

«Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις

ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΚΟΝΔΥΛΗ, ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΕΛΛΑΚΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έπειτα από είκοσιπέντε χρόνια έρευνας η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού φαίνεται να έχει ισχυροποιηθεί αρκετά ώστε να επηρεάζει όλο και περισσότερο τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα προγράμματα διαφόρων χωρών. Το εύρος, ωστόσο, των οντολογικών, επιστημολογικών, μεθοδολογικών και εκπαιδευτικών θέσεων που καλύπτεται κάτω από την ομπρέλα του όρου «αναδυόμενος γραμματισμός» είναι εξαιρετικά μεγάλο και ενίοτε αντιφατικό. Η άποψη ότι «γραμματισμός» σημαίνει κυρίως γραφή και ανάγνωση οδηγεί στην εξαιρετικά διαδεδομένη αντίληψη ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός είναι ουσιαστικά η προετοιμασία του παιδιού για την ώριμη ανάγνωση και γραφή μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων (απο)κωδικοποίησης και γραφοφωνημικών αντιστοιχίσεων. Αυτή η στενή αντίληψη περί γραμματισμού έχει ως αποτέλεσμα να παραγνωρίζονται στην καθημερινή σχολική πρακτική σημαντικές όψεις του φαινομένου, όπως, λόγω χάρη, ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός αναπτύσσεται ως νοηματοδοτημένη και νοηματοδοτούσα αλληλεπίδραση με το περιβάλλον ομιλίας, συμπεριλαμβάνει την προφορική επικοινωνία και είναι δυναμικό φαινόμενο το οποίο προεξαγγέλει την ανάπτυξη του (ενήλικου) γραμματισμού.

Στη χώρα μας, παρά το γεγονός ότι στην προδημοτική εκπαίδευση ο αναδυόμενος γραμματισμός αποτελεί κεντρικό στοιχείο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος (1999 και ΔΕΠΠΣ, 2001), το οποίο υιοθετεί πλήρως τις βασικές του αρχές (έμφαση στο γραπτό λόγο σε σύνδεση με τον προφορικό, μάθηση μέσω της χρήσης, επικοινωνιακή προσέγγιση κ.λπ.), οι εμπειρικές πα-

ρατηρήσεις δείχνουν ότι οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν εναρμονίζονται με τα προαπαιτούμενα του αναδυόμενου γραμματισμού. Ειδικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να περιορίζονται στην καλλιέργεια μεμονωμένων δεξιοτήτων, όπως είναι η διδασκαλία των γραμμάτων και η ενίσχυση της γνώσης για τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, δηλαδή υιοθετούν τη στενή αντίληψη περί γραμματισμού.

Θεωρώντας ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού προϋποθέτει πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες ελάχιστα σχετίζονται με την άμεση ή διδακτικού τύπου καλλιέργεια μεμονωμένων δεξιοτήτων, θα υποστηρίξουμε την ανάγκη σαφούς νοηματοδότησης του αναδυόμενου γραμματισμού, προκειμένου να συνεισφέρουμε στη συζήτηση για τους τρόπους προσέγγισης και εφαρμογής του στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της προδημοτικής εκπαίδευσης.

Συγκρίνοντας το πρόγραμμα για τη γλώσσα δύο νηπιαγωγείων, τα οποία υιοθετούν διαφορετικές οντολογικές και μεθοδολογικές αντιλήψεις για το γραμματισμό, θα επιχειρήσουμε να σχηματοποιήσουμε τη διάκριση ανάμεσα στις πρακτικές που περιορίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και σε εκείνες που αξιοποιούν τους πόρους του γραμματισμού. Στο πρώτο από τα δύο παραδείγματα σχολικής τάξης υιοθετείται μια στενή αντίληψη, που οδηγεί σε δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων και τεχνικών (από)κωδικοποίησης, ενώ στο δεύτερο υιοθετείται μια προσέγγιση πλησιέστερη στις καθημερινές «αυθεντικές» πρακτικές σε συμφράζόμενα χρήσης, στην οποία η καλλιέργεια δεξιοτήτων δεν αποτελεί τον κύριο στόχο.

Σκοπός μας είναι να δείξουμε ότι η πρώτη προσέγγιση αποτελεί μια μετεξέλιξη της θεωρίας της αναγνωστικής ετοιμότητας, ενώ η δεύτερη συνιστά πρακτική που ενισχύει την ανάπτυξη του γραμματισμού, και να υποστηρίξουμε την ανάγκη ερευνητικών κατευθύνσεων που να θεμελιώνουν την ανάπτυξη δυναμικών προγραμμάτων αναδυόμενου γραμματισμού.

Ορίζοντας το γραμματισμό

Αναφορικά με τον όρο «γραμματισμός» (literacy), έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Εκτός από το στοιχειώδη ορισμό του ως «ικανότητας γραφής και ανάγνωσης» (Unesco, 1993· Cooper, 2000), στην κοινότητα των επιστημόνων που ασχολούνται με αυτόν δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τι ακριβώς συμπεριλαμβάνει (Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Baynham, 2002).

Η διερεύνηση και η αποδοχή ενός ορισμού για το γραμματισμό έχουν εξαιρετική σημασία και δεν περιορίζονται στις ανάγκες της ακαδημαϊκής κοινότητας, μια και επηρεάζουν άμεσα τόσο τις ατομικές στάσεις όσο και

—κυρίως— τις πολιτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Baynham, 2002). Όπως εύστοχα επισημαίνει η Scribner (1984:6), «κάθε απόπειρα απάντησης στην ερώτηση “Τι είναι γραμματισμός;” οδηγεί σε διαφορετική αξιολόγηση του εύρους του προβλήματος (π.χ. η έκταση του α-γραμματισμού) και σε διαφορετικούς σκοπούς των προγραμμάτων που στοχεύουν στη δημιουργία εγγράμιτων πολιτών. Οι ορισμοί του γραμματισμού διαμορφώνουν τις απόψεις μας για τα άτομα που βρίσκονται εκτεθειμένοι από το μέσο όρο (τι είναι ο “εγγράμιτος” και ο “αγράμιτος;”) και έτσι επηρεάζουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μέθοδο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ουσιαστικό και βαθύ τρόπο».

Η πιο πάνω διατύπωση ανανεώνει, κατά την άποψή μας, όσα υποστηρίχθηκαν στις έρευνες της Heath (1980, 1983) και του Wells (1985), δηλαδή το γεγονός ότι, από τις οικογένειες που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, ως πρακτικές γραμματισμού γίνονται αντιληπτές διαφορετικές οντολογικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η Heath (1980:126) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Η πρόσκτηση του γραμματισμού συχνά αποτελεί συνάρτηση κοινωνικά προσδιορισμένων έργων, τα οποία ενίοτε είναι πολύ απομακρυσμένα από εκείνα της τυπικής εκπαίδευσης, και δεν αντιμετωπίζονται ως αποτέλεσμα της προσπάθειας που κάνουν μόνο οι “δασκάλοι” και οι “μαθητές”».

