

Ευαγγελία Κούρτη
(επιστημονική επιμέλεια)

ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΚΑΙ ΜΕΣΑ
ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΤΟΜΟΣ Β΄



ΗΡΟΔΟΤΟΣ / Ο.Μ.Ε.Ρ.

- Κεφάλαιο XXIII. Πλευρές της σχέσης του παιδιού με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Ο ρόλος του σχολείου (Παύλος Χαραμής) 11
 Βιβλιογραφικές αναφορές (26).
- Κεφάλαιο XXIV. Ποια μπορεί να είναι η σχέση των προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα μέσα μαζικής επικοινωνίας; (Μένης Θεοδωρίδης) 29
 Η φυσιογνωμία και οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων κινηματογραφικής παιδείας (*film education - cinema literacy*) (33). Η φυσιογνωμία και οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων παροχής οπτικοακουστικής αγωγής για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (*media literacy*, οπτικοακουστικός γραμματισμός) (37). Η φυσιογνωμία και οι κατευθύνσεις της οπτικοακουστικής παιδείας όπως διατυπώνονται από το εργαστήριο οπτικοακουστικής έκφρασης στο πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ — Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (42). Βιβλιογραφικές αναφορές (50). Ιστοσελίδες (50).
- Κεφάλαιο XXV. Κριτήρια αξιολόγησης για την «παιδεία στα μέσα». Επίπεδα αξιολόγησης και γενικά συμπεράσματα του *medres project* (Ειρήνη Ανδριοπούλου) 53
 Οι δράσεις οπτικοακουστικής παιδείας του IOM (55). Σχεδιάζοντας τη μελέτη για τα κριτήρια αξιολόγησης για τα επίπεδα της «παιδείας στα μέσα» (56): το αντικείμενο, η στοχοθεσία της έρευνας (58), η μεθοδολογία (58), εμπειρική τεκμηρίωση (59). Τα ευρήματα της έρευνας (59): το πλαίσιο διαμόρφωσης της παιδείας στα μέσα (59), οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την παιδεία στα μέσα (ανά χώρα) (60), Ελλάδα vs Ευρωπαϊκή Ένωση (63). Βιβλιογραφική αναφορά (64).
- Κεφάλαιο XXVI. Τηλεοπτικός γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: παραγωγή διαφημιστικής ταινίας στο νηπιαγωγείο (Αικατερίνη Τζαβάρα) 65
 Δημιουργία μιας τηλεοπτικής διαφήμισης από παιδιά νηπιαγωγείου (68). Περιγραφή της διδακτικής εφαρμογής (69). Πρώτο στάδιο

Πίνακας περιεχομένων

(70): δράσεις (70), αξιολόγηση (71), αποτελέσματα (71). Δεύτερο στάδιο (71): δράσεις (71), αξιολόγηση (72), αποτελέσματα (72). Τρίτο στάδιο (73): δράσεις (73), αξιολόγηση (74), αποτελέσματα (74). Τέταρτο στάδιο (75): δράσεις (75), αξιολόγηση (76), αποτελέσματα (76). Πέμπτο στάδιο (77): δράσεις (77), αξιολόγηση (78), αποτελέσματα (79). Έκτο στάδιο (80): δράσεις (80), αξιολόγηση/ανατροφοδότηση (80). Συνολική εκτίμηση του προγράμματος (82). Βιβλιογραφικές αναφορές (85).

- Κεφάλαιο XXVII. Κριτικός γραμματισμός και κινηματογράφος. «Διαβάζοντας» τις σύγχρονες ταινίες φαντασίας (Ουρανία Κοντούλα - Χριστίνα Σωτηροπούλου - Ευαγγελία Τύμπα)** 87
- Θεωρητικό πλαίσιο (91). Η αφηγηματική δομή των ταινιών φαντασίας (92). Οι ταινίες φαντασίας ως σημειωτικό πολυτροπικό κείμενο (98). Οι κινηματογραφικές ταινίες φαντασίας ως στοχοθετημένη κοινωνική δραστηριότητα (101). Βιβλιογραφικές αναφορές (104). Λογοτεχνικά βιβλία (105).
- Κεφάλαιο XXVIII. Μάθηση βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια: η περίπτωση του έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ (Κωνσταντίνα Αβλάμη - Δημήτρης Γκούσκος - Μιχάλης Μειμάρης)** 107
- Μάθηση βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια (110). Περιορισμοί στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη (112). Μελέτη περίπτωσης: το έργο ΕΠΙΝΟΗΣΗ (113): σύντομη περιγραφή (113), πλαίσιο οργάνωσης του ψηφιακού υλικού (114). Κριτήρια επιλογής ψηφιακών παιχνιδιών (116): γενικά κριτήρια (116), ειδικά κριτήρια (118). Παραγωγή νέου ψηφιακού παιχνιδιού μαθησιακού σκοπού: το *Μαγικό Φίλτρο* (119). Καταληκτικές επισημάνσεις (121). Βιβλιογραφικές αναφορές (122).
- Κεφάλαιο XXIX. Επικοινωνία και δημιουργικότητα με αφορμή ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι (Αλεξάνδρα Ανδρούσου)** 125
- Το ΠΕΜ και το κοινωνικό πολιτικό πλαίσιο της Θράκης (128). Η παιδαγωγική λογική του παιχνιδιού (133). Περιγραφή του παιχνιδιού (135). Αποτιμήσεις από τη χρήση του παιχνιδιού (141): «Να μείνει και το δικό μας παιχνίδι στο κομπιούτερ»: πώς το περιεχόμε-

Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας

νο και η μορφή του παιχνιδιού λειτουργούν ως κίνητρο (142), Οι πειρατές της Καραϊβικής και Το σεντούκι: πώς το παιχνίδι συνδέεται με τα βιώματα και παράγονται κείμενα και εικόνες (143), από τα κείμενα του παιχνιδιού στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (145). Βιβλιογραφία (150).

Κεφάλαιο XXX. «Από τον Κύρο Γρανάζη και τον Λούντβιχ φον Ντρέηκ, στον Προκόπη και στον Σπιρτούλη»: ο τεχνολογικός και επιστημονικός εγγραμματισμός στην παιδική ηλικία μέσα από τα κόμικς (Δημήτρης Σαρρής) 153
Ο τεχνολογικός και επιστημονικός εγγραμματισμός και τα κόμικς (155). Παιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης επιστήμης και κόμικς (157). Τα στερεότυπα για την επιστήμη και την τεχνολογία στα κόμικς (159): α) στερεότυπα της επιστήμης και πεποιθήσεις γύρω από αυτά (159), β) ο «τρελός επιστήμονας» και η αστοχία της επιστήμης (161), γ) η διάχυση της επιστημονικής κουλτούρας (161). Συμπερασματικά (163). Βιβλιογραφικές αναφορές (164).

Κεφάλαιο XXXI. Από την τηλεόραση στον έντυπο λόγο: η επεξεργασία τηλεοπτικών δελτίων καιρού με παιδιά του νηπιαγωγείου (Μαρία Σφυρόερα - Χαρά Δαφέρμου - Βασιλική Γερανίου) 167
Σχεδιάζοντας και διερευνώντας μια εκπαιδευτική παρέμβαση για και με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο (170): βασικοί άξονες και επιδιώξεις (170), το πλαίσιο της παρέμβασης και η συλλογή των δεδομένων (172). Περιγραφή της παρέμβασης (173): διερεύνηση της πρότερης τηλεοπτικής εμπειρίας των παιδιών σχετικά με δελτία καιρού (173). Επεξεργασία με τα παιδιά τηλεοπτικών δελτίων καιρού στην τάξη (178): το πρώτο τηλεοπτικό δελτίο και η εστίαση στην οπτική πληροφορία (178), μεταφέροντας τηλεοπτικές εμπειρίες μέσα στην τάξη (181), το δεύτερο τηλεοπτικό δελτίο (183), σύνδεση με τον κόσμο των παραμυθιών (184), τα παιδιά ως παραγωγοί πολυτροπικών κειμένων (185). Πρώτες αποτιμήσεις (186): οι διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού (186), αξιολόγηση και ερμηνεία (187). Βιβλιογραφικές αναφορές (188).

