Kondyli, M. & Stellakis, N. (2005). Contexts for learning to be literate: Some evidence from Greek pre-primary education setting. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 3-21.
- Κονδύλη, Μ. & Μανιού, Ε. (2007). «Αναπλασιώση της κοινής γνώσης στα εγχειρίδια Εμείς και ο κόσμος της Α' και της Γ' Δημοτικού: Οι αναπαραστάσεις του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου». *Κριτική Επιστήμη & Εκπαίδευση* 5/07, 3-12.
- Kondyli, M. & Lykou, Ch. (2008). Defining and Classifying in Classroom Discourse: Some Evidence from Greek Pre-school Education. *Language and Education, An International Journal*, 22 (6), 331-344.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Μανιού, Ε. & Κονδύλη, Μ. (2011). Γραμματική μεταφορά, τεχνικότητα και αφαιρεση στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού: Τα παραδείγματα της Μελέτης περιβάλλοντος, της Φυσικής και της Ιστορίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα (Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής)* 6, 331-343.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2012). 'Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: Μια θεματική ενότητα για το «Διάστημα». Στο Ευ. Κούρτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τ. Β' (267-286). Αθήνα: Ηρόδοτος/ΟΜΕΡ.
- Lemke, J.L. (2004). The literacies of science ([www.jaylemke.com/.../Literacies-of-science-2004.pdf](http://www.jaylemke.com/.../Literacies-of-science-2004.pdf)).

- Λογοθέτη, Α. (2014). *Η γλωσσικά εδραιωμένη νοηματοδότηση έργων τέχνης από τα παιδιά στο πρώτο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών.  
(<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8018#sthash.tt6LDYzE.dpuf>)
- Painter, C. (1999a). *Learning Through Language in Early Childhood*. London and New York: Continuum.
- Painter, C. (1999b). The development of language as a resource of thinking: a linguistic view of learning. In R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (50-85). London and New York: Longman.
- Painter, C. (2007). Language for learning in early childhood. In F. Christie & J.R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (131-155). London and New York: Continuum.
- Παπαγιαννόπουλος, Ι. (2013). *Ο λόγος της Ιστορίας και της Βιολογίας στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου: κειμενικά είδη και συστημική λειτουργική ανάλυση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών  
([http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5795/1/Papagiannopoulos\\_ma\\_thesis.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5795/1/Papagiannopoulos_ma_thesis.pdf)).
- Torr, J. & Simpson, A. (2003). The emergence of grammatical metaphor: Literacy oriented expressions in the everyday speech of young children. In A. M Simon-Vadenbergen, M.Taverniers, L. Ravelli (eds.) *Grammatical metaphor* (169-184). Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins P.C.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of high psychological processes* (ed. by M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Suberman). Cambridge MA: Harvard University Press.