



Η «πολυτροπικότητα» στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Γραμματισμός ή δημιουργικότητα;

Αποστόλου Ζωή
Νηπιαγωγός, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
apostolo@upatras.gr

Κονδύλη Μαριάννα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
kondyli@upatras.gr

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να εστιάσει σε πτυχές του σώματος του αναλυτικού προγράμματος του ελληνικού νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ και Οδηγός νηπιαγωγού) που αφορούν τη χρήση της πολυτροπικότητας, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, ως έννοιας στενά συνδεδεμένης με τον αναδυόμενο γραμματισμό.

Συγκεκριμένα, η πολυτροπικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα υπονοείται αφενός με την αναφορά στην αξιοποίηση διαφόρων κειμενικών ειδών (πολυτροπικών κειμένων) και αφετέρου στην παραγωγή τους από τα ίδια τα παιδιά. Η αξιοποίηση των κειμένων γίνεται στο πλαίσιο επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων προκειμένου τα παιδιά να διερευνήσουν τους διάφορους «τρόπους» (modalities) παρουσίασης του μηνύματος. Έτσι, ερμηνεύουν, εξηγούν, επιχειρηματολογούν προσπαθώντας να «διαβάσουν» την πολλαπλότητα μηνυμάτων που αποτυπώνονται στα διάφορα κειμενικά είδη. Ως συνέχεια της επεξεργασίας ενός πολυτροπικού κειμένου, συχνά στον Οδηγό Νηπιαγωγού προβλέπεται η παραγωγή από μέρους των παιδιών νέων δικών τους πολυτροπικών κειμένων, ατομικών ή ομαδικών. Τέτοιου είδους δράσεις φαίνεται να καλύπτουν το εύρος όλων των γνωστικών περιοχών.

Κάτι, ωστόσο, που δε γίνεται σαφές είναι η αναγκαιότητα χρήσης των πολυτροπικών κειμένων σε συνάρτηση με τις γνωσιακές προεκτάσεις τους. Σύμφωνα με την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στα (γλωσσικά και μη) κείμενα, η πολυτροπικότητα δεν αθροίζει απλώς τα πλαίσια νοημάτων που εμπεριέχονται σε κάθε είδος κειμένου, αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά, «πολλαπλασιάζοντας το νόημα» για την παραγωγή/κατανόηση νέας γνώσης (Lemke, 1998, Kalantzis & Cope, 2006). Στο επίκεντρο της πολυτροπικότητας είναι η ιδέα ότι το κοινωνικό στοιχείο αποτελεί τη μηχανή επικοινωνιακής/κοινωνικής ανακατασκευής των σημειωτικών πόρων και της παραγωγής νέων. Άλλωστε, η πολυτροπικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη και με το λόγο των επιστημονικών κειμένων, καθώς θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την ανανοηματοδότηση της εμπειρίας προς την κατεύθυνση της μετάβασης στη σχολική γνώση (Halliday & Martin, 2004). Η συνεχής μετάβαση ανάμεσα σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, καθώς και η «μετάφραση» των ειδικών νοημάτων που συγκροτούνται από τις διαφορετικές τροπικότητες συνιστούν μία από τις βασικές συνθήκες για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Halliday, 1996).

Από αυτή την άποψη, στην εισήγηση θα υποστηρίξουμε ότι οι πρακτικές πολυτροπικού γραμματισμού αφενός μπορούν να προσδιορίσουν σαφέστερα την ίδια την αναγκαιότητα της πολυτροπικότητας στο σχολείο και, αφετέρου, ότι μία τέτοια αντίληψη για την πολυτροπικότητα στο πρώτο (και όχι μόνο) σχολείο φωτίζει πτυχές της δημιουργικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά:

πολυτροπικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα νηπιαγωγείου, δημιουργική μάθηση

Abstract

Our aim is to focus upon some aspects of the Greek preschool curriculum regarding the meaning of «multimodality», that is the production of multimodal texts as a concept strictly related to emergent literacy.