Ενδεικτικός για το εύρος των ικανοτήτων που δυνητικά μπορούν να συμπεριληφθούν στο γραμματισμό είναι ο ορισμός που διατυπώθηκε από τον Βραζιλιάνο θεωρητικό της εκπαίδευσης Freire. Σύμφωνα με αυτόν ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία προς τη συνειδητοποίηση (conscientization), που περιλαμβάνει περισσότερο την «ανάγνωση του κόσμου» (“world”) παρά την ανάγνωση της «λέξης» (“word”) (Freire & Macedo, 1987). Μια παρόμοια προοπτική συμβαδίζει με την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Halliday, 1978), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γλωσσικής ποικιλότητας σημαίνει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικά είδη λόγου — μεταξύ των οποίων και εκείνα που έχουν κοινωνικά θετικό πρόσημο — για τους σκοπούς της επικοινωνίας. Έτσι, η επιλογή του όρου «γραμματισμός» αντί του «γραφή και ανάγνωση» σηματοδοτεί μια σημαντική μετακίνηση προς ένα υψηλότερο επίπεδο νοηματοδότησης. Σύμφωνα με τον Halliday (1996), ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία — περισσότερο κατάκτησης, παρά γνώσης — των «υψηλότερων» μορφών της γλώσσας, που χρησιμοποιούνται στο γραπτό λόγο, και του συστήματος των κοινωνικών αξιών που τις συνοδεύουν. Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός συμπεριλαμβάνει κάθε είδος αποτελεσματικής συμμετοχής στην κοινωνική διαδικασία (Kress & Van Leeuwen, 1990).

Στην παρούσα μελέτη προκρίνουμε ένα συγκεκριμένο ορισμό του γραμματι-

τιμού, αυτόν της Αυστραλιανής Πολιτικής για τη Γλώσσα και το Γραμματισμό (Australian Language and Literacy Policy, 1991). Η επιλογή μας δεν γίνεται μόνο για να αποφύγουμε αυτό που ο Street (2000) ονομάζει «πίγχυση ορολογίας» (terminological confusion), αλλά και επειδή αυτός ο ορισμός, που θεωρείται ο πιο ευρύς, περιεκτικός και εύστοχος (Lokan, Withers, Mellor, Batten, McQueen & Carthy, 1995· Winch, Johnston, Holliday, Ljungdahl, March, 2001), περιλαμβάνει μια διαφορετική αντίληψη για το φαινόμενο και τη διαδικασία του γραμματισμού από εκείνη που περιλαμβάνεται στον περιορισμένο ορισμό του ως ικανότητας «γραφής και ανάγνωσης». Εξάλλου, μας επιτρέπει να αποσαφηνίσουμε αποτελεσματικότερα τη σχέση ανάμεσα στο γραμματισμό και την ανάπτυξη του.

Σύμφωνα λοιπόν με τον υιοθετούμενο στην παρούσα μελέτη ορισμό:

Γραμματισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να χρησιμοποιεί γραπτές πληροφορίες, καθώς και να γράφει κατάλληλα, σε ποικιλία συμφραζομένων. Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης, την επίτευξη προσωπικής ανάπτυξης και την αποτελεσματική λειτουργία στην κοινωνία μας. Ο γραμματισμός περιλαμβάνει επίσης την αναγνώριση των αριθμών και των βασικών μαθηματικών συμβόλων, καθώς και των συμβόλων που υπάρχουν στα κείμενα.

Ο γραμματισμός περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ομιλίας, της ακρόασης, της κριτικής σκέψης με την ανάγνωση και τη γραφή. Ο λειτουργικός γραμματισμός έχει στόχους, είναι ελαστικός και δυναμικός και συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

(Australian Language and Literacy Policy, 1991)

Ο πιο πάνω ορισμός φωτίζει το τι σημαίνει «ικανότητα ανάγνωσης και γραφής», εστιάζοντας στις λειτουργικές όψεις της εγγράμματης συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές παραμέτρους και τους ατομικούς σκοπούς του γραμματισμού, καθώς και τις παραμέτρους που αφορούν τα πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα χρήσης του. Επίσης, αντιμετωπίζοντας το γραμματισμό ως κατ' εξοχήν σφαιρική σημειωτική διαδικασία, ενσωματώνει τα μαθηματικά σύμβολα και τα σύμβολα που περιλαμβάνονται στα κείμενα, τονίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης και, τέλος, θεωρεί την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την ακοή-αμοιβαία υποστηριζόμενες διαδικασίες (Freeman & Hatch, 1989· Strickland, 1990). Για μια σύγχρονη κοινωνία, «γραμματισμός» σημαίνει κάτι πολύ ευρύτερο από την ικανότητα (απο)κωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων· σημαίνει να χρησιμοποιούμε γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές, προκειμένου να αντλήσουμε νόημα

από ένα κείμενο που διαβάζουμε ή να προσδώσουμε νόημα σε ένα κείμενο που γράφουμε, ώστε να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά στο πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων.¹

Σύμφωνα λοιπόν με την ανωτέρω αντίληψη περί γραμματισμού, η χρήση όλων των πιο πάνω στρατηγικών αποτελεί, αφενός, ένα δυναμικό φαινόμενο – από τον πρώιμο στον όψιμο γραμματισμό – που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων, αφετέρου, το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οφείλει να στηρίζεται ο σχολικός γραμματισμός προκειμένου να αναπτύξει στο έπακρο τις ικανότητες των παιδιών. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη σχέση ανάμεσα στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού και τις αρχές του αναδιδόμενου γραμματισμού.

Αναδιδόμενος γραμματισμός

Ο όρος «αναδιδόμενος γραμματισμός» (emergent literacy) χρησιμοποιείται για να εκφράσει όλο το φάσμα «των συμπεριφορών που προηγούνται και εξελίσσονται στη συμβατική γνώση του γραμματισμού» (Sulzby, 1989a: 84). Η ανάπτυξη του γραμματισμού επικεντρώνεται σε εκείνες τις συμπεριφορές, δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες θεωρούνται «προάγγελου» της ανάπτυξης του συμβατικού τρόπου γραφής και ανάγνωσης (Whitehurst & Lonigan, 1998· Goodman, 1986· Teale & Sulzby, 1986) και διακρίνεται με σαφήνεια από το συμβατικό (conventional) γραμματισμό (Simmons & Kameenui, 1998). Ο όρος επικράτησε γιατί υπονοεί μια σειρά από γενικές αρχές και σκιαγραφεί μια ολόκληρη θεωρία για την κατάκτηση της εγγράμματης συμπεριφοράς. Κατ' αρχάς υποδεικνύει ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού προέρχεται από το ίδιο το παιδί, το οποίο, υποστηριζόμενο από τις αλληλεπιδράσεις του με τους ενήλικους, αποκτά επίγνωση του περιβάλλοντός του (Gibson, 1989· Morrow, 1989· Clay, 1991· Neuman & Roskos, 1993· Stratton, 1996) και προσπαθεί να αντλήσει νόημα από το γραπτό λόγο που το περιβάλλει ήδη από τα πρώτα χρόνια του (Hall, 1996· Hiebert & Fisher, 1990· Teale & Sulzby, 1989).

