



Οργανώνοντας πλαίσια δημιουργικής μάθησης στο νηπιαγωγείο: σημειωτικές διεργασίες σε έργα παραγωγής ορισμών και ταξινομήσεων

Γιαννίση Παρασκευή
Νηπιαγωγός, Msc. T.E.E.A.Π.Η. Πάτρας
giannisi@sch.gr

Κονδύλη Μαριάννα
Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παν/μιο Πάτρας
kondyli@upatras.gr

Περίληψη

Η εισήγηση έχει σκοπό να αναδείξει πτυχές της δημιουργικής μάθησης μέσα από την παρουσίαση μέρους ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Στόχος του προγράμματος ήταν η οργάνωση ενός μαθησιακού πλαισίου που θα ενθάρρυνε τη γλωσσική πραγμάτωση του νοήματος μέσα από τη συστηματική ενασχόληση των παιδιών με ορισμούς και ταξινομήσεις, με σημειωτικές, δηλαδή, διεργασίες που συγκροτούν περιοχές μη κοινής/εκπαιδευτικής γνώσης. Υιοθετώντας την κοινωνιοσημειωτική θέση για τη συστηματική και διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε πλαίσιο-νόημα-γραμματική (Hasan, 2005), υποθέσαμε ότι τα παιδιά θα αξιοποιήσουν τους γλωσσικούς πόρους που διαθέτουν με βάση τις πρότερες εμπειρίες τους, ενεργοποιώντας νοήματα που θεωρούν σχετικά με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Η παραγωγή λόγου των παιδιών, σε ανοιχτό διάλογο με τη νηπιαγωγό τους, «αναπλαισιώθηκε» ειδικότερα ως αίτημα παραγωγής ορισμών και ταξινομήσεων γεωμετρικών σχημάτων και εντάχθηκε λειτουργικά σε ένα ορατό σκοπό: τη δημιουργία «βιβλίων για τα γεωμετρικά σχήματα» από τις επιμέρους ομάδες παιδιών προκειμένου να αποσταλούν σε συνομήλικους μαθητές ως εγχειρίδια πληροφόρησης (καταγραφής βασικών όρων) και προαπαιτούμενης γνώσης για την εκτέλεση ενός ένθετου παιχνιδιού με κάρτες. Το όλο έργο συνιστούσε, επομένως, μια οργανωμένη συνθήκη γραμματισμού, ως μέρους της μετάβασης από την καθημερινή στην εκπαιδευτική γνώση (Painter, 1999b).

Ενώ ένας από τους ερευνητικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η διερεύνηση της σημασιολογικής οργάνωσης των κατηγοριών γεωμετρικών σχημάτων και η απόπειρα ορισμού τους (λεκτικοποίηση του νοήματος), στην εισήγηση θα εστιάσουμε σε δημιουργικές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά, σε ανοιχτό εκπαιδευτικό διάλογο με τη νηπιαγωγό τους, που ενεργοποιούνται στο βαθμό ακριβώς που εντάσσονται σε ένα πλαίσιο νοηματοδοτημένης δράσης για τη δημιουργία συγκεκριμένων έργων.

Η δημιουργική αξιοποίηση και ανασύσταση των γνώσεων από την πλευρά των παιδιών αναδεικνύει κάποιες βασικές προϋποθέσεις για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η δημιουργία κατάλληλων πλαισίων μάθησης, οργανωμένων όσον αφορά τους στόχους των επιμέρους έργων και την πρόβλεψη των συνθηκών υλοποίησής τους (υλικά, χώρος, χρόνος), αλλά παράλληλα ανοιχτών στη γλωσσική διαπραγμάτευση του νοήματος. Αναδεικνύει επίσης τη σημασία της μετάβασης και της μετάφρασης ανάμεσα σε διαφορετικά σημειωτικά συστήματα και κείμενα (Halliday, 1996), κάτι που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της (δημιουργικής) διαδικασίας γραμματισμού. Από αυτή την άποψη, έμμεσα υπογραμμίζουμε την έννοια της δημιουργικής μάθησης, εφόσον ως δημιουργικότητα στη μάθηση θα θεωρήσουμε τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των δεδομένων της άμεσης, απτής εμπειρίας (του «εδώ και τώρα») για να οικοδομηθεί νέα γνώση και νέα αντίληψη της πραγματικότητας. Θα τη θεωρήσουμε, δηλαδή, ως τη διαδικασία συνδυασμού νοημάτων από διαφορετικά πεδία, που οδηγούν στη συγκρότηση νέων πλαισίων εμπειρίας και γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: σημειωτική μεσολάβηση, γραμματισμός, ορισμοί, ταξινομήσεις, γεωμετρικά σχήματα



Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε πτυχές της δημιουργικότητας, που θεωρούμε ότι ενυπάρχει σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία στο βαθμό ακριβώς που το μαθησιακό πλαίσιο καθοδηγεί τη συγκρότηση νέας γνώσης. Θα ήταν, λοιπόν, ενδεχομένως περιττό να μιλάμε για τη δημιουργικότητα που ενέχεται στις πρακτικές σχολικού γραμματισμού και την εκπαιδευτική γνώση, αν η ίδια η έννοια της δημιουργικότητας δεν διακρινόταν από πολυσημία. Ο πιθανός, λοιπόν, πλεονασμός στον όρο *δημιουργική μάθηση*, που χρησιμοποιούμε στον τίτλο της εργασίας μας, υποδηλώνει την εστίασή μας στα προαπαιτούμενα της μάθησης, στη δημιουργία δηλαδή κατάλληλων μαθησιακών πλαισίων, αλλά και στις αποχρώσεις της δημιουργικής αξιοποίησής τους από τα παιδιά, που τείνουν συχνά να μας διαφεύγουν ή και να υποτιμούνται ως προς τη σημασία τους καθώς κινούνται στον ενδιάμεσο χώρο μεταξύ κοινής (commonsense) / καθημερινής (μη συστηματικής) γνώσης και μη κοινής (uncommonsense) / εκπαιδευτικής γνώσης (Painter, 1999b).

Αν, λοιπόν, όπως ισχυριζόμαστε, ένα βασικό ζητούμενο του σχολείου δεν μπορεί παρά να είναι η μετάβαση από την καθημερινή στην πιο τυπική γνώση, που συνεπάγεται και την ανατροπή σε ένα βαθμό κατηγοριών σκέψης (τρόπων νοηματοδότησης) που απορρέουν από την καθημερινή εμπειρία, η πορεία ταυτόχρονα των παιδιών προς την εκπαιδευτική γνώση δεν μπορεί παρά να διαθέτει συνέχεια, να θεμελιώνεται δηλαδή στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους από πιο άτυπα πλαίσια μάθησης και να είναι εκ των πραγμάτων δημιουργική. Η δημιουργικότητα με αυτήν την έννοια έγκειται στις διεργασίες ανασυγκρότησης της γνώσης και της εμπειρίας, στις διεργασίες με άλλα λόγια ανακατασκευής του νοήματος.

Η διερεύνησή μας επιχειρεί να αναδείξει κάποιες πτυχές από τις διεργασίες που επισυμβαίνουν στο κατώφλι μετάβασης από την κοινή στην εκπαιδευτική γνώση, όπως καταγράφηκαν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου, στο κατώφλι δηλαδή εισόδου στην τυπική εκπαίδευση, όπου ακριβώς οι διεργασίες αυτές είναι πιο άμεσα ορατές αλλά και πιο κρίσιμες για τη σχολική πορεία των παιδιών. Η εννοιολόγηση των γεωμετρικών σχημάτων, που αποτέλεσε το ειδικότερο αντικείμενο ενασχόλησης της συγκεκριμένης ερευνητικής-διδακτικής συνθήκης, δεν θα μπορούσε άλλωστε να κατακτηθεί χωρίς δομημένη διδακτική παρέμβαση. Στόχος, ειδικότερα, του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η οργάνωση ενός μαθησιακού πλαισίου που να εστιάζει στη γλωσσική πραγμάτωση και διαπραγμάτευση του νοήματος σε περιεχόμενα της σχολικής εκπαίδευσης, όπως εν προκειμένω τα γεωμετρικά σχήματα, τα οποία διαχρονικά εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο.

Όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, μέσα από την παρουσίαση μέρους των σχετικών διαλόγων, που αποτέλεσαν και το υλικό της ανάλυσής μας, η πραγμάτωση ορισμών και ταξινομήσεων από τα παιδιά σε περιοχές μη κοινής/εκπαιδευτικής γνώσης, συνιστούν γλωσσικά εδραιωμένες *σημειωτικές διαδικασίες* (semiotic processes) στην πορεία προς το σχολικό γραμματισμό. Ας επισημάνουμε ωστόσο ότι στις πρακτικές γραμματισμού που εδώ μας ενδιαφέρουν περισσότερο συγκαταλέγεται η *μετάβαση από ένα σημειωτικό σύστημα σε άλλο*, η συμπληρωματικότητά τους ως προς το νόημα, η επίγνωση ότι το καθένα φέρει διαφορετικό δυναμικό (Halliday, 1996· Lemke, 1998). Αυτή η πτυχή του γραμματισμού μας φέρνει πιο κοντά και στην έννοια της *δημιουργικότητας* την οποία θέλουμε να φωτίσουμε με τα παραδείγματά μας, ως ικανότητας κίνησης στο εσωτερικό και στο εξωτερικό διαφορετικών συστημάτων και γλωσσικών και μη γλωσσικών κωδίκων, διαθέτοντας διάφορες τεχνικές και αλλάζοντάς τις όταν χρειαστεί (De Mauro, 2002: 74). Η δημιουργικότητα με αυτήν την έννοια εμπεριέχει την *«ικανότητα να τοποθετούμαστε έξω από τους πάγιους κανόνες, να αλλάζουμε τα δεδομένα ενός προβλήματος προκειμένου να το επιλύσουμε»* και *«είναι στενή συγγενής της δημιουργικότητας που διευθύνει το πέρασμα από μια τάξη πραγμάτων σε μια άλλη, από ένα σύστημα κώδικα σε άλλο, από μια γλώσσα σε άλλη»* (ό.π.: 75).

Το θεωρητικό πλαίσιο που στήριξε την ερευνητική μας προσέγγιση και την οργάνωση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων γραμματισμού σκιαγραφείται αδρομερώς (2^ο μέρος), ενώ η ανάλυση μας (4^ο μέρος) εστιάζεται σε κάποιες όψεις της όλης μαθησιακής διαδικασίας, με την ενδεικτική παρουσίαση παραδειγμάτων από τις γλωσσικές πραγματώσεις των ίδιων των παιδιών καθώς επιχειρούν να κατανοήσουν και να αποδώσουν νόημα στις κατηγορίες των γεωμετρικών σχημάτων.



Θεωρητικό πλαίσιο

Το εννοιολογικό μας πλαίσιο αντλεί από την κοινωνιοσημειωτική προοπτική της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (στο εξής ΣΛΓ) (Halliday 1975, 1996· Hasan 1996, 2005· Painter 1996, 1999, 2007). Η ΣΛΓ αξιοποιεί την έννοια «ανώτερες νοητικές διαδικασίες» του Vygotski (1962), θεωρώντας τις ειδικές σημειωτικές διαδικασίες (Hasan 1996, 2005) και στρατηγικές νοηματοδότησης, δηλαδή γλωσσικές χρήσεις που πραγματώνουν νοήματα. Ο Halliday (1999: 20-21) υποστηρίζει χαρακτηριστικά:

«Κατανοούμε κάτι όταν το μετατρέπουμε σε νόημα και το αποτέλεσμα αυτής της μετατροπής είναι η «γνώση». Για το λόγο αυτό μπορούμε να πούμε ότι κατανόηση και γνώση είναι σημειωτικές διαδικασίες ανάπτυξης νοημάτων στον εγκέφαλο κάθε ατόμου. Το μέσο παραγωγής τέτοιων διαδικασιών είναι βεβαίως η γραμματική. Η γραμματική λοιπόν κάθε φυσικής γλώσσας είναι μια θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας» (η υπογράμμιση δική μας).

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η γνώση και η μάθηση συνιστούν τρόπους νοηματοδότησης της εμπειρίας με τη γλώσσα να διαδραματίζει συγκροτησιακό ρόλο στη δόμηση των διαφορετικών πεδίων γνώσης.

Οι έρευνες της Painter (1996, 1999a, 1999b, 2007), στις οποίες βασίστηκε η προσέγγισή μας, διασυνδέουν ακριβώς τη γλωσσική ανάπτυξη και μάθηση στα πρώτα χρόνια του παιδιού με τη σημειωτική μεσολάβηση στη βάση των γλωσσικού διαλόγου με τους ενηλίκους και τις πρακτικές γραμματισμού. Η ανάλυσή της στο πλαίσιο μιας διαχρονικής μελέτης περίπτωσης, με πρωταγωνιστή το Στέφεν (νήπιο 2,6-5 ετών, οικογενειακό περιβάλλον μεσαίας τάξης) εστιάζεται στον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων της εμπειρίας από το παιδί και αναδεικνύει τη σχέση της γλωσσικών επιτευγμάτων του παιδιού με τις νέες δυνατότητες για σκέψη. Η γλωσσική διεπίδραση ανάμεσα στο παιδί και τα ενήλικα (ή μη) άτομα, εξηγεί η ίδια, δεν αποκαλύπτει στο παιδί μόνο πληροφορίες για τη γλώσσα ως σημείο, αλλά και για το περιβάλλον ως σημείο όπου συμβαίνει το περιεχόμενο. Η εκμάθηση/ανάπτυξη της γλώσσας είναι ταυτόχρονα εκμάθηση των πραγμάτων και των φαινομένων του κόσμου και εκμάθηση του τρόπου που λειτουργούν τα γλωσσικά σημεία (βλ. και Halliday, 1975).

Τα ευρήματα της Painter επισημαίνουν επίσης ότι διεργασίες όπως η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση, οι αιτιώδεις συνδέσεις, η υπόθεση, ο συμπερασμός κτλ. αποτελούν σημειωτικές διεργασίες εμφανείς ήδη στις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους ενηλίκους πριν την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση και καθοριστικές για τη μετάβαση από την καθημερινή στην εκπαιδευτική γνώση (βλ. ενδ. Painter, 1999b: 84 - Για μία εφαρμογή σε ελληνικά δεδομένα από σχολική τάξη νηπιαγωγείου, βλ. Kondyli & Lykou, 2008.).

Ως εκπαιδευτική γνώση προσδιορίζεται από την Painter (1999b, 2007) το είδος εκείνο της γνώσης που διαφοροποιείται -σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- από την καθημερινή γνώση. Η καθημερινή/κοινή γνώση κατακτάται σε καθημερινά πλαίσια διεπίδρασης παιδιών και ενηλίκων, κατασκευάζεται με αποσπασματικό τρόπο, ασυνείδητα και αργά, σχετίζεται με συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας, βασίζεται στην παρατήρηση και συμμετοχή, μεσολαβείται κυρίως από την προφορική γλώσσα, μεταφέρει συγκεκριμένα- μη τεχνικά- νοήματα κτλ. Σε αντιδιαστολή με την κοινή γνώση, η εκπαιδευτική γνώση είναι συστηματική, απομακρυσμένη από την άμεση εμπειρία, στηριγμένη στη σημειωτική αναπαράσταση και τη γραπτή γλώσσα, παρουσιασμένη στο πλαίσιο ενός θέματος, ταξινομητική κοκ (Painter, 1999b· βλ. και Κονδύλη, 2007· Κονδύλη & Στελλάκης, υπό δημοσίευση).

Μολονότι η κοινή και η εκπαιδευτική γνώση αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς, τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής γνώσης διαφοροποιούνται θεαματικά και απαιτούν ιδιαίτερες συνθήκες (τυπικές ή άτυπες πρακτικές γραμματισμού) για να αναπτυχθούν. Πρόκειται, επομένως, για το είδος γνώσης, που είναι αμφίβολο αν θα μπορούσε να αναπτυχθεί χωρίς την εκπαιδευτική μεσολάβηση. Όπως υποστηρίζει μάλιστα η Painter, η εξοικείωση με ορισμούς και κριτήρια ταξινόμησης, η ενασχόληση με τα κείμενα και ο προσανατολισμός στο νόημα αφορούν την αναγκαία γλωσσική προετοιμασία των παιδιών και τις πρακτικές γραμματισμού που συνδέονται άμεσα με τη μετάβαση από την κοινή (commonsense) / καθημερινή γνώση στη μη κοινή (uncommonsense) / εκπαιδευτική γνώση (Painter, 1999b: 84).