After the curriculum, multimodality is implied by reference both to the utilization and the production of different text-types through various subjects, so that children can explore different forms of message(s) performance. By this means, across the whole range of subject matters, children interpret, explain,



describe, in their attempt to «read» the multiplicity of messages imprinted into different genres/text types and/or to produce their own multimodal text(s), individually or in group.

Nonetheless, what is not clear is the necessity of using multimodal texts with reference to their cognitive dimensions. According to sociosemiotic approach, multimodality is not simply a matter of summing up the meanings of each text type, but it rather operates by “multiplying meaning” in order to construct new knowledge (Lemke, 1998, Kalanzis & Cope, 2006). At the very heart of multimodality lays so the idea that the socially situated meaning is the device for the communicative reconstruction of semiotic resources so as new ones to be created. Besides, not casually, because of its constitutive role in the transition from everyday to educational knowledge, multimodality is strictly related to the scientific and/or educational discourse (Halliday & Martin, 2004). In other words, the use of different semiotic systems, as well as the «translations» between specific meanings made up out of different modalities, are of crucial importance for literacy development (Halliday, 1996).

In this respect, on the one hand, we will argue that multimodal literacy practices could make clearer the role of multimodality in educational settings, and, on the other hand, that this perspective illuminates some aspects of creative school learning.

Key words:

Multimodality, preschool curriculum, creative learning

Η έννοια της πολυτροπικότητας διατρέχει τη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με σύνθετους τρόπους με το γραμματισμό. Εστιάζοντας στο πρώτο σχολείο, η πολυτροπικότητα θεωρείται προνομιακή για τον αναδυόμενο και πρώτο σχολικό γραμματισμό ακριβώς επειδή αποτελεί συνέχεια της πολυτροπικότητας που διέπει την καθημερινή ζωή. Έτσι, το περιβάλλον όπου ζουν τα μικρά παιδιά βρίθκει από πολυτροπικά κείμενα, τόσο του γλωσσικού τρόπου (προφορικά και γραπτά) όσο μη γλωσσικών τρόπων (εικονιστικός, ηχητικός, κινησιολογικός κτλ).

Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων - ουσιαστικά και τυπικά μονοτροπικών -, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα (Χατζησαββίδης, 2007). Βασική αρχή της πολυτροπικότητας, λοιπόν, είναι η θέση ότι η επικοινωνία (πομπός, δέκτης, κώδικας, αντικείμενο αναφοράς, μήνυμα, αγωγός) συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους κι όχι μόνο μέσω της γλώσσας. «Έτσι, η πολυτροπικότητα ορίζεται ως διαδικασία σχεδιασμού ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος, με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων και ως περιγραφή της διαδικασίας διασύνδεσης αυτών των τρόπων μεταξύ τους» (Γραϊκός, 2006: 83).

Ωστόσο, εκεί που σημειώνεται η συστηματικότερη μετάβαση και στον πιο απαιτητικό τρόπο, εκείνο της γραπτής γλώσσας, είναι το πρώτο σχολείο. Άλλωστε, παρά τη συνέχεια που μπορεί να υπάρχει—σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό— στις πρακτικές γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος και εκείνο του νηπιαγωγείου, η συστηματική επαφή με τη γραπτή γλώσσα και η όλο και περισσότερο εντοπισμένη απόδοση νοήματος σε γραπτά κείμενα αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Από αυτή την άποψη, η εξοικείωση με τα γραπτά κείμενα αποσκοπεί στην -ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη- κατάκτηση της γραπτής γλώσσας, μέσα από την αξιοποίηση της γνώσης του νοήματος των υπόλοιπων τρόπων που κατέχουν ήδη τα παιδιά: οι μη γλωσσικοί τρόποι (που το νόημά τους είναι άμεσα προσπελάσιμο), συνδυαζόμενοι με την προφορική γλώσσα, επιτρέπουν την όλο και μεγαλύτερη εξοικείωση και, ως εκ τούτου, τη μετάβαση στο γραπτό τρόπο και τη γραπτή γλώσσα. Τα παιδιά, μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας και παραγωγής πολυτροπικού λόγου, αντλούν και παράγουν νόημα για διάφορες έννοιες μέσα από διαδικασίες που σχετίζονται άμεσα με το γραπτό λόγο και την παραγωγή του.