1. Τα τελευταία χρόνια η έννοια του «γραμματισμού» δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε γλωσσικού τύπου γραμματισμούς, αλλά έχει επεκταθεί και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία κατάκτησης ποικίλων ικανοτήτων (περί Πολυγλωσσισμών βλ. Μητσικοπούλου, 2001· Katsanzis & Core, 2001· Παπούλια-Τζελέπη, 2004). Αυτοί οι όροι έχουν ως κοινή αφετηρία το θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του γραμματισμού ως ικανότητας που αποκτάται με την ενεργητική εμπλοκή των υποκειμένων σε μια κοινωνική διαδικασία διάλογου μέσω της οποίας το ίδιο το άτομο κατασκευάζει τη γνώση.

Δεύτερον, ο όρος υποδηλώνει τη δυναμικότητα αυτής της πορείας. Σε κάθε σημείο της ανάπτυξής του, το παιδί βρίσκεται σε μια διαδικασία κατάκτησης του γραπτού λόγου (Teale & Sulzby, 1986· Βάμβουκας, 1991), συνειδητοποιώντας τη λειτουργία του (Campbell, 1995· Whitehurst & Lonigan, 1998· Goodman, 1984· Γιαννά, 1998· Γιαννικοπούλου, 1998) και, παράλληλα, τη λειτουργία των συμβόλων (Clay, 1991· Neuman & Roskos, 1993· Gibson, 1989· Harste, Short & Burke, 1988· Goodman, 1986).

Τρίτον, σημαίνει ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι μέρος της γενικότερης προσπάθειας του παιδιού για την κατασκευή της γνώσης μέσω της οικειοποίησης των εννοιών του περιβάλλοντος και του πολιτισμού (Harste & Woodward, 1989· Neuman & Roskos, 1993· Walker-Dalhousie, 1993).

Τέταρτον, εστιάζει στο γεγονός ότι η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή είναι διαδικασίες αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες, που αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Hiebert, 1981· Teale & Sulzby, 1989· Dickinson & Beals, 1994· Hall, 1987· Glazer & Burke, 1994· Miller, 2000· Clay, 2001· Goodman & Goodman, 1983· Dobson, 1989· Teale & Sulzby, 1989· Teale & Martinez, 1989).

Τέλος, τονίζει ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού συντελείται στο καθημερινό οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς συστηματική διδασκαλία (Leichter, 1984· Teale, 1987).

Συνεπώς, ο όρος «αναδυόμενος γραμματισμός» αναφέρεται σε μια θεωρητική στάση προς την ανάπτυξη του γραμματισμού, που θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής τρία σημεία:

1. Η εκμάθηση του γραμματισμού είναι αναπτυξιακή και δομητική.
2. Η ηλικιακή ομάδα στην οποία αναφέρεται καλύπτει τις ηλικίες από τη γέννηση έως την είσοδο στη δημοτική εκπαίδευση και την τυπική διδασκαλία του γραμματισμού.
3. Εστιάζει στη μη τυπική μάθηση, η οποία πραγματοποιείται σε σφαιρικές δραστηριότητες στο σπίτι ή την προδημοτική εκπαίδευση.

Η διερεύνηση της σχετικής με τον αναδυόμενο γραμματισμό βιβλιογραφίας, ωστόσο, αποκαλύπτει ότι ερευνητές δεν χρησιμοποιούν τον όρο με συνέπεια στα παραπάνω σημεία (Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000). Μολονότι στην πλειονότητά τους συμφωνούν στα σημεία 1 και 2, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τη σπουδαιότητα των μη συμβατικών συμπεριφορών γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας στο οικείο τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ισχυρά επιχειρήματα των Lancy (1994), McGee και Purcell-Gates (1997), Yaden, Rowe και MacGillivray (2000), η συστηματική εξάσκηση στη φωνημική επίγνωση ή η συστηματική και διεξοδική προσπάθεια διδασκαλίας διαφόρων δεξιοτήτων που σχετίζονται με

τη γραφή και την ανάγνωση (π.χ. γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, ονόματα γραμμάτων) δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο θεωρητικό πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού. Τέτοιου είδους έρευνες ή εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συμβατικού γραμματισμού δεν συνιστούν αναδυόμενο γραμματισμό, καθ' όσον διαφέρουν μεθοδολογικά και, κυρίως, επιστημολογικά από τις βασικές θέσεις της θεωρίας του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως αυτές περιγράφηκαν παραπάνω.

Έχοντας αποφασηνώσει ορισμένες πτυχές των ορισμών, που συνιστούν πλαίσιο για την εξαντλητική εφαρμογή τους, θα μας δοθεί στη συνέχεια η ευκαιρία να εξετάσουμε ορισμένες πρακτικές γραμματισμού στο ελληνικό πρώτο σχολείο.

ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσα στην προδημοτική εκπαίδευση στηρίζεται στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της «δομητικής προσέγγισης», και ως μεθοδολογική αρχή υιοθετεί την επικοινωνιακή-λειτουργική (Χατζησάββιδης, 2002), σύμφωνα με την οποία το παιδί μαθαίνει επικοινωνώντας με τους άλλους μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Έτσι, ο γραμματισμός δεν συνίσταται σε ξεκομμένες δραστηριότητες ανάλυσης του γλωσσικού ουσιώματος, αλλά στη χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, διαμέσου των αντικειμένων για την παραγωγή και πρόσληψη νοήματος, και γι' αυτό διαχέεται σε όλες τις δραστηριότητες. Οι δεξιότητες εντάσσονται λειτουργικά και, επομένως, καλλιεργούνται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο επικοινωνίας.