Με βάση, λοιπόν, το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οργανώσαμε την ερευνητική – διδακτική μας προσέγγιση σε μια τάξη νηπιαγωγείου με δραστηριότητες γραμματισμού εστιασμένες στην παραγωγή λόγου και στη γλωσσική πραγμάτωση ορισμών και ταξινομήσεων γεωμετρικών σχημάτων. Υιοθετώντας την κοινωνιοσημειωτική θέση για τη συστηματική και διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε πλαίσιο-νόημα-γραμματική (context-meaning-grammar) (Hasan, 2005), υποθέσαμε ότι τα παιδιά θα αξιοποιήσουν τους γλωσσικούς πόρους που διαθέτουν, ενεργοποιώντας νοήματα που θεωρούν σχετικά με τη συγκεκριμένη



περίσταση. Υποθέσαμε, ακόμη, ότι οι ίδιες οι σημασιολογικές επιλογές των παιδιών, το πώς δηλαδή τα παιδιά νοηματοδοτούν το ίδιο το πλαίσιο -εδώ τις πρακτικές γραμματισμού- μπορούν να μας παρέχουν στοιχεία όσον αφορά τις διαδικασίες μάθησης, αξιολογώντας παράλληλα το διδακτικό πλαίσιο.

Περιγραφή ερευνητικής- διδακτικής συνθήκης

Η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στο διδακτικό διάλογο στη συγκεκριμένη ερευνητική-διδακτική συνθήκη «αναπλαισιώθηκε» ως αίτημα παραγωγής ορισμών και ταξινομήσεων γεωμετρικών σχημάτων, ενταγμένου λειτουργικά σε ένα ορατό σκοπό: τη δημιουργία βιβλίων για τα γεωμετρικά σχήματα από επιμέρους ομάδες παιδιών προκειμένου να αποσταλούν σε συνομήλικους μαθητές ως εγχειρίδια πληροφόρησης (καταγραφής βασικών όρων) και ως προαπαιτούμενη γνώση για την εκτέλεση ενός ένθετου παιχνιδιού με κάρτες. Το έργο, που προτάθηκε με αφορμή την παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου, νοηματοδοτήθηκε ως στοχευμένη δράση, με αποδέκτες-παραλήπτες των βιβλίων σχολεία που δεν διέθεταν τους οικονομικούς πόρους για να τα προμηθευτούν.

Τα μεγαλύτερα νήπια της τάξης ηλικίας 5-6 ετών (12 κορίτσια και 6 αγόρια) εργάστηκαν μαζί με τη νηπιαγωγό-ερευνήτρια σε μικρές ομάδες των 3 ατόμων (2 κορίτσια – 1 αγόρι) εντός του χώρου του σχολείου και του προβλεπόμενου διδακτικού ωραρίου των ολοήμερων νηπιαγωγείων (8.00-16.00) στο διάστημα Απριλίου-Μαΐου του σχολικού έτους 2008-9. Η συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε με βιντεοσκόπηση των συναντήσεων κάθε ομάδας και συμπληρωματικά μαγνητοφώνηση όλων των δραστηριοτήτων.

Κάθε ομάδα παιδιών ανέλαβε την παραγωγή ενός βιβλίου για τα γεωμετρικά σχήματα καθώς και του ένθετου παιχνιδιού με τις κάρτες σχημάτων. Το συνολικό έργο επιμερίστηκε στις διαδοχικές συναντήσεις κάθε ομάδας σε ενότητες δραστηριοτήτων με συνέχεια και σύνδεση μεταξύ τους σε συνάρτηση με το αρχικό πλαίσιο νοηματοδότησης του έργου, την παραγωγή του βιβλίου, και εν μέρει το βαθμό δυσκολίας, το βαθμό δηλαδή απομάκρυνσης από την υλική βάση της εργασίας. Οι γενικοί στόχοι των επιμέρους έργων κάθε συνάντησης επεξηγούνταν στην αρχή της συνάντησης. Η νηπιαγωγός συμμετείχε στη συζήτηση θέτοντας ανοιχτές και καταρχάς γενικές ερωτήσεις σε συνάρτηση με το στόχο κάθε δραστηριότητας, συνδέοντας τον επιμέρους στόχο με τη λειτουργία του στο συνολικό έργο. Η νηπιαγωγός είχε ρόλο συντονιστή για την τήρηση των διαδικασιών, με παρεμβάσεις στην πορεία της συζήτησης, κυρίως προκειμένου να εντοπιστούν σημεία διαφωνίας ή να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις. Βασικό μέλημα σε κάθε περίπτωση ήταν η όποια παρέμβαση να είναι όσο το δυνατό λιγότερο κατευθυντική ως προς τις απαντήσεις των παιδιών ενθαρρύνοντας κυρίως τη συζήτηση μεταξύ των μελών κάθε ομάδας.

Το έργο κάθε ομάδας περιλάμβανε συνοπτικά τις παρακάτω δραστηριότητες:

α) Ταξινόμηση επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων για επικόλληση στις σελίδες του υπό διαμόρφωση βιβλίου μετά από συζήτηση και συμφωνία σε επίπεδο ομάδας

β) Απόδοση «τίτλων» για κάθε κατηγορία σχήματος (*κατηγοριοποίηση με κατονομασία*) για τις ανάγκες της σελιδοποίησης και **παραγωγή πληροφοριακών κειμένων** για τον αναγνώστη (*ορισμοί, περιγραφές των κατηγοριοποιήσεων τους*), τα οποία υπαγορεύονταν στη νηπιαγωγό.

γ) Κατασκευή συνοδευτικού ένθετου παιχνιδιού με κάρτες («τράπουλα» 27 καρτών με 4 βασικά σχήματα: κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο. Για τη σχεδίασή του από κάθε ομάδα χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα που συλλέχθηκαν από την τάξη και ταξινομήθηκαν κατά σχήμα (σχεδίαση περιγράμματος όψεων των αντικειμένων που είχαν συλλέξει τα παιδιά)

δ) Παρουσίαση των βιβλίων των ομάδων και **παιχνίδι περιγραφής** (*περιγραφικοί ορισμοί*) με τη συμμετοχή των παιδιών του άλλου τμήματος της σχολικής μονάδας.

Το συνολικό έργο έθετε εξ αρχής ένα αίτημα συνεργασίας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (την παραγωγή του βιβλίου), ένα αίτημα γλωσσικής διαπραγμάτευσης για την επίτευξη συμφωνίας (στρατηγικές διαχείρισης των απαιτήσεων των επιμέρους έργων) και ένα αίτημα γλωσσικής διεπίδρασης για τη διαμόρφωση των περιεχομένων του βιβλίου. Ας σημειώσουμε ότι δραστηριότητες άμεσης δράσης επί υλικών αντικειμένων όπως η ταξινόμηση των χάρτινων γεωμετρικών σχημάτων (συνεπώς, πιο στενά εξαρτημένες από την υλική βάση της περίπτωσης) μπορούσαν να υλοποιηθούν με βοηθητικό το ρόλο της γλώσσας. Απ' την άλλη, η παραγωγή γραπτών κειμένων, σε συνέχεια των αρχικών κατηγοριοποιήσεων (συζήτηση επί των σελιδοποιημένων κατηγοριών σχημάτων) ενείχε ένα αίτημα αναστοχασμού πάνω στο



νόημα, ενθαρρύνοντας έναν πιο αποπλαισιωμένο (decontextualized) λόγο. Η έμφαση, επομένως, εδώ μετατοπίζεται από τη δράση κατηγοριοποίησης των αντικειμένων στην παραγωγή ορισμών και πληροφοριακών κειμένων.