Μολονότι τα παραπάνω αποτελούν κοινές παραδοχές και αποτυπώνονται σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα του νηπιαγωγείου, θεωρούμε ότι δεν έχει δοθεί -αρκετά τουλάχιστον- έμφαση στο ότι η πολυτροπικότητα έχει επιπλέον γνωσιακές διαστάσεις. Θεωρούμε ότι το ζήτημα της πολυτροπικότητας και της αναγκαιότητάς της στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με το διαφοροποιημένο νόημα που φέρουν τα διαφορετικά εμπλεκόμενα σημειωτικά συστήματα. Νόημα που, με τη σειρά του, έχει διαφοροποιημένες γνωσιακές συνέπειες, ή, καλύτερα, διαφοροποιημένες αντιλήψεις για την αναπαράσταση των πραγμάτων του κόσμου (Unworth, 2001, Lemke, 1998, Halliday, 1996).

Με άλλα λόγια, η συνδρομή διαφορετικών τρόπων νοήματος δομεί την περιοχή μετάβασης των παιδιών από την περισσότερο οικεία γνώση και δράση προς τη λιγότερο οικεία γνώση και δράση, όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης.

Με αυτή την προοπτική, η πολυτροπικότητα συνεπάγεται και μια επιπλέον διάσταση, πολύ πιο



σημαντική για την εκπαίδευση: αποτελεί πόρο για τη μετάβαση στη μη κοινή γνώση, δηλαδή στη γνώση που είναι συστηματική, γενικευτική, αφαιρετική, προσανατολισμένη στο γραπτό λόγο και στη γραπτή γλώσσα (Painter, 1999· βλ. και Κονδύλη 2007, Κονδύλη & Στελλάκης, υπό δημοσίευση).

Έτσι, η πολυτροπικότητα έχει διπλή όψη: Αφενός, την αναγνώριση και τη χρήση διαφορετικών πόρων νοήματος για τους σκοπούς της επικοινωνίας (που θα την αποκαλέσουμε *εργαλειακή εκδοχή*). Αφετέρου, την –επιπλέον– γνωσιακή της διάσταση (*γνωσιακή εκδοχή*), που συνίσταται στο ότι η πολυτροπικότητα επιτρέπει να δομηθούν νέοι τρόποι γνώσης και μάθησης.

Αυτή η διάσταση γίνεται ακόμα πιο σαφής μέσα από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, όπου η πολυτροπικότητα κατέχει κεντρικό ρόλο. Για παράδειγμα, οι Kalantzis και Cope (2006), που ακολουθούν το παράδειγμα της κοινωνικής σημειωτικής, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ότι τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα χρειάζεται να τους δούμε και από την άποψη της διεύρυνσης των διαφορετικών τρόπων σημασιοδότησης μέσα από όλες τις γνωσιακές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την εκάστοτε σημασιοδότηση. Και επισημαίνουν–εύλογα– ότι μια πιο ισχυρή γνώση και μάθηση αναδύονται όταν, σε σαφώς νοηματοδοτημένα πλαίσια δράσης και με ρητό τρόπο, συμπλέκονται διαφορετικές νοητικές διεργασίες.

Σε κάθε περίπτωση, οι νοητικές διεργασίες των οποίων η συμπλοκή οδηγεί σε νέα, ισχυρότερη γνώση/μάθηση, ή και ο πολλαπλασιασμός του νοήματος που επέρχεται από τον συνδυασμό διαφορετικών συστημάτων και κωδίκων δεν απέχει πολύ από μία –τουλάχιστον εκδοχή της δημιουργικότητας, εφόσον υιοθετήσουμε τον ορισμό του De Mauro (2002): «δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να τοποθετούμαστε έξω από τους πάγιους κανόνες και να αλλάζουμε τα δεδομένα προκειμένου να τα επιλύσουμε. Διευθύνει το πέρασμα από μια τάξη πραγμάτων σε μια άλλη, από ένα σύστημα κώδικα σε ένα άλλο, από μια γλώσσα σε μια άλλη». Συνεπώς, ταυτίζεται με την –ανθρώπινη– ικανότητα κίνησης “στο εσωτερικό και στο εξωτερικό διαφορετικών συστημάτων, καθώς και γλωσσικών και μη γλωσσικών κωδίκων, μετερχόμενη διάφορα μέσα” (De Mauro, 2002: 74, 76).