Πίνακας περιεχομένων

- Κεφάλαιο XXXII. Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό μέσο: προκλήσεις και αντιστάσεις στο παιδαγωγικό πεδίο (*Νέλλη Ασκούνη*) 189
 Το εκπαιδευτικό πλαίσιο: περιεχόμενο και διδακτικές επιλογές (192).
 Η παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογράφου (195). Βιβλιογραφικές αναφορές (200).
- Κεφάλαιο XXXIII. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογίες: θέσεις και επιφυλάξεις (*Τίτικα Σάλλα*) 201
 Βιβλιογραφικές αναφορές (211).
- Κεφάλαιο XXXIV. Παιδική ή σχολική τέχνη: το παιδικό σχέδιο και ο οπτικός πολιτισμός (*Ουρανία Κούβου*) 213
 Οι αντιφάσεις μιας κυρίαρχης θεωρίας (215). Οι κοινωνικές διαστάσεις της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών: η λύση των αντιφάσεων; (218). «Σχολική τέχνη» και «σχεδιαστικό παιχνίδι» (221). Διδακτική της τέχνης και ο οπτικός πολιτισμός (223). Βιβλιογραφικές αναφορές (227).
- Κεφάλαιο XXXV. «Το είδα στην τηλεόραση»: η επίδραση της τηλεόρασης στο παιδικό σχέδιο και στην εικαστική αγωγή του 21ου αιώνα (*Βασιλική Λαμπίτση*) 229
 Η τηλεόραση στη ζωή των παιδιών (231). Εικαστική εξέλιξη των παιδιών και οπτικές επιρροές (232). Η επίδραση της τηλεόρασης στην αφηγηματική ζωγραφική 8χρονων μαθητών στην Ελλάδα (233). Τηλεόραση και εικαστική αγωγή του 21ου αιώνα (242). Βιβλιογραφικές αναφορές (243).
- Κεφάλαιο XXXVI. Ο ρόλος της γελιογραφίας στην ανάδυσή του γραμματισμού. Προσέγγιση του θέματος με παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού (*Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου - Μαρκέλλα Παραμυθιώτου-Μολφέτα*) 247
 Η σημασία της γελιογραφίας στην ανάδυση του παιδικού γραμματισμού (249). Περιγραφή της έρευνας (253). Ο παιδαγωγικός διάλογος με αφορμή τις γελιογραφίες (256). Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (262). Βιβλιογραφικές αναφορές (264).

Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας

Κεφάλαιο XXXVII. Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νο- ματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: μια θεματική ενότητα για το «διάστημα» (Μαριάννα Κονδύλη - Νεκτάριος Στελλά- κης)	267
Γλώσσα, γραμματισμός και μη κοινή γνώση (272). Από την καθη- μερινή στη σχολική γνώση γύρω από το διάστημα (276): η εκκίνη- ση (276), με τι θα ταξιδέψουμε (280). Βιβλιογραφικές αναφορές (284).	
Κεφάλαιο XXXVIII. Κείμενα των μέσων μαζικής επικοινωνι- νίας για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό scho- λείο (Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας - Αναστάσιος Ξανθόπου- λος)	287
Σκοπός και στόχοι της έρευνας (290). Η μεθοδολογία της έρευνας (291). Αποτελέσματα της έρευνας (294). Συζήτηση (300). Βιβλιο- γραφικές αναφορές (302). Τα σχολικά βιβλία που ερευνήθηκαν (303).	
Πίνακας περιεχομένων	305

Κεφάλαιο XXXVII

Μαριάννα Κονδύλη - Νεκτάριος Στελλάκης

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης
για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης
στο νηπιαγωγείο: μια θεματική ενότητα
για το «διάστημα»

Η Μαριάννα Κονδύλη είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών, ο Νεκτάριος Στελλάκης είναι λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ευχαριστίες. — Ευχαριστούμε τη νηπιαγωγό και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών Παρασκευή Γιαννίση για τα ουσιαστικά της σχόλια που συντέλεσαν στη βελτίωση του παρόντος κεφαλαίου. Είναι ωστόσο προφανές ότι η ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα μας βαραίνει εξ ολοκλήρου.

Ανεξάρτητα από την ιστορική του εξέλιξη και τις υιοθετούμενες παιδαγωγικές αντιλήψεις, το νηπιαγωγείο ήταν πάντα συνδεδεμένο με την αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (εικονιστικά, ηχητικά, γλωσσικά, υβριδικά) οργανωμένων σε κείμενα «μαζικής επικοινωνίας» (για παράδειγμα, βλ. Κούρτη, 2008). Στη σημερινή συγκυρία διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραμματισμού αναγνωρίζουν ως ένα βαθμό τη σημασία διαφόρων πολυτροπικών υλικών, όπως είναι τα κείμενα της γραπτής και της προφορικής γλώσσας, οι εικόνες, τα ηχητικά μηνύματα, η μουσική, κλπ., ως συμπληρωματικών πόρων νοήματος, προτείνοντας ως εκ τούτου την επέκταση της χρήσης πολυτροπικού υλικού στη διδασκαλία. Σε θεωρητικό ωστόσο επίπεδο, η αξιοποίηση του πολυτροπικού διδακτικού υλικού δεν έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας, έτσι ώστε να αναδειχτεί ο ουσιαστικός του ρόλος σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γνωστή η συζήτηση για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας που βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (ενδεικτικά, βλ. Cope & Kalantzis, 2009). Ειδικότερα εδώ θα υπογραμμίσουμε τη σπουδαιότητα της πολυτροπικότητας για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, δηλαδή για το αίτημα, οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο να αναγνωρίζουν, αλλά και να ανακατασκευάζουν τα σημεία και τα νοήματα των πολυτροπικών κειμένων μετασχηματίζοντας έτσι τα διαθέσιμα νοήματα. Μέσα από αυτή την οπτική, τα κάθε είδους εικονογραφημένα κείμενα (οι αφίσες, τα κόμικς, τα βίντεο, ακόμη και οι ιστοσελίδες) αποτελούν κείμενα (γλωσσικά, μη γλωσσικά, υβριδικά που έχουν παραχθεί και λειτουργούν κοινωνικά), τα οποία επιτρέπουν την εκμάθηση της γλώσσας στο πλαίσιο «μοντέλων μετασχηματιστικής παιδαγωγικής» (Kress, 2003).

Η συζήτηση σχετικά με τον ανασχεδιασμό της διδασκαλίας κ.τ. της μάθησης στο πλαίσιο των παιδαγωγικών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας μπορεί πλέον να θεωρηθεί εξαντλητική ως προς τις προοπτικές που ανοίγει για την ίδια τη διδασκαλία του γραμματισμού (για παράδειγμα, βλ. Cope & Kalantzis, 2009 και Kalantzis & Cope, 2006). Συνδέεται με το εύρος των πιθανών γνωσιακών διαδικασιών που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους σημασιοδότησης, όπως υπαγορεύονται από τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, αλλά και με τον αποφασιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών προκειμένου να ξετυλίξουν όλες τις δυνατές γνωσιακές διεργασίες που είναι κατάλληλες στη διαδικασία μάθησης και να επεκτείνουν τα ρεπερτόρια των μαθητών.