Ανάλυση υλικού

Ενώ ένας από τους ερευνητικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η διερεύνηση των τρόπων σημασιολογικής οργάνωσης και ορισμού των κατηγοριών γεωμετρικών σχημάτων (*λεκτικοποίηση του νοήματος*), στο άρθρο αυτό θα εστιάσουμε σε δημιουργικές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας και των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά σε ανοιχτό εκπαιδευτικό διάλογο με τη νηπιαγωγό τους, που ενεργοποιούνταν στο βαθμό ακριβώς που εντάσσονταν σε ένα πλαίσιο νοηματοδοτημένης δράσης και σε αντίστοιχα λειτουργικά συνδεδεμένες δραστηριότητες.

Οι νοηματοδοτήσεις των παιδιών που παρουσιάζονται στη συνέχεια εξετάζονται ως προς δύο άξονες: τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα (αλφάβητο, αριθμοί, κειμενικά είδη, γεωμετρικές έννοιες) που αξιοποίησαν, καθώς και τις περιοχές γνώσης που αποτέλεσαν για τα παιδιά πόρους πληροφόρησης (καθημερινή γνώση, αλλά και βιβλία, πίνακες αναφοράς, που ανήκουν στην περιοχή της οργανωμένης σχολικής γνώσης) προκειμένου να αποδώσουν λειτουργικούς ορισμούς και να χειριστούν συμβολικά τα έργα που έπρεπε να επιτελέσουν.

Στην ανάλυση κατ' ανάγκη κατακεραμάσαμε το υλικό μας και, για λόγους οικονομίας, παρουσιάζονται αποσπασματικά οι διάλογοι. Στα αποσπάσματα διαλόγων εντός παρενθέσεων σημειώνονται η ομάδα των νηπίων και η φάση/ενότητα δραστηριοτήτων του συνολικού έργου (π.χ. Ομ1B/2= Ομ (ομάδα νηπίων), 1 (αρίθμηση ομάδας), Β (φάση του έργου), 2 (αρίθμηση αποσπάσματος). Επίσης, σημειώνονται τα αρχικά των ψευδωνύμων των παιδιών και με «Νηπ.» η νηπιαγωγός. Σε αγκύλες σημειώνονται πληροφορίες για το συμφραστικό πλαίσιο και με τους χαρακτήρες (...) η παράλειψη κειμένου.

Χρήσεις σημειωτικών πόρων καθημερινής και σχολικής γνώσης σε δραστηριότητες γραμματισμού: Στρατηγικές νοηματοδότησης και δράσης

Α) Καθημερινή γνώση

Για να ορίσουν και να κατηγοριοποιήσουν, τα παιδιά χρησιμοποιούν τόσο την ομοιότητα με καθημερινά - κυρίως απόντα από τον άμεσο περίγυρο- αντικείμενα όσο και όρους καθημερινής χρήσης. Οι συσχετίσεις ομοιότητας αναφέρονται είτε στην οντότητα ως όλο είτε σε μέρος αυτής, αφορούν όλα τα σχήματα και αφθονούν στα κείμενα των παιδιών για τους κύκλους και τις ελλείψεις. Στην περίπτωση του κύκλου, για παράδειγμα, ως συσχετιζόμενες οντότητες αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων οι εξής: ο ήλιος, το λουλούδι, η μπάλα, η πεταλούδα, η πασχαλίτσα, το πορτοκάλι, το φεγγάρι, τα μάτια, το κεφάλι, τα κουμπιά. Στην περίπτωση αυτή, μάλιστα, παρατηρούμε ότι η εκκίνηση από μια συσχέτιση μπορεί να γίνει αφορμή για νέες συσχετίσεις σε μια νοητή «αναζήτηση» του σχήματος σε συσχετιζόμενα πλαίσια συμφραζομένων (πχ., ακολουθίες συσχετίσεων με ήλιο και φεγγάρι) ή ακόμη και βάσει μιας φωνολογικής συσχέτισης των ονομάτων (πχ., γη-γύρη, φεγγάρι-μαργαριτάρι, φακός κάμερας - φακός ως εργαλείο φωτισμού, φακίδες-φακές) ή τέλος συνδυασμό και των δύο (πχ., σε μια σειρά συσχετίσεων για μάτια-τίμπλες-τσουκνίδες).

Η καμπυλότητα -ως κρίσιμη ιδιότητα σε κύκλους και ελλείψεις- επισημαίνεται από τα παιδιά με τη χρήση του καθημερινού όρου «στρογγυλά» ή του επινοημένου «κύκλινα» (κατά το «κυκλικά»). Σε μία ομάδα παιδιών, μάλιστα, γίνεται άμεση αναφορά στον όρο «καμπύλη/-ες» («Αν τα [ελλείψεις] κόψουμε στη μέση γίνονται καμπύλες» / «Αν το κόψουμε στη μέση [κύκλος] μπορεί να γίνει τούνελ και καμπύλη» - Ομάδα 3). Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι σε 3 ομάδες παιδιών από τις 6 οι ελλείψεις ταξινομήθηκαν σε ενιαία κατηγορία μαζί με τους κύκλους (με ονομασία «αβγά»), ενώ και στις υπόλοιπες 3 ομάδες παιδιών, που ταξινόμησαν χωριστά τις ελλείψεις, σχολιάζεται η συσχέτιση με τα αβγά.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα από το υλικό των διαλόγων:



Τ.: Εγώ μαζεύω όλα τα στρογ. υλά. (Ομ1Α/1)

Φ.: Γιατί οι κύκλοι έχουν στρογγυλό σχήμα, γράψε. (Ομ1Β/2)

[Έχουν συλλεχθεί αντικείμενα για τη σχεδίαση του παιχνιδιού με τις κάρτες (Ομ2Γ/3)

σχημάτων και τα παιδιά τα έχουν ταξινομήσει σε καλάθια κατά σχήμα
–με βάση την όψη που επιλέγουν να τα χρησιμοποιήσουν]

Νηπ.: (...) Σ' αυτό το καλάθι έχουμε βάλει αυτά που θα φτιάξουμε για...

Ε.: Για όλα τα κύκλινα.

Ζ.: Αυτή είναι η κύκλινη ομάδα. (Ομ4Α/4)

Οι συσχετίσεις ομοιότητας με απόντα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, όπως «σαν καθρέφτης»/«σαν αβγά» για την έλλειψη ή «σαν πυραμίδα»/«σαν πτερύγιο του καρχαρία» για τα ορθογώνια τρίγωνα, αξιοποιούνται κάποιες φορές για την ταυτοποίηση (με κατονομασία) κατηγοριών/ υποκατηγοριών όταν τα παιδιά αγνοούν έναν πιο τυπικό όρο. Στις περιπτώσεις αυτές η συσχέτιση ομοιότητας με συγκεκριμένα αντικείμενα άλλης τάξης αξιοποιείται ως κειμενική σύμβαση για την κατονομασία συγκεκριμένων ομαδοποιήσεων σχημάτων στο πλαίσιο του έργου ταξινόμησης.

Τα παιδιά πρότειναν, έτσι, να κατονομαστούν τα ορθογώνια τρίγωνα «πυραμίδα/-ες» ή «πτερύγιο του καρχαρία» (βλ.Ομ5Β/5) και αντίστοιχα οι ελλείψεις «αβγά» ή «καθρέφτες» (Ομ3Β/6):

[Συζήτηση για προτεινόμενους τίτλους στις σελίδες με τρίγωνα, τα οποία (Ομ5Β/5)

διακρίθηκαν στην Α' φάση σε 2 ομάδες: οξυγώνια και ορθογώνια]

Ξ.: Αυτά [σελ. με ορθογ. τρίγωνα], αυτά κάπου.. δεν τα θυμάμαι
με τίποτα πώς τα λένε.

Νηπ.: Πριν η Ε. αυτά μου τα 'πε τρίγωνα και αυτά τρίγωνα.

Ξ.: Εγώ αυτά είπα για τρίγωνα καλέ! [σελίδα με οξυγώνια τρίγωνα]

Νηπ.: Εσύ είπες αυτά τρίγωνα. Αυτά [δείξη σελίδας με ορθ. τρίγωνα] πώς τα λες;

Ξ.: Αυτά μοιάζουν σαν τρίγωνα, αλλά μοιάζουν σαν τέτοιο, που είναι στην..

που δεν έχει φώτα εκεί.. στην έρημο, στην έρημο! Μοιάζει σαν πυραμίδα [ορθογ. ισοσκελές].