Επεκτείνοντας τον ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι στη δημιουργικότητα ενέχεται η δυνατότητα χρήσης των δεδομένων της ήδη γνωστής εμπειρίας για να δομηθεί νέα γνώση (και αντίληψη για την πραγματικότητα). Πρόκειται ακριβώς για τη διαδικασία συνδυασμού νοημάτων που προέρχονται από διαφορετικούς κώδικες, συστήματα, πλαίσια, πεδία, προκειμένου να καταστεί δυνατή η μάθηση και η νέα γνώση.

Νομίζουμε ότι μέσα από την παραπάνω παραδοχή γίνονται ορατοί οι κοινοί τόποι ανάμεσα σε δημιουργικότητα, γραμματισμό και πολυτροπικότητα. Με άλλα λόγια, η θεώρηση της πολυτροπικότητας στη γνωσιακή, δημιουργική της εκδοχή την καθιστά συστατικό μέρος του γραμματισμού.

Το παραπάνω πλαίσιο μάς επιτρέπει να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αποτυπώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου η πολυτροπικότητα. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε πώς πραγματεύονται την έννοια της πολυτροπικότητας, ως πρακτικής άμεσα συνδεδεμένης με τη θεωρία του γραμματισμού, αφενός, αλλά και ως τρόπο άντλησης και παραγωγής νοήματος (πόρος νοήματος), αφετέρου τα επίσημα κείμενα αναφοράς της προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ και Οδηγός Νηπιαγωγού).

Προκειμένου να προσδιορίσουμε αυτό που αποκαλέσαμε “γνωσιακή εκδοχή” ή, αλλιώς, γνωσιακή και δημιουργική διάσταση της πολυτροπικότητας και πώς ανιχνεύεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αξίζει να σταθούμε σε ορισμένες σχετικές επισημάνσεις που προέρχονται από την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στον γραμματισμό και την πολυτροπικότητα.

Η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, στην πολυτροπικότητα (διεργασία και προϊόν) ενέχεται η διαδικασία συνεχούς μετακίνησης ανάμεσα σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και η «μετάφραση» των ειδικών νοημάτων που συγκροτούνται από τις διαφορετικές τροπικότητες (Halliday, 1996). Η νοηματική αυτή μετακίνηση ανάμεσα σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα/κώδικες συνεπάγεται αφενός την εξοικείωση με τους πόρους του κάθε συστήματος ξεχωριστά και το συνδυασμό τους (τι χάνεται και τι κερδίζεται από το κάθε σύστημα και από την αμοιβαία μετάφρασή τους). Ωστόσο, διόλου τυχαία, η παραπάνω διαδικασία μετάφρασης θεωρείται μία από τις πτυχές του γλωσσικά εδραιωμένου γραμματισμού (Halliday, 1996, Hasan, 2006).

Ανεξάρτητα από τα αναγνωρίσιμα όρια ανάμεσα σε γλωσσικούς και μη γλωσσικούς γραμματισμούς (Unsworth, 2001), 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, κοινωνιογλωσσικές, πραγματολογικές, λογικές διεργασίες και γνώσεις για τον κόσμο.