Η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο, απαιτεί τη νηματοδότηση των αρχών του μέσα στην ίδια τη διδακτική πράξη. Από παρατήρηση, όμως, των πραγματοποιούμενων σε πολλές τάξεις «αυθόρμητων γραμματισμού» (Bayham, 2002) αποκαλύπτεται ότι η τρέχουσα σημασιολόγηση του γραμματισμού, που υιοθετείται σε ανησυχητικά μεγάλη έκταση στο ελληνικό νηπιαγωγείο, δεν ακολουθεί τις αρχές αναλυτικού προγράμματος και υποβάλλει μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι διδακτικές πρακτικές του δημοτικού μεταφέρονται στην προδημοτική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, και για να περιοριστούμε μόνο στις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, παρατηρείται ότι σε πολλές τάξεις νηπιαγωγείων η γλωσσική εκπαίδευση περιλαμβάνει μεμονωμένες δραστηριότητες καλλιέργειας γραφοφωνημικών αντιστοιχίσεων και εν μέρει φωνημικής επίγνωσης (π.χ. χρήση

αλφαβηταρίων), ενθάρρυνση της αντιγραφής (φωτοτυπίες, αντιγραφή από τον πίνακα) και της ανάγνωσης. Μολονότι οι εν λόγω δραστηριότητες περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι σαφές ότι εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενίσχυσης και εμπλοκής των παιδιών με δράσεις λειτουργικά ενταγμένες στο γραμματισμό.

Αντίθετα, στις περιπτώσεις που παρατηρήσαμε κατά την έρευνά μας, αυτές οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, εισάγονται αποκλειστικά με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, δεν συνδέονται με κάποιο πλαίσιο δράσης και η διδασκαλία ήταν αυτοσκοπός. Για παράδειγμα, η ανάγνωση περιορίζεται στην ανάγνωση ιστοριών, στοχεύοντας στην εξασφάλιση ήρεμου κλίματος στην τάξη (πριν το σχολασμα ή μετά το διάλειμμα). Στις ελάχιστες περιπτώσεις που υιοθετούνταν υπό ερωτήσεις, αυτές δεν αποσκοπούσαν στο να ενισχύσουν τρόπους προσέγγισης του νοήματος (ερωτήσεις υψηλής γνωστικής απαίτησης), αλλά μάλλον έλεγχαν την κατανόηση, ούτε επεκτεινόταν σε άλλες δραστηριότητες (π.χ. δραματοποίηση, δημιουργία νέου παραμυθιού κλπ.). Αν στα παραπάνω προστεθεί η ελλιπής οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης (απουσία υλικών γραφής και αναγνωστικού υλικού στις γωνίες δραστηριοτήτων, απουσία γωνιάς γραφής, πρόχειρη οργάνωση της βιβλιοθήκης, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η πρόσβαση εκτός καθορισμένης ώρας), διαμορφώνεται μια εικόνα που κάθε άλλο παρά ενθαρρύνει την αυθόρμητη εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες λειτουργικού γραμματισμού.

Είναι αμφίβολο κατά πόσο η αποσπασματικότητα και η έλλειψη σαφών μακροπρόθεσμων στόχων που χαρακτηρίζουν παρόμοιου τύπου πρακτικές γραμματισμού μπορούν να τις καταστήσουν αναγνωρίσιμες ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα. Με δεδομένη, ωστόσο την εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης αυτών των πρακτικών στο ελληνικό νηπιαγωγείο, δικαιούμαστε να υποθέσουμε ότι συνιστούν ένα διαδεδομένο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Επίσης, σύμφωνα με τη θεώρηση που υιοθετούμε, οι εν λόγω «πρακτικές γραμματισμού» αποτελούν μια μετάλλαξη της θεωρίας της «ανταγωνιστικής ετοιμότητας», καθ' όσον υποκρύπτουν την αντίληψη ότι η προδημοσιακή εκπαίδευση συνιστά σκαλί προετοιμασίας για το δημοτικό σχολείο.² Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους πρακτικές δεν ακολουθούν το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόδειγμα του αναδυόμενου γραμματισμού όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω — και όπως εννοείται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

2 Οι παραπάνω εμπειρικές διαπιστώσεις ίσχυαν ενδιαφέρον να εξεταστούν συστηματικά και, ειδικότερα, να μελετηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το ζήτημα, ποιες αξίες επενδύουν στο γραμματισμό, καθώς και ποιες ιδεολογίες περιβάλλουν και υποβάλλουν τις συγκεκριμένες πρακτικές.

Ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις

Προκειμένου να καταδείξουμε τις διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές της αναγνωστικής ετοιμότητας και εκείνες του αναδυόμενου γραμματισμού που εμφανίζονται στην προδημοτική εκπαίδευση, θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε δύο τυπικά παραδείγματα, τα οποία καταγράφηκαν την άνοιξη του σχολικού έτους 2003-2004 σε τρία τμήματα νηπιαγωγείων της Πάτρας.

Προετοιμάζοντας τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο

Σε αυτό το τμήμα οι δραστηριότητες γλώσσας αποτελούσαν ξεχωριστές δραστηριότητες του προγράμματος και πραγματοποιούνταν ευκαιρικά (όποτε υπήρχε χρόνος) με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού. Οι επιδιωκόμενοι σκοποί χαρακτηρίζονταν από ασάφεια (η εκπαιδευτικός δεν καθόρθωσε να διατυπώσει τη συσχέτιση της διδακτικής της παρέμβασης με σφαιρικότερους στόχους γραμματισμού).

Οι δραστηριότητες γραφής περιοριζόνταν:

- στον εντοπισμό συγκεκριμένων γραμμάτων σε φύλλα εργασίας (Εικόνες 1, 4)
- στην εξάσκηση στην αντιγραφή (Εικόνες 2, 3)
- στο συμβατικό τρόπο γραφής των γραμμάτων

Η *ανάγνωση* αφορούσε αποκλειστικά την ανάγνωση παραμυθιών από τη νηπιαγωγό, σε ώρα που η ίδια επέλεγε, και συνοδευόταν από ερωτήσεις χαμηλής γνωστικής απαίτησης (ερωτήσεις αξιολόγησης της κατανόησης). Η ανάγνωση δεν προεκτεινόταν σε δραστηριότητες δραματοποίησης, ανακατασκευής της ιστορίας, ή εικονογράφησης), και γενικότερα δεν καλλιεργούνταν η δημιουργία και η αφήγηση ιστοριών. Δεν αξιοποιούνταν αυθεντικά κείμενα ή λέξεις (π.χ. τα ονόματα των παιδιών, προσκλήσεις, αφίσες κ.λπ.), ούτε ο γραπτός λόγος που υπάρχει σε διάφορες συσκευασίες στη γωνιά του μαγαζιού.

Όσον αφορά την οργάνωση του *περιβάλλοντος της τάξης*, δεν υπήρχε γωνιά γραφής, ούτε και υλικό για αυθόρμητη γραφή στις γωνιές ελεύθερου παιχνιδιού: τα παιδιά δεν είχαν πρόσβαση στη βιβλιοθήκη, και δεν υπήρχε γωνιά ανάγνωσης με έντυπο υλικό (περιοδικά και φυλλάδια). Επίσης, δεν υπήρχαν μαγνητοφωνημένες ή βιντεοσκοπημένες ιστορίες.