Νηπ.: Σαν πυραμίδα μοιάζει; Οπότε, κάτσε, θα τους δώσουμε άλλο όνομα;

Ξ.: Εγώ λέω να τα λένε πυραμίδα. [Στην Ε.] Εσύ;

Ε.: Πυραμίδα.

(...)

Ε.: Έτσι είναι το πτερύγιο του καρχαρία [αναφ. σε ορθογ. σκαληνά τρίγ.].

Μπορούμε να το ονομάσουμε πτερύγιο του καρχαρία.

Ξ.: Ναι, ναι. Αυτό νόμιζα και την άλλη φορά.

Νηπ.: Να πούμε.. Τι να γράψω; Πτερύγιο του καρχαρία;

Ε.: [γελώντας] Χωρίς καρχαρία, γιατί θα τρομάξουν τα παιδιά.



Κ.: Α, μπορούμε να πούμε και για τα τέτοια [ελλείψεις].

(Ομ3Β/6)

Νηπ.: Αυτά πώς θα τα πούμε;

Κ.: Μμ..ας τα πούμε καθρέφτες.

Νηπ.: Πώς θα τα ονομάσουμε;

Κ.: Καθρέφτες.

Νηπ.: Συμφωνείτε οι υπόλοιποι;

Μ.: Εγώ δε λέω όχι.

Κ.: Οι ωραίοι καθρέφτες.

Νηπ.: Συμφωνείτε;

Μ.: Εγώ δεν συμφωνώ.

Νηπ.: Εσύ πώς λες, Μ. μου;

Μαρ.: Ούτε εγώ δεν συμφωνώ.

Μ.: Αβγό.

Νηπ.: Εσείς τι λέτε;

Μαρ.: Αβγό.

Νηπ.: Τι θα γράφει από πάνω; [δείχνει θέση τίτλου στη σελ.]

Μ.: Αβγό. Το ωραίο μας αβγό.

Οι προτάσεις για την απόδοση ομοιότητας με αντικείμενα της καθημερινής ζωής εντάχθηκαν ωστόσο και ως πληροφοριακό υλικό στα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά στη Β' φάση. Το παράδειγμα που ακολουθεί για το παραλληλόγραμμο είναι ενδεικτικό μιας σειράς αντίστοιχων παραδειγμάτων που συμπεριλήφθηκαν στα γραπτά κείμενα κατά σχήμα της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, όπου ο χωρικός προσδιορισμός του γεωμετρικού σχήματος τίθεται ως συνθήκη για την απόδοση ομοιότητας με αντικείμενα της καθημερινής ζωής:

Τ.: Άμα το γυρίσουμε έτσι είναι σαν κορμός, άμα το γυρίσουμε έτσι είναι

(Ομ1Β/7)

σαν χορτάρι [κρατάει σελίδα με ορθογώνια και δείχνει ένα από αυτά

αλλάζοντας διαδοχικά τον προσανατολισμό της σελίδας]

Νηπ.: Ναι.

Φ.: και αν το γυρίσουμε πάλι ξαπλωτό είναι σαν ..[χαμηλόφωνα] δρόμος. (...)

Φ.: Α, ξέρω κι άλλο, πώς αν το κάνουμε έτσι, όρθιο λίγο, έτσι εκεί, είναι

σαν τσουλήθρα [στρέφει λοξά σελίδα δείχνοντας παράλληλα 1 ορθογ. της σελίδας]

Τέτοιου τύπου ορισμοί είναι περιγραφικοί, απευθύνονται μάλλον «διδακτικά» στον αναγνώστη και λειτουργούν επεξηγηματικά αξιοποιώντας την καθημερινή γνώση ως κοινό τόπο για τον προσδιορισμό του σχήματος. Σε συνάρτηση με τη λεξικογραμματική τους διατύπωση και τα συμφραζόμενα εκφοράς τους, τέτοιου τύπου γλωσσικές πραγματώσεις, παραπέμπουν, θα λέγαμε, σε ορισμούς μέσω παραδειγμάτων. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν, όπου ο όρος τρίγωνος/-η/-ο εντοπίζεται ως κοινή ιδιότητα οικείων αντικειμένων. Τα παιδιά εδώ χρησιμοποιούν την ονομασία του σχήματος επιχειρώντας έναν πιο αποπλαισιωμένο λόγο (με χρήση πληθυντικού (τρίγωνα), χρήση ενικού με γενικευμένη σημασία - χωρίς δείξη αντικειμένων, χρήση αόριστων δεικτών (άλλα), σε θέση ταξινομητή (τρίγωνος χαρταετός)):



A.: Το τρίγωνο μοιάζει σαν το τυρί που μοιάζει σαν τρίγωνο, (Ομ6B/8)
όπως κόβουμε στην τούρτα, και όταν μοιάζει έτσι μπορούμε να το τρώμε (...).
(...)

Υπάρχουν και άλλα τρίγωνα στον κόσμο, στον πλανήτη μας (.) σαν το καπέλο το τρίγωνο (...)

Φ.: Τα τρίγωνα είναι σαν τρίγωνος χαρταετός. (Ομ1B/9)

E.: Είναι το τρίγωνο που μοιάζει σαν ... τη σκεπή. (Ομ5B/10)
Και η σκεπή είναι τρίγωνη.

B) Σχολική γνώση

• Έντυπο υλικό τάξης: Βιβλία και πίνακες αναφοράς ως πόροι πληροφόρησης και αναζήτησης παραδειγμάτων σχήματος

Αρκετά παιδιά αναζήτησαν και αξιοποίησαν τις διαθέσιμες πηγές πληροφόρησης για τα σχήματα που υπήρχαν στην τάξη (χωρίς την παραίνεση της νηπιαγωγού), όπως τα σχετικά βιβλία για τα σχήματα αλλά και τον αναρτημένο (σε άλλο σημείο από το χώρο εργασίας) πίνακα αναφοράς για τα σχήματα (ο πίνακας περιείχε 4 απεικονίσεις σχημάτων διαφορετικών κατηγοριών - κύκλος, ισοσκελές τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο- καθώς και τις ονομασίες τους).

Το έντυπο υλικό χρησιμοποιήθηκε κυρίως για τον έλεγχο και την αντιπαραβολή των ταξινομήσεων τους με τα δείγματα σχημάτων που περιείχαν τα βιβλία και ο πίνακας (εικονική αναπαράσταση σχημάτων), αλλά και για την ανεύρεση ιδεών για την παραγωγή κειμένων στη Β' φάση (απεικονίσεις πραγματικών αντικειμένων ως παραδείγματα κάθε κατηγορίας), καθώς και ως βοήθημα υπόμνησης της ονομασίας του σχήματος βάσει του αρχικού γράμματος της λέξης (βλ. Ομ4A/14).

Τα βιβλία της τάξης αξιοποιήθηκαν επίσης και στη διάρκεια της επεξεργασίας των περιεχομένων του εξωφύλλου του βιβλίου κάθε ομάδας.

Ταυτοποίηση κατηγοριών με χρήση πίνακα αναφοράς

(Ομ5A/11)

Νηπ.: Πώς θα τα ονομάσουμε αυτά; [δείχνει ορθογώνια]

Ξ.: Τετράγωνο/-α (;).

Νηπ.: Είναι τετράγωνα;

Ξ.: Ε, λίγο λεπτό αυτό..

[Η Ε. σηκώνεται ξαφνικά και πάει στη γωνιά συζήτησης που βρίσκεται πίν. αναφοράς με σχήματα και τον φέρνει στο τραπέζι εργασίας]

E.: Εγώ βρήκα μια ιδέα.

[Κρατά πίνακα ψηλά για να βλέπουν όλοι και δείχνει ένα-ένα σχήμα αντιστοιχίζοντας και από ένα χάρτινο σχήμα από το υλικό ταξινόμησης.

Το ορθογώνιο στον πίνακα είναι κολλημένο οριζόντια]

Αυτό είναι κύκλος κι αυτό είναι τρίγωνο.. (...)

Αυτό [ορθογ. χάρτινο σχήμα] είναι αυτό [ορθ. στον πίνακα] και το σηκωτό

[γυρίζει τώρα το ίδιο ορθογ. κάθετα]. Αυτό που φτιάξαμε παλιά.