Έτσι, η πολυτροπικότητα ορίζεται ως διαδικασία σχεδιασμού ενός σημειωτικού προϊόντος ή συμβάντος, με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων και ως περιγραφή της διαδικασίας διασύνδεσης αυτών των τρόπων μεταξύ τους. Από σημασιολογική άποψη, το πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν δεν αποτελεί απλό άθροισμα νοημάτων των συστατικών μερών, αλλά ένα νέο σημασιολογικό συμβάν (Unsworth, 2001). Όπως υπογραμμίζει ο Lemke (1998) αναφερόμενος στα κείμενα των θημάτων επιστημών, οι διαφορετικές τροπικότητες συνεισφέρουν διαφορετικά στην οικοδόμηση του νοήματος πολλαπλασιάζοντάς το. Επίσης ότι ο γραμματισμός στις φυσικές επιστήμες δεν είναι απλώς η γνώση εννοιών και γεγονότων· είναι η ικανότητα να αποδίδεται νόημα με το συνδυασμό λεκτικών εννοιών, μαθηματικών σχέσεων, εικονιστικών/οπτικών αναπαραστάσεων και χειρωνακτικών - τεχνικών πράξεων (Lemke, 2004). Αλλά το ίδιο ισχύει –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- για κάθε είδος γραμματισμού.

Η διαβάθμιση αυτή της λειτουργίας της πολυτροπικότητας μπορεί να γίνει αντιληπτή στην εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην προσχολική, πολλαπλώς:

(α) τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν χρήσιμα εργαλεία καθώς -κυρίως μέσα από αυτά- τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τα νοήματα που παράγονται υπό ορισμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες και τα οποία θα ήταν δύσκολο να αντιληφθούν με διαφορετικό τρόπο

(β) η πολυτροπικότητα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από τα παιδιά της διαφορετικής νοηματοδότησης, η οποία αφορά τη συνάφεια των διαφόρων τρόπων με διαφορετικό κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο.

(γ) το σημαντικότερο σημείο για την παρούσα πραγμάτευση αποτελεί το ότι η πολυτροπικότητα συνιστά πτυχή της συγκρότησης της εκπαιδευτικής/συστηματικής γνώσης. Για τη μετάβαση από την καθημερινή (commonsense) στη μη κοινή (uncommonsense) γνώση απαιτούνται *σημειωτικές διεργασίες* που οδηγούν στη γενίκευση, την αφαίρεση, την αποπλαισίωση κ.ο.κ. (Painter, 1999· ενδεικτ., για μια εφαρμογή στα ελληνικά, βλ. Κονδύλη & Στελλάκης, υπό δημοσίευση). Αυτές οι σημειωτικές διεργασίες είναι που καθιστούν ορατές τις διαδικασίες μάθησης που συντελούνται μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού.

Την παραπάνω διαβαθμισμένη εστίαση στις γνωσιακές/νοητικές λειτουργίες που εμπλέκονται στην πολυτροπικότητα θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να ανιχνεύσουμε διατρέχοντας τις σχετικές αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Η πολυτροπικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ, 2003) δεν πραγματεύεται άμεσα ή έμμεσα την έννοια της πολυτροπικότητας. Το άλλο θεσμικό κείμενο, που εξειδικεύει και αναπτύσσει το ΔΕΠΠΣ, είναι ο Οδηγός Νηπιαγωγού (στο εξής, Ο.Ν.) (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Στον ίδιο τον τίτλο του Ο.Ν. ("*Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*") προβάλλεται η σύνδεση της μάθησης με τη δημιουργικότητα, κάτι που αναμένεται να προσδιορίζεται και να αναπτύσσεται περαιτέρω.

Διατρέχοντας τον Ο.Ν. διαπιστώνουμε ότι, παρόλο που θέτει εξ αρχής ως έναν από τους κύριους στόχους «την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων», αναφέρει έμμεσα την έννοια αυτή σε μια υποσημείωσή του που αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση του (εγ)γραμματισμού. Συγκεκριμένα, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «στη σύγχρονη εποχή η έννοια του εγγραμματισμού διευρύνεται στην κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που συνδέονται και με τη χρήση πολυμέσων» (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 19). Η έννοια του εγγραμματισμού, που διατρέχει τον Ο.Ν. επεκτείνεται και σε άλλους γνωστικούς τομείς (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 19) και η πολυτροπικότητα ως πόρος άντλησης και παραγωγής νοήματος σχετίζεται ποικιλοτρόπως με όλα αυτά τα είδη των γραμματισμών.