Από την οπτική γωνία της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, ο Lemke (1998) υπογραμμίζει ότι στα επιστημονικά και τα εκπαιδευτικά κείμενα, η διαπλοκή των γλωσσικών και των εξωγλωσσικών συστημάτων (όπως ο μαθηματικός συμβολισμός, τα διαγράμματα, οι χάρτες, τα ιστογράμματα, κλπ.) όχι μόνο συνιστά κατεξοχήν χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου, αλλά κ.τ. συντελεί στον *πολλαπλασιασμό του νοήματος (multiplying meaning)*. Λόγου χάρη, τα διαγράμματα ή οι εικόνες, που συνοδεύουν ένα απόσπασμα γραπτού λόγου, δεν είναι απλώς διακοσμητικά στοιχεία (κάτι που θα τα καθιστούσε πλεοναστικά από την άποψη του νοήματος), αλλά προσθέτουν σημαντικές ή και αναγκαίες πληροφορίες και έτσι συμπληρώνουν το γλωσσικό κείμενο. Συνεπώς, οι διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι δεν είναι απλώς εναλλάξιμοι κ.τ. «σύμμετροι», εφόσον δομούν διαφορετικούς τρόπους σημασιοδότησης της πραγματικότητας. Και οι απαιτούμενες «μεταφράσεις» ανάμεσα στα διαφορετικά νοήματα, που δομούνται από τα διαφορετικά συστήματα σε κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό, συνεπάγονται παιδαγωγικές πρακτικές με σαφή σκοπό.

Μοιάζει παράδοξο ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ενώ έχει προσφέρει εργαλεία και προοπτικές για τις διαφορετικές βαθμίδες τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, εκπαίδευση ενηλίκων, κλπ.), δεν έχει αποδώσει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση στην πρωτοσχολική ηλικία. Και αυτό ίσως διότι θεωρείται δεδομένο ότι η πρωτοσχολική εκπαίδευση συνιστά τον πρώτο θεσμικό τύπο συστηματικής επαφής των παιδιών με την εκ-

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης

παιδευτική γνώση, ο οποίος τα ωθεί στην ανασυγκρότηση του καθημερινού τους κόσμου μέσα από τη συστηματική επαφή με τον γραπτό λόγο και τη γλώσσα, τη διαλεκτική σχέση του εικονιστικού με τον γραπτό τρόπο. Από αυτή και μόνο την άποψη, το νηπιαγωγείο είναι προνομιακός τόπος ανάδειξης των αρχών που στηρίζουν την παιδαγωγική των (πολυ)γραμματισμών (για παράδειγμα, βλ. Κονδύλη, 2007). Αν θέλαμε να συνοψίσουμε τη σκοπιμότητα της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στο πρώτο σχολείο, θα λέγαμε ότι οι εικονιστικοί, οι ηχητικοί και οι υβριδικοί τρόποι, ακριβώς επειδή βρίσκονται πολύ πιο κοντά στην άμεση αισθητηριακή εμπειρία των παιδιών, «αποκαλύπτουν» άμεσα το νόημά τους και ταυτόχρονα επιτρέπουν τη σύνδεση αυτών των «εξωγλωσσικών» νοημάτων με τους γλωσσικούς τρόπους. Επιπλέον, ο συνδυασμός τους επιτρέπει την εξοικείωση των μικρών παιδιών με τον πιο «απαιτητικό» τρόπο, εκείνον της γραπτής γλώσσας.

Ασφαλώς, στο πρώτο σχολείο, η πολυτροπικότητα — ή η συνεργασία διαφορετικών συστημάτων — συνιστά το βασικό διδακτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης λόγω ακριβώς των δυνατοτήτων πολλαπλασιασμού του νοήματος για τη συστηματοποίηση των γνώσεων των παιδιών. Ειδικότερα, όμως, στις πρακτικές γραμματισμού, η συνδρομή διαφορετικών πόρων νοήματος δομεί μια περιοχή μετάβασης των παιδιών από την περισσότερο οικεία γνώση και δράση, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των πρωτογενών κοινωνικών πρακτικών γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται, προς τη λιγότερο οικεία γνώση και δράση που διαμορφώνονται από τη σχολική πραγματικότητα. Μπορούμε να πούμε ότι ο λόγος του σχολείου — λόγος ταξινομητικός, γενικευτικός, αφαιρετικός, αποπλαισιωμένος — προσανατολίζεται τυπικά προς τους εξειδικευμένους λόγους και τις πρακτικές συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης και τους κυρίαρχους κοινωνικά λόγους (*discourses*) και η συγκρότησή του απαιτεί αυτές που η Hasan (2005) αποκαλεί ειδικές σημειωτικές διαμεσολαβήσεις (*specific semantic mediations*) (βλ. παρακάτω).

Έχοντας υπόψη την προοπτική που τροφοδότησε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, θα δώσουμε εδώ έμφαση στο πλαίσιο που παρέχεται από την εκπαιδευτική γλωσσολογία όπως αναπτύχθηκε στους κόλπους της σχολής του M.A.K. Halliday, εστιάζοντας ειδικότερα στον γραμματισμό ως τόπο μετάβασης από την

κοινή (*commonsense*) στη μη κοινή (*uncommonsense*) γνώση (*knowledge*). Αυτή τη θεωρητική προβληματική θα σχολιάσουμε στη συνέχεια με μια σχετικά τετριμμένη θεματική ενότητα στο υπαγωγείο. Ο στόχος της πρότασής μας είναι διπλός: αφενός, να καταστεί σαφής η σκοπιμότητα της χρήσης διαφορετικών και συμπληρωματικών πόρων νοηματοδότησης (σημειωτικά συστήματα, όπως είναι τα προφορικά και τα γραπτά κείμενα, τα κόμικς, τα πολυτροπικά κείμενα ιστοσελίδων, τα βίντεο, κλπ.) και αφετέρου, να υπογραμμιστούν οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η συστηματοποίηση της γνώσης σε περιοχές απομακρυσμένες από την καθημερινή εμπειρία, όπως είναι το διάστημα.

Γλώσσα, γραμματισμός και μη κοινή γνώση

Όταν ο Halliday (1980) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σημαίνει τη «μάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω της γλώσσας και μάθηση για τη γλώσσα», εννοεί ότι πρόκειται για τρεις όψεις της ίδιας διαδικασίας: όταν το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, συγκροτεί ταυτόχρονα σε νόημα τη γνώση για τον κοινωνικό και τον φυσικό κόσμο που πραγματώνεται μέσω της γλώσσας. Η γνώση που συμπεριλαμβάνει και τη γνώση για την ίδια τη γλώσσα. Η γλωσσική όμως ανάπτυξη δεν μπορεί να θεωρηθεί απλή ατομική διαδικασία. Συντελείται στο πλαίσιο διαλόγων και μέσω διαλόγων: είτε πρόκειται για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είτε για τη γλωσσική χρήση και εξέλιξη που συντελείται καθόλη τη διάρκεια της ζωής, η γλώσσα αποτελεί απεριόριστο δυναμικό πόρο που κατασκευάζεται και διατηρείται μέσα από την ανθρώπινη και την κοινωνική αλληλόδραση. Ένα πλαίσιο κοινωνικής και ανθρώπινης αλληλόδρασης — και ασφαλώς καίριο — είναι το σχολείο, το οποίο αποτελεί τον κατεξοχή χώρο συστηματικών και στοχευμένων πρακτικών και συμβάντων γραμματισμού.