Ξ.: Αλλά έχουμε ξεχάσει αυτή τη λέξη [δείχνει λέξη «ορθογώνιο» στον πιν. αναφοράς](...)

[Ακολουθεί συζήτηση για τα υπόλοιπα σχήματα. Λίγο μετά η Ξ. συνοψίζει]

Ξ: Αυτό [χωρίς δείξη, κοιτάζει δείγμα τριγώνου σε πίν. αναφοράς σχημάτων της τάξης]

λέγεται τρίγωνο και πάει με τα τρίγωνα [χωρίς δείξη, αναζητά μετά με το βλέμμα τρίγωνα του υλικού]. Αυτό [ορθογ. υλικού] είναι ορθογώνιο και πάει μ' αυτά [το βάζει πάνω στο αντίστοιχο σχήμα πίν.]

κι αυτό [τετραγ. πίνακα] είναι τετράγωνο [δείχνει πίνακα και αμέσως μετά τετράγωνο υλικού].

Χρήση πίνακα αναφοράς ως μέσο ενίσχυσης της επιχειρηματολογίας για τον τρόπο ταξινόμησης

(Ομ2Α/12)

Ε.: Αυτό... Κοίτα, τρίγωνο είναι, αλλά εδώ δεν έχουν κάνει άλλη ...

[έχει βάλει το μικρότερο τρίγωνο δίπλα στο μεγαλύτερο και το συγκρίνει]

Γ.: Ναι, όμως να σου πω κάτι, δεν μοιάζει σαν το τρίγωνο. (...)

Νηπ.: Γιατί δεν μοιάζει Γ.;

Γ.: Γιατί ..γιατί είναι τριγ.. αυτό και αυτό πάει μαζί του;

Ε.: Έτσι δεν είναι τρίγωνο;

Γ.: Είναι και το μισό [συγκρίνει τώρα τα δύο τρίγωνα τοποθετώντας

το μικρότερο ορθογώνιο πάνω στο μεγαλύτερο ισοσκελές – το πρώτο είναι το μισό του δεύτερου]

Τραβάει το μισό, οπότε δεν πρέπει..

Νηπ.: Οπότε δεν είναι πλέον τρίγωνο;

Μ.: Καλά, ας το βάλουμε εκεί να συμφωνούμε.. να το βάλουμε εκεί..

Ε.: [φέρνει τη λέξη τρίγωνο από σχετικό πίνακα αναφοράς σε άλλο σημείο της τάξης]

Ορίστε! Νάτο! Το λέει κι εδώ. Τρι-γω-νο! [τονίζοντας μία-μία τις συλλαβές]

Χρήση βιβλίων τάξης:

- Αναζήτηση παραδειγμάτων σχήματος

[Φέρνουν και βιβλία. Η Ε. δείχνει στο βιβλίο με αριθμούς το 9]

(Ομ5Β/13)

Νηπ.: Και τι μου δείχνεις;

Ε.: Αυτό, μοιάζει σαν κύκλος.

Νηπ.: Ο αριθμός 9;

Ε.: Ναι, γιατί μοιάζει σαν κύκλος.

-Αναζήτηση ονομασίας

[Συζήτηση για τίτλους σελίδων κατά σχήμα στο τέλος Α φάσης]

(Ομ4Α/14)

Νηπ.: Αυτό τι θα λέει από πάνω όμως; Τι είναι;

[Κοιτάζουν τη σελίδα με τους ρόμβους](...)

Ζ.: Για να δούμε εδώ πέρα, πού το 'χει στο παραμύθι [δείχνει βιβλίο με σχήματα].

Νηπ.: Για να το δούμε.



Z.: Να το βρούμε.

Νηπ.: Το 'χει κάπου εκεί;

Z.: Να, το έχει [ξεφυλλίζει ψάχνοντας]. Τα έχει όλα.

Ορίστε [δείχνει λεζάντα ρόμβου και διαβάζει] Ρο..

N.: Ρόμβο... [δεν διαβάζει]

A.: Ρόμβος!

Z.: Ναι!

Νηπ.: Το βρήκατε; Πού το βρήκατε; Το διαβάσατε;

N.: Όχι, εγώ το βρήκα, το ρόμβο [ενν. ονομασία]

Z.: Εγώ του είπα το γράμμα για να το δει.

A.: Εγώ είπα ρόμβος.

Νηπ.: Και το θυμήθηκες;

N.: Ναι, το ρόμβο.

• **Γραπτή γλώσσα: Συσχέτιση σχημάτων με γραφική απεικόνιση αλφαβήτου και αριθμών**

Νηπ.: Αλλά τι διαφορά έχουν [οι ελλείψεις] από τους κύκλους;

(Ομ1B/15)

Φ.: Επειδή είναι λίγο...να.. η γραμμή τους πάει λίγο έτσι σαν το μηδέν.

[δείχνει στον αέρα](...)

Νηπ.: Ενώ ο κύκλος δεν είναι;

Φ.: Ο κύκλος είναι σαν το όμικρον.

Z.: Εγώ θα πάρω **το μηδέν** [πιάνει έλλειψη] (...).

(Ομ4A/16)

[Σχεδίαση ρόμβου]

(Ομ1A/17)

Νηπ.: Ωραία, το φτιάξαμε.. νομίζω ότι το κατάλαβε

ο Κ. πώς φτιάχνεται [ενν. ο ρόμβος]

Φ.: [στον Κ.] Κάνε άλλο ένα [«τριγωνάκι»]. **Πώς είναι το μικρό νι;**

Νηπ.: Το φτιάξατε; Μπράβο!

[Συζήτηση για τρίγωνο]

(Ομ1B/18)

Φ.: Ξέρω, όχι, είναι.. **είναι σαν το νι το μικρό.**

Το νι το μικρό είναι έτσι. (...)

Νηπ.: Τι γράφω;

Φ.: Πως αν το γυρίσουμε ανάποδα το τρίγωνο (...) **είναι σαν το μικρό «νι».**

[Ο Κ. τρέχει και φέρνει την καρτέλα με το όνομά του που έχει «ν»

και το δείχνει στη Φ.] (...)



Φ.: Άμα το γυρίσουμε έτσι είναι σαν το λάμδα («Λ»)

[δείχνει καρτέλα ονόματος Κ. ανάποδα] (...)

Κ.: [δείχνει ν στην καρτέλα] Επειδή εδώ αν είναι κλειστό θα είναι τρίγωνο. (...)

Φ.: Ναι. Να πω και κάτι άλλο; Πως αν το τρίγωνο το κάνουμε όρθιο είναι σαν το λάμδα, αλλά έχει μια διαφορά επειδή.. γιατί έχει μια γραμμή από κάτω.

Κατά την επεξεργασία, μάλιστα σε άλλη στιγμή του κειμένου τους στον Η/Υ της τάξης πρόσθεσαν το εξής:
Είναι σαν το δέλτα (Δ).

• Κειμενικά είδη / διακειμενικότητα

Στο υλικό μας εμφανίζονται και κάποιες ενδείξεις, όπου τα παιδιά αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τα κειμενικά είδη προκειμένου να νοηματοδοτήσουν την παρούσα δράση –την παραγωγή κειμένων. Επίσης, χρησιμοποιούν διακειμενικές αναφορές αντλημένες από πρότερες πρακτικές γραμματισμού:

Υφολογική μίξη κειμενικών ειδών

Είναι ένα τρίγωνο για να μάθετε τα σχήματα

(Ομ2Β/19)

Το τρίγωνο έχει τρεις γωνίες και αυτό είναι για να το μάθετε [κείμενο για τρίγωνα]

Το ορθογώνιο μοιάζει σαν κουτί, βαρύ ή ελαφρύ;

(Ομ6Β/20)

Είναι ένα σχήμα και έχει 3 γωνίες. Ξέρεις ποιο είναι;

(Ομ4Β/21)

(Βλ. εδώ προβολή διαπροσωπικού στοιχείου σε πληροφοριακό κείμενο για δήλωση επικοινωνιακού στόχου, χρήση ρίμας. Πρβλ. και δομές ερωταποκρίσεων, αινίγματα)

Διατυπώσεις που παραπέμπουν σε παραμυθικές αφηγήσεις

Προτεινόμενος τίτλος βιβλίου:

«Τα σχήματα. Το ωραίο μου βιβλίο που διαβάζω ξανά»

(Ομ3Β/22)

Προτεινόμενοι τίτλοι σελίδων ανά κατηγορία σχήματος:

«Οι ωραίοι κύκλοι», «Τα ωραία τρίγωνα», «Τα ωραία μου τετράγωνα»,

(Ομ3Β/23)

«Οι ωραίοι ρόμβοι», «Οι ωραίοι καθρέφτες»

[με αφορμή αναφορά προηγουμένως στην «Ωραία Κοιμωμένη» από τη βιβλιοθήκη της τάξης]

Το τετράγωνο όταν το γυρνάς έτσι γίνεται ένας υπέροχος ρόμβος.