Ορισμένες προσπάθειες οριοθέτησης της έννοιας αποτυπώνονται μέσα από τη σύνδεση της χρήσης πολυτροπικών πηγών με το φυσικό γραμματισμό (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 106, 107, 112, κ.α.), αλλά και με τη σύνδεση της πολυτροπικότητας με την ανάγνωση. Συγκεκριμένα, στο σχολιασμό σχετικά με το *Πώς διαβάζουν τα παιδιά*, παρατίθεται η Dombey: «Έχει αποδειχτεί ότι, όταν τα παιδιά διαβάζουν, χρησιμοποιούν βοηθητικά και άλλες πληροφορίες πέρα από τα ίδια τα γράμματα πάνω στο χαρτί. Χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για τη δομή της γλώσσας και τις πληροφορίες που ήδη κατέχουν σχετικά με το θέμα του κειμένου. Αυτό τους επιτρέπει να ταυτίζουν λέξεις με μεγαλύτερη άνεση και να κατανοούν τη σημασία του κειμένου, κάτι που δεν επιτυγχάνεται με την απλή γράμμα προς γράμμα αποκωδικοποίηση των λέξεων του κειμένου» (Dombey, 1994: 5/21, όπ. αναφ. στο Δαφέρμου κ.ά., 2006: 120).

Η πολυτροπικότητα ως πόρος συμπληρωματικού νοήματος για την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων αποτυπώνεται σε επιμέρους τομείς, όπως η οργάνωση και χρησιμοποίηση της βιβλιοθήκης της τάξης, η συνεργασία με τους γονείς, κ.τ.λ. (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 54, 115, 116, 122, 164, 270, 287, κ.α.).



Σε κάθε περίπτωση, θεωρείται ότι η παρέμβαση της/του εκπαιδευτικού, στηριγμένη στις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις και θεωρίες των παιδιών για τα κείμενα και τη γραφή, είναι αυτή που θα προσανατολίσει τα παιδιά σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, στους επικοινωνιακούς στόχους των κειμένων, στα κειμενικά είδη κ.ο.κ (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 124, 126-149, 237-268, κ.α.)

Διάχυτη είναι η έμμεση αναφορά στην έννοια (α) στην *αξιοποίηση* πολυτροπικών πηγών που υπάρχουν στην τάξη (πίνακες αναφοράς, βιβλία, περιοδικά, αφίσες, αλληλογραφία) προκειμένου «να συγκρίνουν και να επιβεβαιώσουν ή αναθεωρήσουν τις γραφές τους» ή και να υποστηρίξουν «την εξέλιξη της γραφής τους» (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 111, 8^ο κεφάλαιο για την προώθηση του εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο). (β) στην *παραγωγή* πολυτροπικού λόγου από τα παιδιά κατά τη διάρκεια διαθεματικών δράσεων, όπου έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δράσεις αξιοποίησης και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων.

Εύκολα διαπιστώνεται ότι όλες σχεδόν οι αναφορές στην πολυτροπικότητα εκτείνονται στο εύρος του α) και β) της διαβάθμισης όπως την σκιαγραφήσαμε νωρίτερα. Με άλλα λόγια, εστιάζονται στην κατανόηση του μηνύματος και στη συνειδητοποίηση ότι οι διαφορετικοί τρόποι παρέχουν διαφορετικές και συμπληρωματικές δυνατότητες νοηματοδότησης. Η διάσταση της πολυτροπικότητας που καθιστά ρητές τις μαθησιακές σημειωτικές διαδικασίες (γ) δεν είναι εμφανής τουλάχιστον όσον αφορά την περιοχή του γλωσσικού γραμματισμού.

Απ' την άλλη, όπως αναφέρθηκε, η κατανόηση και η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων συνδέεται άμεσα με την έννοια του εγγραμματισμού με τη χρήση πολυμέσων, ενώ ο εγγραμματισμός, πέρα από τη γλώσσα, επεκτείνεται σε όλους τους γνωστικούς τομείς (Μαθηματικά, Μελέτη περιβάλλοντος, Έκφραση/Δημιουργία, Τεχνολογία).