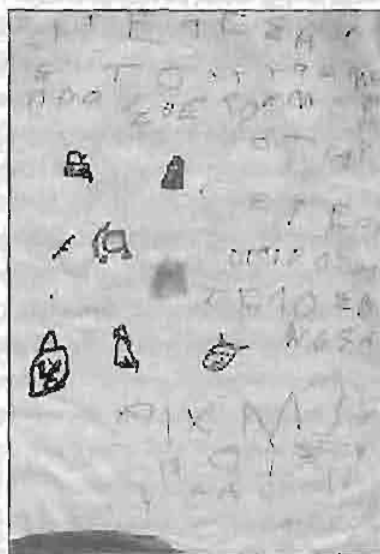
Αυτή η διδακτική προσέγγιση, μολονότι στερείται σχεδίου, εκ πρώτης όψεως αξιοποιεί, έστω αποσπασματικά, μερικά σημεία που μπορούμε να απομονώσουμε στο ΔΒΠΣ. Η βασική της επιδίωξη, ωστόσο, φαίνεται να είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την μετέπειτα πορεία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Σε αυτό το συμπέρασμα μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε, όταν διαπιστώσουμε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση



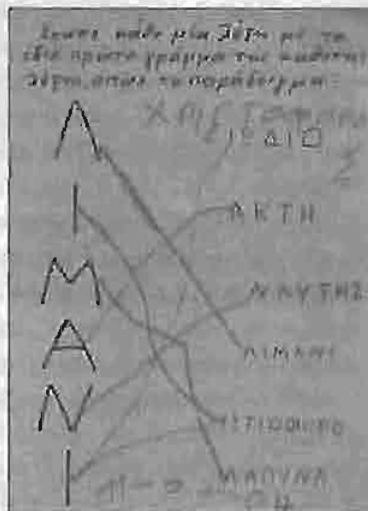
Εικόνα 1. Εντοπισμός του γράμματος «χ»



Εικόνα 2. Αντιγραφή



Εικόνα 3. Αντιγραφή κειμένου «συνταγή»



Εικόνα 4. Εντοπισμός αρχικού γράμματος σε έτοιμη ακροστοιχίδα

αφενός παραγνωρίζει, ή τουλάχιστον δεν επιτρέπει, να αναδυθεί ο πρώτος γραμματισμός των παιδιών, αφετέρου «εμπλουτίζει» τις πρακτικές των προηγούμενων προαγραμμάτων, τα οποία ακολουθούσαν τις αρχές της αναγνωστικής ετοιμότητας υποβαθμίζοντας το ρόλο του νηπιαγωγείου σε προθάλαμο του «σχολείου».

«Ταξιδεύοντας» σε/με πολυτροπικά κείμενα

Πρόκειται για ένα σχέδιο εργασίας που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε τρία τμήματα ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου, και αφορούσε ένα «φανταστικό» ταξίδι σε χώρες επιλογής των παιδιών (Εικόνα 5). Θα περιοριστούμε στις γενικές κατευθύνσεις του σχεδίου, μια και κύριος σκοπός μας είναι να αναδειχθούν οι ευκαιρίες που παρέχει το πρόγραμμα για ενσωμάτωση της γραπτής γλώσσας και η – μέσω αυτών – ενίσχυση της ανάπτυξης του γραμματισμού.

Οι βασικοί σκοποί του σχεδίου εργασίας ήταν:

- Η διερεύνηση του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος (ομοιότητες, διαφορές).
- Η ανάδειξη της πολιτισμικής πολυμορφίας.
- Η κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας.
- Οι πανανθρώπινες αξίες της αποδοχής και του σεβασμού του διαφορετικού «άλλου».

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν δύο εβδομάδες και οι δραστηριότητες κάλυψαν όλους τους γνωστικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Επιγραμματικά:

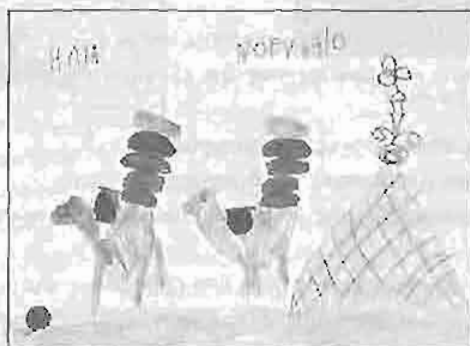
- Μαθηματικά
χώρος, χρόνος, σύγκριση, ταξινόμηση, κλίμακα
- Μελέτη περιβάλλοντος
 1. ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, διερεύνηση και γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, διαπολιτισμική αγωγή
 2. φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση, στοιχεία του περιβάλλοντος (τόπος, κλίμα, χλωρίδα, πανίδα), περιβαλλοντική αγωγή
- Έκφραση-Δημιουργία
Εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι, φυσική αγωγή, μουσική
- Τεχνολογία/πληροφορική (εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου, παρακολούθηση βίντεο, ακρόαση ηχογραφημένων μουσικών δειγμάτων)
- Ολυμπιακή παιδεία (σύνδεση με ολυμπιακούς κύκλους, η παγκοσμιότητα των Αγώνων ενώνει τους λαούς και προάγει τη συνεργασία και την άμιλλα).
Εδώ θα περιοριστούμε σε εκείνες τις δραστηριότητες που συνδέονται άρρηκτα με αναγνωρίσιμες περιοχές διδασκαλίας της γλώσσας:



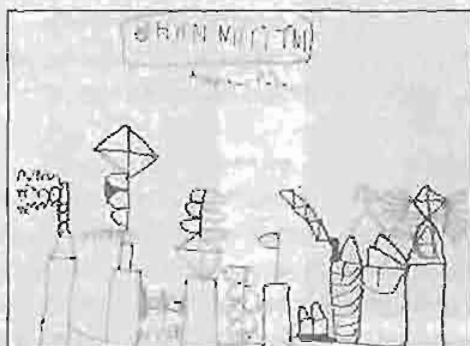
Εικόνα 5. Ταξιδεύοντας



Εικόνα 6. Πρώτες παραστάσεις



Εικόνα 7. Αίγυπτος



Εικόνα 8. Οι ΗΠΑ

1. Προφορικός λόγος (επιχειρηματολογία, περιγραφή, διήγηση, ειδικό λεξιλόγιο)
2. Γραπτός λόγος:
 - Ανάγνωση: επαφή με διάφορα κείμενα πληροφοριακά, αφηγηματικά, λογοτεχνικά και πολιτροπικά (π.χ. χάριτες, ταξιδιωτικά φυλλάδια, περιοδικά, σελίδες στο διαδίκτυο), γνωριμία και διάκριση διαφορετικών αλφάβητων και συστημάτων γραφής.
 - Γραφή: παραγωγή αφηγηματικών, πληροφοριακών και φανταστικών κειμένων.
 - Καλλιέργεια εγγράμματων στρατηγικών και προοπτικών, αλλά και επιμέρους δεξιοτήτων, που ενισχύουν την ανάδωση του γραμματισμού, όπως φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημικές αντιστοιχίσεις, διάκριση κεφαλαίων-πεζών γραμμάτων.