Μέσα από την πληθώρα των ορισμών του γραμματισμού έβγαθαμε εδώ στην περιεκτική προοπτική που διαγράφεται από τον Halliday: μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικό του γραμματισμού είναι η λεκτικοποίηση των κειμένων που δημιουργήθηκαν από διάφορα σημειωτικά συστήματα, καθώς και το τι νοήματα έχουν χαθεί και τι νέα νοήματα επιβάλλονται όταν υπάρχει μετάφραση ανάμεσα στα

λεκτικό και το μη λεκτικό (Halliday, 1996). Αυτός ο συνεχής «μεταφραστικός» διάλογος επιτρέπει εντέλει και την αποτελεσματική χρησιμοποίηση των λεξιγραμματικών μοτίβων που συνδέονται με τα γραπτά κείμενα, δηλαδή με τους πιο — κοινωνικά και εκπαιδευτικά — απαιτητικούς τρόπους σημασιοδότησης.

Στο επίκεντρο όμως της διαδικασίας του γραμματισμού δεν βρίσκονται μόνο τα διαφορετικά εμπλεκόμενα κείμενα — ως συστήματα σημείων —, αλλά και οι ιδιαίτερες μορφές γνώσης που αναπτύσσονται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και διακρίνονται από τις μορφές γνώσης που αναπτύσσονται στην καθημερινότητα. Αυτή η διάκριση της καθημερινής από τη συστηματική γνώση αποτέλεσε και έναν από τους βασικούς πυρήνες για τη θεματοποίηση του γραμματισμού. Ο Vygotsky (1978) ξεδιπλώνει τις κοινωνικογνωσιακές πτυχές του γραμματισμού που επιτρέπουν τη μετάβαση των παιδιών από τον κόσμο της καθημερινής ή αυθόρμητης γνώσης στον κόσμο των επιστημονικών και συστηματικών εννοιών. Και αυτή η μετάβαση καθίσταται δυνατή μόνο μέσα από την εκπαιδευτική διαμεσολάβηση των ενηλίκων. Αντίστοιχα, στην κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης, το δίπολο «κοινή - μη κοινή γνώση» (*commonsense - uncommonsense knowledge*)¹ θεματοποιείται στον Bernstein (1987), ο οποίος με αυτό τον τρόπο επιχειρεί να διακρίνει τη γνώση που αποκτάται σε καθημερινό πλαίσιο αλληλεπίδρασης (συνήθως σε περιβάλλοντα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης) από εκείνη που αποκτάται στην εκπαίδευση. Βασικό χαρακτηριστικό της κοινής, καθημερινής γνώσης είναι ότι εκτυλίσσεται σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης (παιδαγωγικές σχέσεις) με ασθενή περιχάραξη (*framing*) και ταξινόμηση (*classification*). Με άλλα λόγια, η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ενήλικα άτομα και «μαθητευόμενους» χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό επιλογής, οργάνωσης, βηματισμού και συγχρονισμού, καθώς και από χαμηλό βαθμό περιχάραξης ανάμεσα στα διαφορετικά περιεχόμενα της μεταδιδόμενης και της αποκτώμενης γνώσης. Στην άλλη πλευρά του δίπολου, η μη κοινή γνώση ταυτίζεται με την εκπαιδευτική, εφόσον κα-

1. Ενώ αναλυτικοί λόγοι επιβάλλουν τη διάκριση της κοινής από τη συστηματική γνώση ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά, στην ουσία μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για δύο άκρα ενός συνεχούς.

τά ανάγκη το σχολείο επιδιώκει τη μετάδοση και την ανάπτυξη νοημάτων καθολικής τάξης, «πάνω και πέρα από τον τόπο, τον χρόνο, το πλαίσιο» της εκάστοτε περίπτωσης (Bernstein, 1990), δηλαδή με έννοιες πιο εξειδικευμένες και αφηρημένες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εγχείρημα της Painter (1999, 2007) να συνδέσει άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη, ως διαδικασία εκμάθησης της νοηματοδότησης (*learning how to mean*) (Halliday, 1975), με τις πρακτικές γραμματισμού μέσα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης με ενήλικα άτομα. Στη μελέτη περίπτωσης, που αναλύει η Painter, αναδεικνύονται εκείνες οι όψεις της γλωσσικής-σημασιολογικής ανάπτυξης παιδιού στην περίοδο από 2,5 έως 4 ετών που ευνοούν τη μετάβαση στην εκπαιδευτική γνώση.

Ο διπλάνος πίνακας, που αποτελεί δική μας επεξεργασία της θεωρίας της Painter (1999: 71-84), συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της κοινής και της εκπαιδευτικής (μη κοινής) γνώσης και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της γλωσσικής προετοιμασίας που έχουν αναδειχτεί αναγκαία για τη μετάβαση από την καθημερινή, τη εμπειρική γνώση των παιδιών στα πιο αποπλαισιωμένα και απαιτητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής γνώσης και του δεσπόζοντος σχολικού γραμματισμού.

Έτσι, η ταυτοποίηση οντοτήτων που δεν βρίσκονται κάτω από άμεση εποπτεία (η γενίκευση, η αφαίρεση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις των οντοτήτων και των δράσεων του κόσμου, οι ταξινόμησεις, η εξοικείωση με τους πόρους της γραπτής γλώσσας. η επίγνωση ότι η γνώση αντλείται από διαφορετικούς πόρους, κ.ο.κ.) αποτελούν ιδιαίτερες μορφές σημειωτικής μεσολάβησης (Hasan, 2005), οι οποίες συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση της μη κοινής γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για τη μετάβαση στον σχολικό γραμματισμό (Hasan & Cloran, 1990· Painter, 1999)².

2. Στα παρακάτω αποσπάσματα από τον λόγο ενός 6χρονου, που αναφέρεται (εκτεταμένος μονόλογος σε διαλογικό πλαίσιο με ενήλικο άτομο) στους εξηγήτεις και στο διάστημα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας που συνάδουν με τον σχολικό γραμματισμό:

«Τη νύχτα δεν υπάρχει ο ήλιος, πάει πίσω από τα βουνά. [...] Το φεγγάρι είναι σαν μια σφαίρα, ο ήλιος είναι σαν αχινός γιατί έχει ακτίνες. Ο ήλιος είναι μικρότερος από τη σελήνη, αλλά έχει περισσότερη δύναμη.»

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης

Κοινή γνώση	Γλωσσική προετοιμασία	Εκπαιδευτική γνώση
Σχετίζεται με συγκεκριμένο πλαίσιο 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, 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 γνώση που αντλεί 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

«Ο Άρης είναι μεγάλος πλανήτης σαν πέτρα. Πρέπει να τον προσέχουμε, γιατί είναι σκληρός και έχει πολλές σπηλιές. Το έχει ένας φίλος μου σε βιβλίο.»

«Οι εξωγήινοι, πάντως, άμα υπάρχουν, έχω ακούσει διάφορα πράγματα, στις ειδήσεις και αλλού. Αν υπάρχουν, είναι χίλιοι. Έχουν διάφορα πρόσωπα: μπορεί να είναι ένα μάτι με δύο κεραίες, να έχουν τρία χέρια ή τέσσερα χέρια. [...] Χρησιμοποιούν τα χέρια τους για συγκρούσεις, αν έρθει άλλος εξωγήινος από άλλο πλανήτη, είναι δυνατοί, αυτοί με το ένα χέρι είναι σαν τους σαμουράι, προστατεύουν τον βασιλιά. [...] Αυτά φυσικά και τα έχω δει. Τα έχω δει στις ειδήσεις. Για παράδειγμα, είδα έναν ιπτάμενο δίσκο με ένα φωτάκι. Ο ιπτάμενος δίσκος έχει κάτι κοπτήρες που στριφογυρίζουν.»