(Ομ6Β/24)

Διακειμενικές αναφορές (σε συγκεκριμένα κείμενα και κειμενικά είδη)

Προτεινόμενος τίτλος για το βιβλίο τους: «Φίλοι για πάντα»

(Ομ3Β/25)

Ο ίδιος τίτλος είχε χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερη κατασκευή ιστορίας από τα παιδιά (έμμεση σύνδεση με σχετικό περιστασιακό πλαίσιο). Το νήπιο που πρότεινε το συγκεκριμένο τίτλο ανέφερε σχετικά: «Αυτό το βιβλίο, που κάναμε και πήραμε στίπι μας, νομίζω μου έφερε μια ιδέα: Μπορούμε να γράψουμε “Φίλοι για πάντα” και να γράψουμε και το όνομά μας για να ξέρουμε ποιος έκανε το βιβλίο ..»

Μετά από ερώτηση της νηπιαγωγού για τη σύνδεση του τίτλου με το περιεχόμενο του παρόντος βιβλίου η επιλογή του νηπίου αναπλαισιώνεται με το επιχείρημα «..που είναι φτωχοί, να έχουν φίλους», με τον τίτλο να συνοψίζει το μήνυμα της αποστολής του βιβλίου (απεύθυνση στον παραλήπτη) και όχι το περιεχόμενό του.

Ε.: Να πω κάτι; Ο κύκλος μοιάζει σαν τη γη, είναι ίδιο.

(Ομ2Β/26)

(...)

Γ.: Ναι! Και γυρίζει από κάτω η γη, ο ήλιος ..κάνει έναν κύκλο

και φτάνει εδώ και ανεβαίνει, ανεβαίνει, ανεβαίνει και είναι

στον ουρανό [περιγράφει παράλληλα με κινήσεις των χεριών του].

Νηπ.: Θυμάσαι τότε που το δείχναμε; Τη γη.. που το λέγαμε;



Γ.: [γνέφει καταφατικά] μου το 'χε πει και η μαμά..

Νηπ.: τότε.. που γυρίζει η γη γύρω από τον ήλιο;

Ε.: Όπως και το βιβλίο «Γυρίζει, γυρίζει η γη».

Νηπ.: Α, το θυμάσαι; [το είχαν δει και στην τάξη]

Ε.: Το 'χω εγώ, ναι.

Ε.: Ο ρόμβος υπάρχει σε μια ιστορία.

(Ομ5B/27)

Ξ.: Δεν γράφουμε ιστορία, πας καλά παιδί μου;

Η ιστορία στην οποία αναφέρεται η Ε. ήταν το παραμύθι «ο Αρλεκίνος», που είχε διαβαστεί στην τάξη και είχε χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για την αναφορά στο ρόμβο και για σχετικές δραστηριότητες (το ίδιο νήπιο στη φάση της ταξινόμησης των σχημάτων σε ερώτηση της νηπιαγωγού για την ονομασία του σχήματος είχε πει: «Θυμάμαι, αυτός που δεν είχε στολή. Δεν θυμάμαι το όνομα..»). Η πρόταση της Ε. να ενταχθεί η διακειμενική αναφορά στο κείμενο τους αξιοποιεί υφιστάμενες πρακτικές σχολικού γραμματισμού, όπως ήταν η διαθεματική αξιοποίηση από τη νηπιαγωγό της συγκεκριμένης παραμυθικής ιστορίας για την προσέγγιση γεωμετρικών εννοιών. Η φράση της Ξ. αναιρεί το εγχείρημα «διακειμενικών» συνδέσεων της Ε. εμμένοντας στη διαφορά των κειμενικών ειδών (παραμύθι, βιβλίο γνώσης).

• Γεωμετρικές γνώσεις

Επιχειρώντας να συγκροτήσουν κριτήρια ταξινόμησης, τα παιδιά όπως ήταν αναμενόμενο, αξιοποίησαν όλες τις προηγούμενες γνώσεις τους για τις συγκεκριμένες κατηγορίες αντικειμένων, επομένως και πιο τυπικούς τρόπους προσδιορισμού των σχημάτων (συγκρίσεις / αντιπαραβολή ιδιοτήτων). Έτσι, οι ταξινομήσεις με κατονομασία εξειδικεύτηκαν μέσα από το εγχείρημά τους να λεκτικοποιήσουν και να προσδιορίσουν περαιτέρω τα διακριτικά γνωρίσματα των σχημάτων. Στο βαθμό λοιπόν που στο πλαίσιο των επιμέρους έργων καθίσταται αναγκαία η προβολή των αντιτιθέμενων / διακριτικών χαρακτηριστικών των κατηγοριών σχημάτων και ενθαρρύνεται η λεκτικοποίηση του νοήματος, τα παιδιά πράγματι προβάλλουν και πιο τυπικές ιδιότητες των σχημάτων (π.χ. «δεν έχει γωνίες», «είναι μακρύ (...) έχει 4 γωνίες», «έχει 4 γραμμές», «έχει 3 γωνίες», «έχει 3 γραμμές και 3 γωνίες» «έχει 2 μεγάλες γραμμές και 2 μικρές γραμμές»).

Τέτοιου τύπου συσχετίσεις εμφανίζονται στο υλικό μας στο σχολιασμό των διαφορετικών κατηγοριών σχημάτων, συχνότερα μετά από ερώτηση της νηπιαγωγού, και κυριαρχούν στο παιχνίδι περιγραφής της Δ' φάσης, όπου η έμφαση στα διακριτικά χαρακτηριστικά των σχημάτων απαιτείται από τη φύση του έργου. Στο παράδειγμα που ακολουθεί από την ομάδα 1 (Ομ1B/28), τα παιδιά κατασκευάζουν συμπληρωματικά ένα ορισμό του τριγώνου, ενώ στα υπόλοιπα παραδείγματα (αποσπάσματα διαλόγων 29-34) εξειδικεύουν τα κριτήρια ταξινόμησης συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας άλλοτε μέλη της ίδιας κατηγορίας (Ομ5B/29) και άλλοτε τα γνωρίσματα διαφορετικών κατηγοριών (τετράγωνο-ορθογώνιο και τετράγωνο-ρόμβος) (βλ. αποσπάσματα 30-34) με βάση τον αριθμό των «γωνιών» και «γραμμών» (πλευρών) και το μήκος των πλευρών:

Νηπ.: [δείχνει σελίδα με τρίγωνα -στο τραπέζι βρίσκονται όλες οι σελίδες που έχουν επικολληθεί τα σχήματα ανά κατηγορία] Πώς ξεχωρίζουμε το τρίγωνο για να πούμε ότι είναι τρίγωνο; Τι πρέπει να 'χει το τρίγωνο για να είναι τρίγωνο;

(Ομ1B/28)

Φ.: Τρεις γωνίες [απάντηση χωρίς δείξη].

Νηπ.: Τι να γράψω λοιπόν;

Φ.: Πως το τρίγωνο έχει τρεις γωνίες [χωρίς δείξη].

Κ.: ...και 3 γραμμές! [χωρίς δείξη].

Νηπ.: Σωστό!

Φ.: Και δεν μοιάζει και πολύ.. και μοιάζει λίγο με το ρόμβο επειδή το..



επειδή ο ρόμβος έχει 2 τρίγωνα.

(...) Επειδή μοιάζουν λίγο και πρέπει να ενώσεις 2 τρίγωνα μαζί..