Αφουρμί για το ταξίδι στάθηκε, στο πρώτο τμήμα, η ανάγνωση ενός ποιήματος, ενώ στο δεύτερο έναν Ινουίτ Εσκιμώο, γνώριμη φιγούρα του κουκλοθέατρου, που κάλεσε τα παιδιά να τον συνοδεύουν σε ένα ταξίδι γνωριμίας με ανθρώπους από διάφορες γωνιές του πλανήτη.

Το κίνητρο που δόθηκε στα παιδιά για να ξεκινήσουν το ταξίδι τους αποδείχθηκε επαρκέστατο. Με τον ήχο απαλής μουσικής «επιβιβάστηκαν» στο όχημα της προτίμησής τους και άρχισαν να περιπλανώνται έως ότου επιλέξουν τον τόπο προορισμού τους. Στο τέλος, αντί για αναμνηστικές φωτογραφίες από τη χώρα που «επισκέφθηκαν», καλούνταν να τη ζωγραφίσουν και να την παρουσιάσουν στους συμπαθείς τους (Εικόνες 6, 7, 8). Στη συνέχεια, εντόπιαν τις χώρες στον παγκόσμιο χάρτη (Εικόνα 9), βρήκαν τις σημαίες τους (Εικόνα 10), ομαδοποίησαν τις ζωγραφιές κατά ήπειρο και τις ανάρτησαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Αργότερα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών συμπληρώθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο, στο οποίο, εκτός από το όνομα του παιδιού, καταγράφηκε η χώρα την οποία επέλεξε, οι λόγοι που καθόρισαν την επιλογή του, οι γνώσεις του για τη χώρα και οι πηγές τους, καθώς και π άλλο θέλει να μάθει και πώς μπορεί να βρει τις σχετικές πληροφορίες (Εικόνες 11, 12).

Πρέπει να σημειωθεί ότι εξ αρχής επιδιώχθηκε η ενεργή εμπλοκή των γονέων.³ Με σχετική επιστολή, οι εκπαιδευτικοί ενημέρωσαν τους γονείς των

3. Με το συγκεκριμένο αίτημα, οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν να ενεργοποιήσουν τους πόρους οικογενειακού γραμματισμού με την εμπλοκή των γονέων. Δόθηκε η ευκαιρία στους γονείς να αντιληφθούν πώς δουλεύουμε στο πρώτο σχολείο, και κυρίως ότι ο ρόλος του ενηλίκου δεν περιορίζεται στο να διδάξει στο παιδί, αλλά οφείλει να σταθεί αρωγός και υποστηρικτής του στην πορεία αναζήτησης της γνώσης, όπως αυτή καθορίζεται από το ίδιο το παιδί.



Εικόνα 9. Διακρίνοντας τις ηπειρούς



Εικόνα 10. Εντοπίζοντας τις σημαίες

Ονοματεπώνυμο παιδιού: Κωνσταντίνος Τσιτογιά
 Χώρα που επέλεξε να ερευνηθεί: Ασία - Κίνα
 Λόγος που επέλεξε τη συγκεκριμένη χώρα: Επίγραμμα στην κίτρα επειδή
την έχω ακουστά, δεν έχω γράει και θα ήθελα να γράω
και γι' αυτή τη κίτρα

<u>Παρατήρηση</u>	<u>Γνώσεις με βάση</u>
1 Γνωρίζω ότι είναι μια μεγάλη χώρα μακριά από την Ελλάδα.	1 Θέλω να μάθω να γράφο κινέζικα.
2 Οι ασιά τρώνε στην ήπειρο φρούτα.	2 Θέλω να μάθω να γράω κινέζικα.
3 Οι οι άνθρωποι έχουν κρόμα κίτρινο και ασιατά μάτια.	3 Θέλω να μάθω αν έχουν ήρωες όπως εχουμε εμείς τα γράφει.
4 Οι τρώνε ποτήρι ρόζυ και το έχουν γεμάτο.	4 Τι είναι τα Κινέζικα στο σχολείο τους.
5 Οι έχουν φυλάκια αυτί γι' ημάρια.	5 Ποια ζώα τρών στην Κίνα.
6 Οι έχουν ένα το αίμα του δράκου είναι αρχαίο.	6 Αν έχουν παραμύθια όπως αμείς.
7 Οι είναι διαφορετική σημαία.	
8 Έκαν κάτι ναύα ήταν τασά λένα παρόδα	

Πώς τα έμαθα αυτά: Πάει μετά να δω τα αλληλοφωτό
στο βιβλίο

Από βιβλία που μας έδωσαν οι γονείς μας. Από βιβλία και internet.

Εικόνα 11. Το ερωτηματολόγιο του Γιάννη και οι απαντήσεις του για την Κίνα

μαθητών για το σχέδιο εργασίας και τους σκοπούς του, και τους παρακαλούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην αναζήτηση των πληροφοριών. Στην επιστολή διευκρινιζόταν ότι δεν μας ενδιαφέρουν τόσο οι γεωγραφικές και ιστορικές πληροφορίες που συνήθως αναφέρονται στις εγκυκλοπαίδειες· θέλουμε να βοηθήσουν το παιδί τους στην αναζήτηση των πληροφοριών που το ίδιο επιλέγει και όχι να βρουν αυτοί τις πληροφορίες που κρίνουν και να του τις δώσουν έτοιμες. Προτιμήσαμε αυτή τη διαδικασία αντί για την πάγια σχολική πρακτική των έτοιμων κειμένων και φωτοτυπιών, επειδή αποτελεί καταλληλότερη «προσομοίωση» των συνθηκών στις οποίες διεξάγεται μια οποιαδήποτε καθημερινή διερεύνηση, στην οποία αναζητούμε και αξιοποιούμε επιλεκτικά και εξειδικευμένα πληροφορίες με τη βοήθεια διαφορετικού τύπου κειμένων και με τη συνδρομή ανθρώπων που γνωρίζουν περισσότερα από εμάς για κάποιο θέμα.

Η εμπλοκή της οικογένειας αύξησε θεαματικά τον όγκο του υλικού από όπου αντλούνταν οι πληροφορίες (φωτογραφίες, ταξιδιωτικά έντυπα, περιοδικά, εκτυπωμένο υλικό από σχετικές ιστοσελίδες, βιβλία με παραμύθια, ιστορίες ή γενικές πληροφορίες, μουσικοί δίσκοι ακτίνας). Στη συνέχεια, με αυτό το υλικό κατάσκευάστηκε ταμπλό ή φυλλάδιο, το οποίο βοήθησε τα παιδιά να «ξεναγήσουν» τους συμμαθητές τους στον τόπο που είχαν διαλέξει. Ανδειχθήκαν, επίσης, επιμέρους θέματα (π.χ. πείνα, μετανάστευση, διατροφικές συνήθειες, έθιμα, μνημεία, απειλούμενα είδη) τα οποία στάθηκαν αφορμή για νέα «ταξίδια» (Εικόνες 13-17).