Με δεδομένο ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έχουν εξοικειωθεί με παρόμοιες μορφές σημειωτικής διαμεσολάβησης στηριζόμενα στην καθημερινή τους (κοινή) γνώση, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς, μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, αυτή η γνώση μπορεί να μορφοποιηθεί στο διδακτικό πλαίσιο, έτσι ώστε να διευκολύνει την εκπαιδευτική γνώση. Η συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία του γραμματισμού έχει δείξει — εξαντλητικά νομίζουμε — ότι βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία νοηματοδοτημένων, ζωντανών, κοινωνικών πλαισίων μάθησης (ενδεικτικά, βλ. Kondyli & Stellakis, 2005· Neuman & Roskos, 1997· Reid & Comber, 2002). Από αυτή την άποψη, επιλέξαμε μια θεματική ενότητα που έχει σκοπό να αξιοποιήσει ποικίλους και συμπληρωματικούς πόρους νοηματοδότησης για την ανασυγκρότηση αυτής της καθημερινής γνώσης προς την κατεύθυνση της συστηματοποίησής της, κάτι που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να κατακτηθεί μέσα από την άμεση εμπειρική γνώση. Η παρατήρηση, η ανάγνωση, η συλλογή νέων δεδομένων σε διαφορετικές περιστάσεις και από ποικίλα κείμενα επιτρέπουν ακριβώς την εξοικείωση με ταξινομήσεις, γενικεύσεις, αφαιρέσεις, κλπ., δηλαδή με ειδικές μορφές σημείωσης που θεωρούνται αναγκαίες για τον (τους) γραμματισμό (-σμούς).

Από την καθημερινή στη σχολική γνώση γύρω από το διάστημα

Η εκκίνηση. — Όπως σημειώσαμε προηγουμένως, μια θεματική ενότητα όπως το «ταξίδι στο ηλιακό σύστημα» επιτρέπει τη δι-

«Όλοι οι δώδεκα θεοί έχουν και ένα πλανήτη. Τον ονόμασαν οι αρχαίοι Έλληνες για να τους ευχαριστούν. Ο Άρης, ο Δίας, ο Ποσειδώνας, η Αθηνά, Ήρα, η Αφροδίτη — δεν θυμάμαι...»

Τα χαρακτηριστικά της γνώσης του παιδιού προφανώς συνιστούν ένα μείγμα της κοινής και της συστηματικής γνώσης. Ο μικρός ομιλητής χρησιμοποιεί τεχνικούς όρους, αποδίδει χαρακτηριστικά (πλάγια) προερχόμενα από την κοινή γνώση στους εξωγήινους και στους πλανήτες, επικαλείται τις πηγές πληροφόρησής του (υπογραμμισμένα), κατονομάζει, χρησιμοποιεί επιστημονικές υποθέσεις κλπ.

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης

δακτική επεξεργασία ενός θέματος εκ των πραγμάτων απομακρυσμένου από την καθημερινή εμπειρία και πρόσληψη.

Ωστόσο, το διάστημα — με τις οντότητες (πραγματικές ή φανταστικές) και τις μεταξύ τους συνδέσεις — μοιάζει οικείο στα παιδιά, εφόσον αποτελεί μέρος της καθημερινής τους γνώσης που προέρχεται από την πληθώρα των πληροφοριών μέσω των διαφόρων μέσων μαζικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, η αναπαράσταση της απομακρυσμένης από την άμεση εμπειρία οντότητας «πλανήτης» απαιτεί τη συνδρομή του εικονιστικού συστήματος. Από την άλλη, η περιστροφική κίνηση των πλανητών μπορεί να γίνει αισθητή μόνο μέσω μιας κατάλληλα προσαρμοσμένης βιντεοπροβολής. Και αυτό γιατί η αναπαράστασή της μέσω ενός σκίτσου είναι εξαιρετικά αφαιρετική, ενώ μια χειροποίητη κατασκευή ή η αναπαράσταση μέσω κίνησης και χειρονομιών δεν μπορεί εύκολα να αποδώσει την πολυπλοκότητα των τροχιών. Ωστόσο, έννοιες όπως «περιστροφή», «πλανήτης», «ηλιακό σύστημα», κλπ., δεν μπορούν να συγκροτηθούν παρά μόνο μέσω της γλώσσας.

Η αφορμή για εκκίνηση της θεματικής ενότητας μπορεί να δοθεί με διαφόρους τρόπους: α) η ανάγνωση ενός βιβλίου με θέμα σχετικό με το διάστημα (το βιβλίο μπορεί να είναι αφηγηματικό³ ή βιβλίο πληροφοριών⁴). β) η παρακολούθηση μιας ταινίας⁵ ή ντοκιμαντέρ και γ) η συμμετοχή σε μια σχετική εκδήλωση ή ακόμη και η επικαιρότητα⁶. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να υπογραμμίσουμε τη σημαντικότητα του δομημένου διδακτικά περιβάλλοντος και τα στοιχεία της οργάνωσης και της συστηματικότητάς του όσο αφορά στην έρευνα και στην επεξεργασία των πληροφοριών για την κατάκτηση της γνώσης.

Η οργάνωση του περιβάλλοντος σχετίζεται αφενός με το υλικό και αφετέρου με τις συνθήκες. Το διαθέσιμο υλικό (έντυπο και ηλε-

2. Για παράδειγμα, βλ. S. BARTRAM, *Ο άνθρωπος στο φεγγάρι*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004.

3. Για παράδειγμα, βλ. Α. ΝΤΙΕΡ, *Διάστημα*, Ερευνητές, Αθήνα (χ.χ.).

4. Για παράδειγμα, η ταινία *Wall-e*.

5. Ας θυμίσουμε ότι το 2009 εορτάστηκε το διεθνές έτος αστρονομίας και διοργανώθηκαν αρκετές εκδηλώσεις για το θέμα που μας απασχολεί από διάφορους φορείς: για παράδειγμα, στην Πάτρα δραστηριοποιείται η Αστρονομική Εταιρεία Πάτρας «Ωρίων».