Συγκεκριμένα, στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών και με θέμα τις *μαθηματικές ιστορίες και προβλήματα με βάση εικόνες, ή και με τη συμμετοχή ηρώων γνωστών παραμυθιών*, η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί κείμενα (αυτοσχέδια, βιβλίων, κολάζ) που απαρτίζονται από εικόνα και λόγο καλώντας τα παιδιά να περιγράψουν τι παρατηρούν στην εικόνα και προτρέποντάς τα να φανταστούν την ιστορία (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 192,194).

Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει το ότι, όπως επισημαίνεται και αλλού (Κονδύλη & Στελλάκης, 2011: 92), οι *γλωσσικά εδραιωμένες* νοητικές διεργασίες που θεωρούνται σημαντικότερες για την εκπαιδευτική γνώση – όπως ταξινόμηση, παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, κτλ.- εμφανίζονται ως ρητά διατυπωμένοι στόχοι ανάπτυξης ικανοτήτων στα μαθηματικά και στη μελέτη περιβάλλοντος. Η εκτεταμένη χρήση παρόμοιων σημειωτικών εργαλείων είναι πολύ πιο σαφής σε αυτές τις περιοχές απ' ό,τι στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, όπου η περιγραφή, η εξήγηση, η σύγκριση, η κατάταξη διαφορετικών τύπων κειμένων κτλ. συσχετίζονται με τα κειμενικά είδη/τύπους αλλά δεν αντιμετωπίζονται ως *νοητικά εργαλεία* (σύμφωνα, δηλαδή, με τη θεωρία μάθησης του Vygotski, 1978).

Τέλος, ως επισημάνουμε ότι στην περιοχή της έκφρασης/δημιουργίας, τα πολυτροπικά κείμενα επεκτείνονται πέρα από τον εικονιστικό περιλαμβάνοντας ήχους και κίνηση. Εδώ όμως επιστρατεύεται η δημιουργικότητα και η φαντασία, που θα επιτρέψουν το συνδυασμό των πληροφοριών (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 113). Ωστόσο, η δημιουργικότητα νοείται μάλλον με το διαδεδομένο τρόπο που συνηθίζεται στην αναφορά της «καλλιτεχνικής» δημιουργίας και φαντασίας.

Επιπλέον όμως, στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται: «η ενασχόληση των παιδιών με τα εικαστικά τους επιτρέπει να διερευνούν δυνατότητες, να γεννούν ιδέες και να τους δίνουν μορφή, να δομούν και να αναδομούν νοήματα και να εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, ανταποκρινόμενα σε προκλήσεις που μπορούν να συνδέονται με διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα» (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 292). Μοιάζει παράδοξο το ότι το μόνο ίσως σημείο όπου διακρίνεται μια προοπτική προσανατολισμένη στη συγκρότηση νέας γνώσης είναι όταν ο *εικονιστικός* τρόπος συνδέεται με την αναδόμηση/ανασυγκρότηση του νοήματος.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε στη σύντομη αυτή πραγμάτευσή μας, στο Α.Π. του νηπιαγωγείου η πολυτροπικότητα συνδέεται με την αναγνώριση και χρήση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων. Ειδικά στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, τα πολυτροπικά κείμενα χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση των διαφορετικών πλαισίων νοημάτων που προσπορίζουν οι διαφορετικοί τρόποι, καθώς και για την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τα παιδιά για επικοινωνιακούς σκοπούς (διαφοροποιημένα κειμενικά είδη). Ωστόσο, η σύνδεση αυτή δεν ξεπερνά τα όρια που θέτει μια εργαλεική αντίληψη, που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μέσο *επικοινωνίας*, ενώ παραγνωρίζει τον συγκροτησιακό της ρόλο για τη γνώση και τη μάθηση. Έτσι, ενώ η μάθηση και η γνώση θεωρείται δεδομένο ότι πραγματώνονται μέσω του γραμματισμού, δεν γίνονται αντικείμενο ορατής πραγμάτευσης. Με άλλα λόγια,



ενώ διατυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι των δραστηριοτήτων και τα αναμενόμενα προϊόντα τους –στην περίπτωση μας, τα πολυτροπικά κείμενα-, δεν υπάρχει μία αντίληψη που να κάνει ρητές τις υποκείμενες σημειωτικές διαδικασίες οι οποίες ισχύουν για κάθε περιοχή γνώσης. Θεωρούμε ότι η ασάφεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι στο Α.Π. δεν είναι ευδιάκριτη μια θεωρία για τη γλώσσα και μια θεωρία για το γραμματισμό (Κονδύλη & Στελλάκης, 2010).