Ο ρόλος της γλώσσας σε αυτό το ταξίδι των μικρών μαθητών μας είναι προφανής. Σε ό,τι αφορά το γραμματισμό, δόθηκαν στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες του προφορικού λόγου, να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων και να τα επεξεργαστούν στο βαθμό που μπορούσαν, καθώς και να γράψουν ατομικά ή ομαδικά δικά τους κείμενα, όπως ημερολόγιο του ταξιδιού τους, πρόσκληση στα παιδιά της χώρας επιλογής τους να επισκεφθούν την Ελλάδα κατά τους Ολυμπιακούς Αγώνες, προσκλήσεις για την έκθεση με υλικό από ταξιδιωτικά αναμνηστικά, πίνακα αναφοράς με τις σημαίες και το όνομα των χωρών κατά ήπειρο.

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

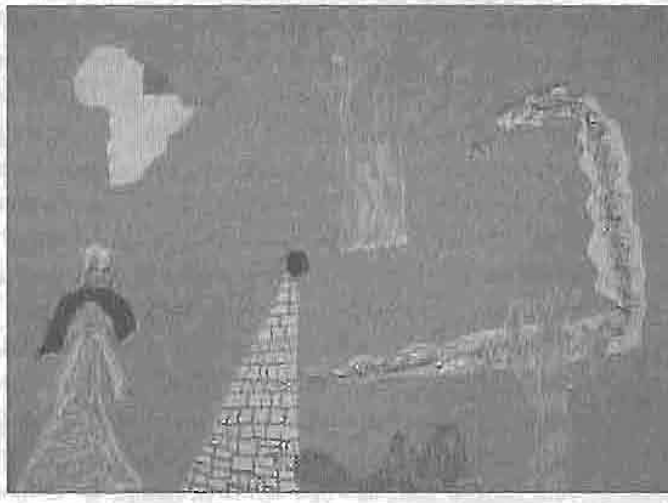
Το συγκεκριμένο σχέδιο αποτέλεσε μια τοποθετημένη πρακτική, η οποία σε κάθε φάση γινόταν κατανοητή και διαμορφωνόταν από τα παιδιά. Αυτή η πρακτική προσέφερε τη δυνατότητα να υλοποιηθούν περιοχές και στόχοι του αναλυτικού προγράμματος – έμφαση στον προφορικό λόγο (σημσιολογία-ειδικό λεξιλόγιο, επιχειρηματολογία, αφήγηση, περιγραφή), παραγωγή κειμένων (επιστολές, ταμπέλες, πίνακες αναφοράς), ανάγνωση γλωσσικών και πολιτροπικών κειμένων (χάρτες, ιστοσελίδες, ταξιδιωτικά φυλλάδια, λογοτεχνι-

Ονοματεπώνυμο παιδιού: Φωτεινή Μαρία
 Χώρα που επέλεξε να αποφοιτήσει: Αυστραλία
 λόγος που επέλεξε τη συγκεκριμένη χώρα: Λιάζετα αυτή τη χώρα ... γιατί είναι πολύ ρεαλιστική από εμάς και γιατί μας προσε-
 τραβήκετα και χαμογέλα πριν ζει εκεί.

<u>Τι τονότω</u>	<u>Τι θέλω να μάθω</u>
1 Γιατί ζουν οι πρώτοι Αυστραλοί ήταν οι Αβορίθινοι.	1 Θέλω να μάθω τι κάνουν τα παιδιά στην Αυστραλία.
2 Οι στην Αυστραλία ζουν και χαμογέλα και κόρη.	2 Πως είναι να κάνεις Χριστούγεννα με τους Τζάτσι.
3 Οι μια μεγάλη πόλη είναι η Μελβούρνη.	
4 Οι είναι Αυστραλιανόι αδελφές.	

<u>Πώς να ετοιμαστώ</u>	<u>Πώς μπορώ να βρω τις πληροφορίες που θέλω</u>
Από το internet μαζί με τη μητέρα μου.	Από το internet.

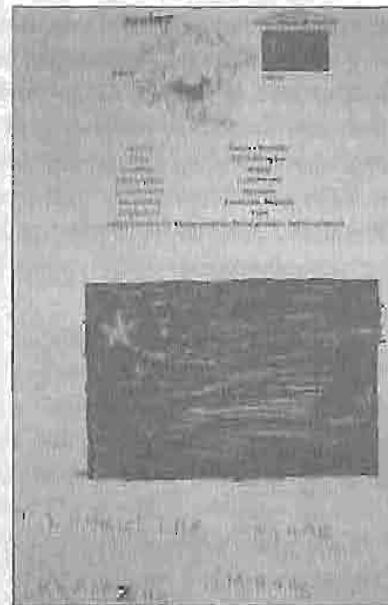
Εικόνα 12. Το ερωτηματολόγιο της Μαρίας για την Αυστραλία



Εικόνα 13. Η αφήσα της Ήλως για την Αίγυπτο



Εικόνα 14.



Εικόνα 15.



Εικόνα 16.



Εικόνα 17.

Εικόνες από το βιβλίο του Γιάννη για την Κίνα

κά κείμενα). Συγχρόνως, δεν παραλείφθηκε η καλλιέργεια δεξιοτήτων (φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, διάκριση κεφαλαίων-πεζών, διαφορετικά αλφάβητα, λογότυπα, διάκριση και χρήση συμβόλων), η οποία όμως πραγματοποιούνταν πάντα με αφορμή συγκεκριμένο πλαίσιο γραπτής επικοινωνίας και όχι ως αποσπασμένες και αποσπασματικές ασκήσεις.

Τέλος, τονίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ως «διάμεσοι του γραμματισμού» (Baynham, 2002) είχαν κυρίως ρόλος εμπνευστών και συντονιστών και πολύ λιγότερο «δασκάλων».

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Με αυτή τη σύντομη μελέτη δύο παραδειγμάτων πρακτικών γραμματισμού προσπαθήσαμε να ανταποδοθούμε δύο διαφορετικές αντιλήψεις περί γραμματισμού.

Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά ασκούνται αποσπασματικά στην εξοικείωση με τα γραπτά σύμβολα. Αυτό σημαίνει ότι υιοθετείται τουλάχιστον η «στενή» έννοια περί γραμματισμού – όπως προαναφέρθηκε, πολλοί ερευνητές αμφισβητούν ότι αυτή η συμβατική διδασκαλία μπορεί να συμπεριληφθεί στο ερευνητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του αναδυόμενου γραμματισμού –, που οδηγεί στην ακύρωση όσων προβλέπονται από το ΔΕΠΠΣ, και διδάσκει στα παιδιά ότι γραπτός λόγος είναι αναγνώριση και παράθεση γραμμών του αλφάβητου.

Στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν διαφορετικά είδη κειμένων για την άντληση πληροφοριών, μαθαίνουν τη γραπτή και προφορική γλώσσα μέσα σε ορατό επικοινωνιακό πλαίσιο, καλλιεργώντας ταυτόχρονα επιμέρους αναγκαίες – αλλά όχι και ικανές – δεξιότητες για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Επίσης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους σκοπούς της δράσης και καθορίζουν τα ίδια τα σημεία στα οποία χρειάζονται βοήθεια. Είναι εμφανές ότι στη δεύτερη περίπτωση εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα σύμφωνο με τις αρχές του αναδυόμενου/λειτουργικού γραμματισμού.

Αυτές οι σύντομες επισημάνσεις έχουν σκοπό να υπογραμμίσουν δύο αλληλένδετες όψεις του φαινομένου/πρακτικής:

Προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και να δοκιμαστεί το πρόγραμμα του ΔΕΠΠΣ για τη γλώσσα, χρειάζεται αφενός η υποστήριξη του αναδυόμενου γραμματισμού ως τοποθετημένης και νοηματοδοτημένης πρακτικής, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων από την ελληνική πραγματικότητα (οικογένεια, πρώτη σχολική ηλικία), και αφετέρου η ανά-

πτυξη σχετικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό πάντα με την ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προδημοτικής εκπαίδευσης.

Εάν συμφωνούμε ότι «όλες οι μάχες κερδίζονται ή χάνονται πριν το παιδί αρχίσει τη συστηματική του εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο» (Παπούλια-Τζελέπη, 1997), οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να διερευνήσουν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας το γραπτό λόγο και να μάθουν τη γραπτή γλώσσα, να μάθουν γι' αυτήν και μέσω αυτής (Halliday, 1996), μπορούν, επαναπροσδιορίζοντας το σχολικό γραμματισμό, να επαναπροσδιορίσουν και το νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Australian Language and Literacy Policy (1991). *Companion Volume to the Policy Paper*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Βαμβονκας, Μ. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.
- Baylham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Campbell, R. (1995). *Reading in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Γιαννιζοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση: Οδηγός για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γρανά, Ε. (1998). *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ 1376-Β/18-10-2001.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2001). *Change over time in Children's Literacy Development*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cooper, D. (2000). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dickinson, D. K. & Beals, D. E. (1994). Not by Print Alone: Oral Language Supports for Early Literacy Development. Στο D. F. Lancy (Ed.), *Children's Emergent Literacy: From Research to Practice* (pp. 29-40). Westport, CO: Praeger.
- Dobson, L. (1989). Connections in Learning to Write and Read: A Study of Children's Development through Kindergarten and First Grade. Στο J. Mason (Ed.), *Reading-Writing connections* (pp. 83-104). Boston: Allyn & Bacon.
- Freeman, E. B. & Hatch, J. A. (1989). Emergent literacy: Reconceptualizing kindergarten practices. *Journal of Reading Behavior*, 23 (2), 139-163.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

- Gibson, L. (1989). *Literacy development in the early years: Through children's eyes*. New York: Teachers College Press.
- Glazer, S. M. & Burke, E. M. (1994). *An Integrated Approach to Early Literacy: Literature to Language*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodman, K. S. & Goodman, Y. M. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language Arts*, 60, 590-599.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. Στο H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy*, 102-109. Portsmouth: Heinemann.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. Στο W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London, New York & Melbourne: Edward Arnold
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο Hasan, R. & Williams, G. (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 339-376). London: Longman.
- Harste, J. C. & Woodward, V. A. (1989). Fostering needed change in early literacy programs. Στο D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 147-159). Newark, DE: International Reading Association.
- Harste, J. C., Short, K. G. & Burke, C. (1988). *The authoring cycle: A theoretical and practical overview*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 29 (2), 123-133.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hiebert, E. H. & Fisher, C. W. (1990). Whole language: Three themes for the future. *Educational Leadership*, 47, 62-64.
- Hiebert, E. H. (1981). Developmental patterns and interrelationships of pre-school children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-260.
- Kalanzi M. & Cope, B. (2001). Πολύγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαίδειες Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. & Van Leeuwen (1990). *Reading Images*. Geelong, VI: Deakin University Press.
- Lancy, D. F. (1994). The Conditions that Support Emergent Literacy. Στο D. F. Lancy (Edit), *Children's Emergent Literacy* (pp. 1-19). London: Praeger.
- Leichter, H. J. (1984). Families as environments for literacy. Στο H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp. 38-50). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lokan, J., Withers, G., Mellor, S., Batten, M., McQueen, J. & Carthy, I. (1995). *Literacy & the Competencies: Potential impact of competency-based approaches on literacy curricula and assessment in schools*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- McGee, L. M. & Purcell-Gates, V. (1997). Conversations: So what's going on in research in emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32, 310-318.

- Μηταξοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Miller, W. (2000). *Emergent Literacy*. Boston: McGraw Hill.
- Morrow, L. M. (1989). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1993). *Language and literacy learning in the early years: An integrated approach*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ. 9-32). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία* (σσ. 19-24). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προ-Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο. ΦΕΚ 93-Β/10-2-1999.
- Scribner, S. (1984). Studying Working Intelligence. Στο B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Simmons, D. C. & Kameenui, E. J. (1998). *What Reading Research Tells Us About Children with Diverse Learning Needs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M. & O'Neill, L. T. (1999). *Scaffolding Emergent Literacy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stratton, J. M. (1996). Emergent Literacy: A New Perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 177-183.
- Street, B. V. (1990). Putting Literacies on the political agenda. *Open Letter*, 1 (1), 5-12.
- Strickland, D. S. (1990). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47 (6), 18-23.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and children's language while writing. Στο L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Teale, W. H. & Martinez, M. G. (1989). Connecting Writing. Fostering Emergent Literacy in Kindergarten Children. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and Writing Connections* (pp. 177-198). Boston: Allyn and Bacon.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Στο W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New Perspectives. Στο D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. Στο J. Readance & R. S. Baldwin (Eds.), *Research in literacy: Merging perspectives: Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 45-74). Rochester, NY: National Reading Conference.

- Unesco (1993). *World Education Report*. Paris.
- Walker-Dalhouse, D. (1993). Beginning reading and the African-American child at risk. *Young Children*, 49, 1, 24-28.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. Στο D. R. Olson, N. Torrence & A. Hildyard (Eds.), *Literacy language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 3, 848-872.
- Winch, G., Johnston, R. R., Holliday, M., Ljungdahl, L. & March, P. (2001). *Literacy: Reading, Writing, and Children's Literature*. Melbourne: Oxford University Press.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. Στο M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. VIII* (pp. 425 -454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Χατζηραββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.