κτρονικό) χρειάζεται να είναι ποικίλο, πλούσιο, ελκυστικό, κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα να αντληθούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές χρειάζεται να είναι άμεσα διαθέσιμα στα παιδιά βιβλία, κόμικς, περιοδικά, ταινίες, κλπ., σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και οργανωμένα σε ειδικούς χώρους (για παράδειγμα, γωνιά βιβλιοθήκης, ταινιοθήκη, γωνιά υπολογιστή) κατάλληλα εξοπλισμένους (για παράδειγμα, υπολογιστής συνδεδεμένος στο ίντερνετ, βιντεοπροβολέας, κλπ.). Δεν πρόκειται όμως απλώς για ποικίλο εποπτικό υλικό, αλλά για πόρους που επιτρέπουν την εμπλοκή και την εξοικείωση των παιδιών με τη δομή του οργανωμένου πλαισίου, είτε μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες είτε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Οι χώροι, αν και συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματοποίηση της γνώσης, δεν θα λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, αν ο εκπαιδευτικός δεν τους προσδώσει στοιχεία που θα τους διαχωρίσουν από την αυθόρμητη, την ευκαιριακή χρήση των υλικών από μέρους των παιδιών. Η προοπτική της μετάβασης από την κοινή στη σχολική γνώση προωθείται στον βαθμό που διασφαλίζονται οι συνθήκες που την προωθούν. Κυριότερες από αυτές είναι η επίγνωση του τι διερευνούμε και γιατί χρησιμοποιούμε το υλικό (τουλάχιστον κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες) και η παρουσίαση των ευρημάτων με τρόπο σαφή και συνεκτικό.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά κρίσιμος και απαιτεί εγρήγορση όχι μόνο όσο αφορά στον συντονισμό της δραστηριότητας και στην ολοκλήρωσή της, αλλά κυρίως στη διαμεσολάβηση για την ανασυγκρότηση της γνώσης. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται ασφαλώς μόνο στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και στη δόμηση των διανοητικών εργαλείων που θα επιτρέψουν την ανασυγκρότηση της γνώσης μέσα από τη χρήση των ποικίλων σημειωτικών τρόπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: την προφορική γλώσσα, στην οποία στηρίζεται η διδακτική αλληλεπίδραση, τη γραπτή γλώσσα (κυρίως μέσω βιβλίων και εικονογραφημένων περιοδικών), τις εικόνες (εικονιστικός τρόπος), τα *video* και τις ιστοσελίδες (κατεξοχήν υβριδικοί τρόποι).

Η συζήτηση μπορεί να προσανατολιστεί στα ταξίδια στο διάστημα και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα μη καθ-

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης

μερινής γνώσης, που μπορούν να αφορούν για παράδειγμα πιθανούς προορισμούς, την απόσταση κάποιων «γνωστών» πλανητών από τη Γη, τα πιθανά μέσα μετακίνησης προς αυτούς, τις δυσκολίες ενός τέτοιου ταξιδιού, τα απαραίτητα εφόδια, τον τεχνολογικό εξοπλισμό, κλπ. Η καταγραφή, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, των «γνώσεων» των παιδιών, των πηγών άντλησής τους, καθώς και ερωτημάτων που προέκυψαν σχετικά με το θέμα («τι γνωρίζουμε», «από πού» και «τι θέλουμε να μάθουμε»), σε αυτή την περίπτωση συνιστά ένα είδος αιτιολόγησης της επιλογής αντικειμένων προς διερεύνηση, που προωθεί παράλληλα την επίγνωσή τους όσο αφορά στη σχέση της απόφασής τους με διαφορετικούς πόρους γνώσης-πληροφόρησης.

Εύλογα υποθέτουμε ότι η κοινή (μη συστηματική) γνώση των παιδιών για το διάστημα προέρχεται από διάφορες ετερογενείς πηγές της καθημερινής εμπειρίας (για παράδειγμα, κόμικς, ταινίες, παιχνίδια, ειδήσεις) και έχει αποσπασματικό, αταξινόμητο, συχνά αλληλοσυγκρουόμενο, εν τέλει προεπιστημονικό χαρακτήρα (για παράδειγμα, βλ. δείγματα από τον λόγο του δχρονου της σημείωσης 1). Η καταγραφή αυτής της γνώσης επιβάλλεται, γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της θεματικής ενότητας. Για παράδειγμα, οι αντικρουόμενες πληροφορίες μας «αναγκάζουν» να αναζητήσουμε έγκυρες πηγές για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Μας οδηγούν δηλαδή στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην εξαγωγή επαρκώς αιτιολογημένων απαντήσεων.

Η ανάπτυξη της θεματικής ενότητας ουσιαστικά συντίθεται από μια σειρά αναζητήσεων απάντησης σε ερωτήματα, στα οποία η κοινή γνώση αδυνατεί να δώσει σαφή και αιτιολογημένη απάντηση. Για κάθε ερώτημα πραγματοποιείται μια διαδρομή μετάβασης από την κοινή γνώση στη συστηματική γνώση μέσω του σχεδιασμού και της ανάπτυξης επιμέρους έρευνας των σχετικών πηγών (για παράδειγμα, βιβλία, ιστοσελίδες, αλλά και — γιατί όχι; — συνεντεύξεις που τα παιδιά παίρνουν από ειδικούς, επισκέψεις σε ειδικούς χώρους, όπως το Πλανητάριο, κλπ.).

Οι διερευνήσεις που κάνει το σύνολο της τάξης ή επιμέρους ομάδες, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα, καταγράφονται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά και χρησιμοποιούνται στην παρουσίαση και στην αξιολόγηση του προγράμματος.

Στο παράδειγμα του διαστήματος, δύο είναι οι πιθανότεροι τρόποι ανάπτυξης της θεματικής ενότητας, καθένας από τους οποίους αξιοποιεί διαφορετικά τις υπάρχουσες γνώσεις, χρησιμοποιεί και κινητοποιεί διαφορετικές εμπειρίες και διαδικασίες και τελικώς οδηγεί σε διαφορετικά οφέλη. Αν η ομάδα επιλέξει ένα φανταστικό ταξίδι, τότε οι δραστηριότητες θα είναι περισσότερο παιγνιώδεις, θα εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό φανταστικές ιστορίες, παιχνίδια ρόλων, κλπ. Από την άλλη, όμως, αν η ομάδα επιλέξει να εστιάσει στο ηλιακό σύστημα, τότε οι δραστηριότητες δεν μπορεί παρά να είναι περισσότερο συστηματικές και να οδηγούν σε τυπική σχολική γνώση.

Η πρόκληση — κατά τη γνώμη μας — είναι να οδηγηθούμε στη διαπλοκή των δύο αυτών τρόπων, ούτως ώστε αφενός να εξασφαλιστεί το επικοινωνιακό πλαίσιο και το ενδιαφέρον των παιδιών για την πραγμάτωση της διερεύνησης και αφετέρου να ενισχυθεί ο γραμματισμός τους μέσω της ανάγνωσης κειμένων (λεκτικών και μη λεκτικών) και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (για παράδειγμα, καταγραφή και παρουσίαση των έργων των ομάδων, πινάκων αναφοράς, αφηγηματικών κειμένων, κλπ.).

Με τι θα ταξιδέψουμε. — α) Το πρώτο παράδειγμα αφορά στο ερώτημα: «Με τι θα ταξιδέψουμε στο διάστημα;» Από τη διερεύνηση των ήδη υπαρχουσών γνώσεων των παιδιών μπορεί να φανεί ότι αποτελούνται από ένα αμάλγαμα καθημερινής και πιο συστηματικής γνώσης. Ασφαλώς όμως πρόκειται για γνώσεις που δεν έχουν αποκτηθεί από την άμεση προσωπική εμπειρία τους. Έτσι, ήδη οι πρώτες πιθανές προτάσεις των παιδιών μπορεί να είναι ότι θα ταξιδέψουμε με πύραυλο, διαστημόπλοιο, ιπτάμενο δίσκο, δηλαδή διάσπαρτες πληροφορίες που έχουν αντληθεί από διάφορες πηγές (για παράδειγμα, κόμικς, τηλεταινίες, κλπ.). Ωστόσο έχει ιδιαίτερη σημασία για τις πρακτικές γραμματισμού, όταν για παράδειγμα τα παιδιά, κατονομάζοντας τα διαστημικά μέσα μεταφοράς, επιδεικνύουν τη γλωσσική εμπειρία τους με «τεχνικούς όρους και με κριτήρια ταξινόμησής τους». Η χρήση των σχετικών όρων από τα ίδια τα παιδιά συνεπάγεται τη δημιουργία ενός κοινού σημασιολογικού ρεπερτορίου, δηλαδή ενός πλαισίου νοηματοδότησης του θέματος που προωθεί τον εμπλουτισμό τόσο της γλώσσας όσο και των γνώσεων τους — γνώσεων που αφορούν τόσο στα συγκεκρι-

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοσηματοδότησης

μένα διδακτικά περιεχόμενα/αντικείμενα όσο και, κυρίως, τις διαδικασίες μετάβασης στη σχολική γνώση.