Απ' την άλλη, χρησιμοποιήσαμε μια εκδοχή της έννοιας *δημιουργικότητα* ως συστατικού της μάθησης (μετάβαση σε διαφορετικές περιοχές και τρόπους ανασυγκρότησης της εμπειρίας) και της οποίας ψήγματα μπορούν να ανιχνευτούν κυρίως στις περιοχές των μαθηματικών και της έκφρασης/δημιουργίας, αλλά όχι της γλώσσας.

Ενώ έμμεσα υιοθετείται από το Α.Π. μια προοπτική *πολυγραμματισμών*, μπορούμε να πούμε ότι η γνωσιακή τους διάσταση παραμένει ασαφής. Επιπλέον, η διάσταση της *δημιουργικής μάθησης* που συνεπάγεται η πολυτροπικότητα παραμένει αφανής, αφαιρώντας από το ΑΠ τη δυναμική μιας σφαιρικότερης θεώρησης για τον/τους γραμματισμό/-ούς. Αντίθετα, είναι εμφανής η διάσταση που θα ονομάζαμε *εργαλειακή*, καθώς, αν και χρησιμοποιούνται επικοινωνιακά νοηματοδοτημένα πλαίσια εκπαιδευτικής δράσης, οι τρόποι με τους οποίους συμπλέκονται διαφορετικές νοητικές διεργασίες παραμένουν αόρατοι, τόσο για τα παιδιά όσο και για τις/τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα όμως υπάρχουν ενδείξεις ότι η εφαρμογή της εργαλειακής εκδοχής της πολυτροπικότητας στις πρακτικές γραμματισμού συχνά προκαλεί αμηχανία, στις/τους εκπαιδευτικούς, ή θεωρείται απλώς σαν ευχάριστος τρόπος παραγωγής πολυτροπικών κειμένων. Υποστηρίζοντας λοιπόν την ανάγκη θεωρητικού προσδιορισμού της πολυτροπικότητας, του γραμματισμού, της (δημιουργικής) μάθησης, υποστηρίζουμε ταυτόχρονα την ανάγκη να αρθούν ορισμένες τουλάχιστον από τις πηγές σύγχυσης, προς όφελος μιας ουσιαστικότερης μάθησης.

Βιβλιογραφία

- De Mauro, T. (2002). *Μικρή σημασιολογία των μη ρηματικών τύπων και των φυσικών ιστορικών γλωσσών* (μτφρ. – επιμ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Νήσος.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2000). *Η γλώσσα της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and Linguistics: a functional perspective. Στο R. Hasan and G. Williams (Επιμ.). *Literacy in Society*, 339 – 376. London: Longman.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδου (Επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2006). *The Learning by Design Guide*. Melbourne: Common Ground.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific texts. Στο J.R. Martin and R. Veel (Επιμ.). *Reading Science: Critical and Functional Perspective on Discourse of Science*, 87-113. London: Routledge.
- Lemke, J. L. (2004). The literacies of science. Στο W. E. Saul (Επιμ.). *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice*, 33-47. Arlington, VA: National Science Teachers Association.
- Painter, C. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. London and New York: Continuum.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. UK: Open University Press.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Γραϊκος, Ν. (2006). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. «Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα»: Πρακτικά 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 81-98. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2006. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν., (υπό δημοσίευση). Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: Μια θεματική ενότητα για το «Διάστημα». Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της OMEP «Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας». Αθήνα, 6-8 Νοεμβρίου 2009.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) – Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Χατζησαββίδης Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της OMEP «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», 27-34. Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της OMEP.