Προκειμένου όμως να καταλήξουμε σε μία ή περισσότερες επιλογές καταφεύγουμε στην αναζήτηση σχετικών στοιχείων από τις διαθέσιμες πηγές. Σε αντίθεση με την ευκαιριακή, την ανοργάνωτη ενασχόληση του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας, η συστηματική διερεύνηση του θέματος σε αυτή την περίπτωση και η στοχευμένη δράση συνεπάγονται την «ταχεία κατασκευή της γνώσης, με βηματισμό που βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού» και προσανατολισμό στην επιστημονική προσέγγιση της γνώσης (μέσα από τη διεύρυνση των πόρων πληροφόρησης, τη διασταύρωση των στοιχείων και — γιατί όχι; — την αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών τους).

Η πρώτη διερεύνηση στα βιβλία πληροφοριών, στα αφηγηματικά βιβλία, στα κόμικς, στις ταινίες και στο ίντερνετ φαίνεται να περιπλέκει αντί να διευκολύνει την απάντηση, εφόσον στις πρώτες πιθανές εκδοχές μπορεί να προστεθούν το διαστημικό λεωφορείο και ο δορυφόρος. Οι πληροφορίες από διαφορετικές πηγές ενισχύουν την εξοικείωση των παιδιών με το ότι κάθε είδους «κείμενο αποτελεί πόρο νοήματος» και, ακριβώς λόγω αυτής της ιδιότητάς τους, τα κείμενα αποτελούν «πηγές πληροφόρησης».

Εξίσου καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής γνώσης είναι η παρουσίαση και η διαπραγματέυση των εναλλακτικών λύσεων που στηρίζονται στις λογικές εξηγήσεις. Για παράδειγμα, η εμπλοκή εκπαιδευτικού και παιδιών στη συζήτηση γύρω από τις εναλλακτικές επιλογές ταξιδιωτικού μέσου θα εστιάσει στο πώς είναι το καθένα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, για ποιο ειδικό λόγο χρησιμοποιείται το καθένα (για παράδειγμα, υπάρχουν τεχνητοί δορυφόροι μετεωρολογικοί, στρατιωτικοί, τηλεπικοινωνιακοί, κ.ά., που τίθενται σε τροχιά γύρω από τη Γη ή άλλο ουράνιο σώμα, αλλά δεν ταξιδεύουμε με αυτούς). Οι «λειτουργικοί ορισμοί, οι τεχνικοί όροι, οι περιγραφές, οι ορθολογικές εξηγήσεις» που θα δοθούν, μπορούν να συγκροτηθούν μόνο μέσα από τη δομημένη χρήση της γλώσσας στον διδακτικό διάλογο.

Η συζήτηση γύρω από τη λειτουργία καθενός από τα μέσα που προτάθηκαν οδηγεί στην αιτιολόγηση των πιο πρόσφορων επιλογών που για την ώρα (ούτε το Apollo 11, με το οποίο έγινε η πρώτη προσελήνωση ανθρώπινου πληρώματος, ούτε οι σοβιετικοί Σπούτ-

νικ μοιάζουν με διαστημικά λεωφορεία: από την άλλη, το Orion της NASA θα αντικαταστήσει στο μέλλον τα διαστημικά λεωφορεία και συνεπώς δεν είναι επί του παρόντος διαθέσιμο) είναι το διαστημικό λεωφορείο, όπου επικεντρώνεται στο εξής το διδακτικό μας σχέδιο και διασφαλίζει την ταχύτητα στη δόμηση της συστηματικής γνώσης.

Η προηγούμενη διερεύνηση έχει καταγραφεί από τα παιδιά, με τη διαμεσολάβηση πάντα του εκπαιδευτικού, με τρόπους που αυτά επιλέγουν. Για παράδειγμα, σημειώνεται στις εικόνες του πίνακα αναφοράς που κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (λόγου χάρη, με κόκκινο «X» κάθε μη επαρκώς αιτιολογημένη επιλογή και με πράσινο «V» το διαστημικό λεωφορείο). Αφού παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης, αναρτάται στον πίνακα που θα χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς όταν κάποιος χρειαστεί εκ νέου να απαντήσει στο σχετικό ερώτημα. Το κείμενο αναφοράς είναι ένα ακόμη από τα κείμενα, αυτή τη φορά κατασκευασμένο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο οποίο μπορούμε να ανατρέξουμε προκειμένου να επιβεβαιώσουμε, να διαφωνήσουμε, να συμφωνήσουμε, να ενορχηστρώσουμε τις διαθέσιμες πληροφορίες σε ένα συνεκτικό σύστημα.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στο ερώτημα: «Τι θα φοράμε στο ταξίδι;» Ενδεχομένως κάποιο από τα παιδιά να απαντήσει «τα ρούχα μας» (πιθανόν γιατί στην πρόσφατη ταινία *Wall-e* οι άνθρωποι που επιβαίνουν στο διαστημικό υπερωκεάνιο δεν είναι ντυμένοι με ειδικές στολές και το ίδιο συμβαίνει σε κάποια κόμικς). Άλλες ενδεχόμενες απαντήσεις μπορεί να είναι «ειδικό κράνος», «χοντρά γυαλιά», «στολή σαν του πυροσβέστη, αλλά άσπρη». Σε κάθε περίπτωση, στις απαντήσεις και στις αιτιολογήσεις εμπλέκονται λειτουργικοί ορισμοί, ειδικό λεξιλόγιο, αιτιολογήσεις, συλλογισμοί, γενικεύσεις, δηλαδή πραγματώνονται γλωσσικά όλες εκείνες οι περιοχές της γλωσσικής σημείωσης που έχουν βαρύνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε μια περισσότερο παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, η «ορθή» απάντηση (για παράδειγμα, «διαστημική στολή») μπορεί να δοθεί από τον εκπαιδευτικό. Σκοπός μας όμως δεν είναι να καθιερωθεί η αυθεντία των εκπαιδευτικών ως πηγής της ορθής γνώσης, αλλά να αποκτηθεί επίγνωση ότι «τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας» και να ασκηθούν πρακτικές μέσα από τις οποίες αντλείται:

Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης

«γνώση από διάφορους πόρους». Χρειάζεται λοιπόν να αναζητήσουμε την καταλληλότερη απάντηση σε βιβλία, ηλεκτρονικά βιβλία ή σε σχετικές σελίδες στο ίντερνετ, διαπλέκοντας διαφορετικούς πόρους και τρόπους για την αναζήτηση της πληροφορίας. Κατά ανάλογο τρόπο καταγράφουμε την απάντηση, την παρουσιάζουμε και την αναρτούμε στην τάξη. Το ίδιο συμβαίνει με όλα τα ερωτήματα που προκύπτουν σε διάφορες φάσεις ανάπτυξης του θέματος.

Τέλος, το ταξίδι θα προσφέρει ευκαιρίες εφαρμογής της συστηματοποιημένης γνώσης σε ένα νέο φανταστικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, τα παιδιά στο πλαίσιο ενός θεατρικού δρώμενου θα χρειαστεί να κινηθούν, να φάνε, να ανταλλάξουν εργαλεία όπως οι αστροναύτες σε χώρο/χώρους όπου η βαρύτητα δεν είναι ίδια με αυτή της Γης. Με άλλα λόγια, καλούνται να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση σε νέα περιβάλλοντα νοήματος.

Υιοθετώντας την αντίληψη του γραμματισμού, όπως αποδίδεται στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προσέγγισης, επιχειρήσαμε, μέσα από ένα απλό παράδειγμα μιας θεματικής ενότητας που εκ των πραγμάτων διακρίνεται από την «απόσταση από την άμεση εμπειρία», να αναδείξουμε ορισμένες πτυχές της πραγμάτωσης του πολυγραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Μία από τις παραδοχές μας είναι ότι οι πολυγραμματισμοί εκτυλίσσονται σε δομημένο πλαίσιο νοημάτων και σε συνεχή διάλογο με τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, η διδακτική παρέμβαση είναι αυτή που θα προσφέρει το συγκροτημένο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, έτσι ώστε οι γνώσεις «να παρουσιάζονται συστηματικά, με λογική αλληλουχία στο πλαίσιο ενός θέματος» (στην περίπτωση μας, το διάστημα). Με αυτό τον τρόπο, η προφορική γλώσσα και τα διαφορετικά κείμενα των μέσων μαζικής επικοινωνίας αποτελούν διαφορετικούς και συμπληρωματικούς πόρους νοηματοδότησης για την ανασυγκρότηση της γνώσης των παιδιών προς την κατεύθυνση της συστηματικής γνώσης. Η αμφίδρομη «μεταφραστική κίνηση» από τις εικόνες στα βίντεο, από τα βιβλία στις ιστοσελίδες, από την προφορική γλώσσα στη γραπτή, κ.ο.κ., δημιουργεί μια κατάσταση γραμματισμού όπου η «ενασχόληση με τα κείμενα» συνεπάγεται σύνθετες διεργασίες: ταυτόχρονα με την αναγνώριση των σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων αναγνωρίζεται και το νόημα που συ-

γκροτείται από τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα. Η αναγνώριση του νοήματος εμπλέκει την εννοιολόγηση και τον σχολιασμό των οντοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων, την «κατηγοριοποίησή τους, τους λειτουργικούς ορισμούς τους». Τα παιδιά, εξάγοντας «συμπεράσματα από κείμενα», ενισχύουν την «επίγνωσή τους ότι τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας» και την επίγνωση «του εαυτού ως γνώστη που αντλεί γνώση από διάφορους πόρους». Είναι — νομίζουμε — προφανές ότι μόνο αυτού του τύπου οι διεργασίες (πολυ)γραμματισμών μπορούν να εξοικειώσουν με κοινωνικά πλαισιωμένο τρόπο (δηλαδή, μέσα σε ενδιαφέρουσες περιστάσεις) τα παιδιά με «αφηρημένα και τεχνικά νοήματα». Το ίδιο όμως το ταξίδι, ουσιαστική πλευρά της συγκεκριμένης θεματικής, θα αποτελέσει και την περιοχή όπου τα παιδιά προσανατολίζονται σε «υποθετικά και γενικευμένα νοήματα».

Επιγραμματικά, και παραφράζοντας — θεμιτά — τη συνόψισή της γλωσσικής ανάπτυξης που προτείνει ο Halliday (2003), προσπαθήσαμε να αναδείξουμε πώς τα παιδιά μαθαίνοντας τον κόσμο μαθαίνουν ταυτόχρονα και τη γλώσσα.

Οι παραπάνω σχολιασμοί μας δεν έχουν ασφαλώς πρόθεση εξαντλητικής περιγραφής του τι συμβαίνει σε περιστάσεις διδασκαλίας του γραμματισμού στην πρωτοσχολική ηλικία, δηλαδή να δώσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα από τις γλωσσικές πραγματώσεις των διαλόγων. Ούτε μπορούμε να επεκταθούμε και σε παραδείγματα ανάπτυξης στο σύστημα της γραπτής γλώσσας. Η πρόθεσή μας ήταν περισσότερο να αναδείξουμε τις πτυχές στις οποίες χρειάζεται να στραφούμε, προκειμένου να κατανοήσουμε πώς και γιατί οι (πολυ)γραμματισμοί, μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, μας επιτρέπουν να εντάξουμε την πολυτροπικότητα ως αναγκαία — αν όχι και ικανή — συνθήκη για τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, με ανοιχτές ερευνητικές και παιδαγωγικές προοπτικές εξειδίκευσης και εφαρμογής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- BERNSTEIN, B. (1987). Social class, codes and communication, στο U. AMMON, N. DITTMAR & K.J. MATTHEIER (επιμ.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of society*, τόμ. 1 (σελ. 563-569), Berlin: Walter de Gruyter.

- (1990). *Class, codes and control. The structure of pedagogic discourse* (τόμ. IV), London: Routledge.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (2009). «Multiliteracies»: new literacies, new learning, *Pedagogies (An International Journal)*, 4 (3), 164-195.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*, London: Arnold.
- (1980). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language, στο Y.M. GOODMAN, M.M. HAUSLER & D.S. STRICKLAND (επιμ.), *Oral and written language development: impact on schools (Proceedings from the 1979-1980 Impact Conferences)* (σελ. 7-19), USA: International Reading Association & National Council of Teachers.
- (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective, στο R. HASAN & G. WILLIAMS (επιμ.), *Literacy in society* (σελ. 339-376), London: Longman.
- (2003). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language and learning about language (1980), στο M.A.K. HALLIDAY (επιμ.), *Collected works. The language of early childhood* (τόμ. IV) (σελ. 308-326), London: Continuum.
- HASAN, R. (2005). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions, στο J.J. WEBSTER (επιμ.), *Language, society and consciousness* (σελ. 68-105), London, Oakville: Equinox.
- HASAN, R., & CLORAN, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children, στο M.A.K. HALLIDAY, J. GIBBONS & H. NICHOLAS (επιμ.), *Learning, keeping and using language* (σελ. 67-99), Amsterdam: Benjamins.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (1997). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, στο Α.Φ. ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (τόμ. Β') (σελ. 680-697), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (2006). *The learning by design guide*, Melbourne: Common Ground.
- KONDYLIS, M., & STELLAKIS, N. (2005). Contexts for learning to be literate: some evidence from Greek pre-primary education setting, *L1: Educational studies in language and literature*, 1, 3-21.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*, London: Routledge.
- LEMKE, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific texts, στο J.R. MARTIN & R. VEEL (επιμ.), *Reading science* (σελ. 87-113), London: Routledge.
- NEUMAN, S.B., & ROSKOS, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers, *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10-32.

- PAINTER, C. (1999). Preparing for school: developing a semantic style as a resource for thinking: a linguistic view of learning, στο R. HASAN & G. WILLIAMS (επιμ.), *Literacy in society* (σελ. 50-85), London & New York: Longman.
- (2007). Language for learning in early childhood, στο F. CHRISTIE & J.R. MARTIN (επιμ.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives* (σελ. 131-155), London: Continuum.
- REID, J., & COMBER, B. (2002). Theoretical perspectives in early literacy education: implications for practice, στο L. MAKIN & C.J. DIAZ (επιμ.), *Literacies in early childhood: changing views, challenging practice* (σελ. 15-34), Sydney: MacLennan & Petty.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. (2007). Γραμματισμοί και πρώτο σχολείο: τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας, *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της OMEP: «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»* (σελ. 6-14), Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της OMEP.
- ΚΟΥΡΤΗ, Ε. (2008). Εισαγωγή της επιμελήτριας, στο D. BUCKINGHAM, *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ* (σελ. 11-26), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.