[σύνοψη θέσης προηγούμενων συζητήσεων σε Α και Β φάση για σχέση τριγώνου – ρόμβου]

[Σύγκριση 3 οξυγώνιων τριγώνων και 3 ορθογώνιων τριγώνων που έχουν (Ομ5Β/29)
ταξινομηθεί και σελιδοποιηθεί χωριστά στην α' φάση]

Ε.: Εγώ λέω τρίγωνα γιατί μοιάζουν λίγο με τρίγωνα, αλλά μοιάζουν σαν... χάρακα.

Ξ.: Κοίτα όμως! [δείχνει διαδοχικά στις δύο σελίδες με τρίγωνα].

Έπρεπε να είναι λίγο πιο μεγάλη η γραμμή τους για να είναι τρίγωνο.

Λέω να τ' αλλάξουμε, να τα βάλουμε σε διαφορετικές ομάδες, όχι μαζί.

Α.: Το τετράγωνο έχει 4 γωνίες. Και το ορθογώνιο έχει 4, (Ομ6Β/30)
αλλά είναι πιο μεγάλο, δεν έχουν το ίδιο ύψος.

Ε.: Έχουνε ίδιες γωνίες [ορθογώνια και τετράγωνα](...) (Ομ2Β/31)
όμως δεν είναι ίδια σχήματα.

Νηπ.: Ναι. Πώς τα ξεχωρίζουμε αυτά μ' αυτά; [τετράγ. και παρ/μμο] (Ομ1Β/32)

Φ.: Ξέρω, επειδή αυτό είναι λίγο έτσι..

(...)

Φ.: ...λίγο πιο μακρουλό και οι 2 γραμμές είναι μεγάλες και οι άλλες 2 μικρές

[δείχνει σε ένα στενό παρ/μμο της σελίδας διαδοχικά τις οριζόντιες και κάθετες πλευρές του]
και επειδή αυτό [τετράγωνο] έχει..

Τ.: [παρεμβάλλεται] πολλές γραμμές

Φ.: ...τις γραμμές που είναι ίσα-ίσα.

Μ.: Το τετράγωνο έχει 4 γωνίες και άμα το γυρίσουμε (Ομ2Β/33)
γίνεται κάποιο άλλο σχήμα (...) γίνεται ο ρόμβος.

Φ.: Το τετράγωνο είναι ένα σχήμα που έχει 4 γραμμές (...) (Ομ1Β/34)
που αν το γυρίσουμε αλλιώς γίνεται ρόμβος.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στο υλικό μας εντοπίστηκαν περιοχές στις οποίες συντελείται η μετάβαση στην εκπαιδευτική (συστηματική, ταξινομητική) γνώση, μέσα από δομημένες πρακτικές γραμματισμού. Τα παιδιά, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αίτημα ταξινόμησης και παραγωγής ορισμών για τα γεωμετρικά σχήματα στο πλαίσιο των επιμέρους δραστηριοτήτων του έργου που είχαν αναλάβει (κατασκευή βιβλίου για τα γεωμετρικά σχήματα), μετέρχονται τα μέσα που διαθέτουν (καθημερινή γνώση / άμεση εμπειρία), αντλούν από διαφορετικά σημειωτικά συστήματα της μη καθημερινής γνώσης (αλφάβητο, αριθμοί,



γεωμετρικές έννοιες) και αξιοποιούν τόσο το άμεσα διαθέσιμο έντυπο υλικό της τάξης όσο και γνώσεις από πρότερες πρακτικές γραμματισμού (διακειμενικές αναφορές / γνώσεις για κειμενικά είδη).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η ταξινόμηση του υλικού θεμελιώθηκε στην άμεση παρατήρηση, σύγκριση και αντιπαραβολή τόσο μελών της ίδιας κατηγορίας σχήματος όσο και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών σχημάτων. Η διερεύνηση των ιδιοτήτων των σχημάτων και η συγκρότηση κριτηρίων ταξινόμησης λεκτικοποιήθηκε στο πλαίσιο της συζήτησης εντός των ομάδων εργασίας και πήρε συχνά τη μορφή επιχειρηματολογίας (βλ. ενδ. Ομ2Α/12, Ομ5Β/29). Στους διαλόγους αυτούς, που εδώ παρουσιάζονται βέβαια πολύ αποσπασματικά, οι διαβλεπόμενες ομοιότητες και διαφορές διατυπώθηκαν με χρήση όρων της καθημερινής γλώσσας, προκειμένου να προσδιοριστεί η βασική ιδιότητα κάποιων σχημάτων (πχ. «στρογγυλά»), να συγκροτηθούν υποκατηγορίες (π.χ. «πτερύγιο του καρχαρία»/ «πυραμίδες» για ορθογώνια τρίγωνα, «αβγά»/ «καθρέφτες» για ελλείψεις) ή να προσδιοριστεί η χωρική θέση των σχημάτων ως συνθήκη ισχύος μιας συσχέτισης (απόδοση ομοιότητας ή ταυτοποίηση του σχήματος – βλ. εδώ, *όρθιο, σηκωτό, ξαπλωτό, ανάποδα*).

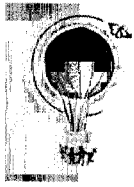
Στο σύνολό τους, επίσης, οι ομάδες χρησιμοποίησαν όρους που παραπέμπουν στα πιο τυπικά χαρακτηριστικά του σχήματος («γωνίες», «γραμμές») και επιχείρησαν να εξειδικεύσουν τα κριτήρια ταξινόμησης των σχημάτων βάσει του αριθμού των γωνιών και πλευρών τους (ή της έλλειψης αυτών: «δεν έχει γωνίες») και του μήκους των πλευρών (πχ., «δεν έχουν το ίδιο ύψος», «τις γραμμές που είναι ίσα-ίσα», «λίγο πιο μακρουλό και οι 2 γραμμές είναι μεγάλες και οι άλλες 2 μικρές»).

Από τα δεδομένα μας προκύπτει επίσης ότι η γλωσσική διερεύνηση της σημασιολογικής οργάνωσης των σχημάτων και των κριτηρίων ταξινόμησης ξεπερνά πολλές φορές τις άμεσες απαιτήσεις του υλικού έργου ταξινόμησης και εντάσσεται πιο συνειδητά σε ένα εγχείρημα παραγωγής ορισμών με διατυπώσεις που δείχνουν μια πιο συνειδητή ενασχόληση με τη σημασία της κατηγορίας. Η παραγωγή ορισμών αποτυπώνεται, όπως ήταν αναμενόμενο, με μεγαλύτερη σαφήνεια στη Β φάση, καθώς τα παιδιά αποδίδουν ιδιότητες προκειμένου να δηλωθούν τα χαρακτηριστικά του σχήματος. Οι ορισμοί στη βάση πιο τυπικών χαρακτηριστικών πραγματώνονται εδώ μέσα από διαδικασίες συμπληρωματικής σύνθεσης των απόψεων διαφορετικών παιδιών της ομάδας ή από τη συνόψιση θέσεων που προηγήθηκαν (βλ. εδώ Ομ1Β/28).

Στα κείμενα των παιδιών περιλαμβάνονται ωστόσο και πολλές συσχετίσεις ομοιότητας με αντικείμενα της καθημερινής ζωής. Οι διαδοχικές συσχετίσεις αυτού του τύπου φαίνεται να συνιστούν μια εναλλακτική στρατηγική των παιδιών για τον προσδιορισμό του σχήματος. Τέτοιου τύπου ορισμοί είναι περιγραφικοί, απευθύνονται μάλλον διδακτικά και επεξηγηματικά στον αναγνώστη και παραπέμπουν σε ορισμούς μέσω παραδειγμάτων. Ο διδακτικός χαρακτήρας του υπό κατασκευή βιβλίου φαίνεται, άλλωστε, να λαμβάνεται υπόψη από τα παιδιά και τα ωθεί στο να αξιοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους για το γραπτό λόγο (βλ. και φράσεις «χωρίς καρχαρία, γιατί θα τρομάξουν τα παιδιά» (Ομ5Β/5), «...κι αυτό είναι για να το μάθετε» (Ομ2Β/19)).

Οι γλωσσικές παραγωγές των παιδιών συναρτώνται, τέλος, και από το πώς νοηματοδοτούν την κατάσταση ανάλογα με το επιτελούμενο κάθε φορά έργο. Έτσι, οι συσχετίσεις με οικεία αντικείμενα ως παραδείγματα της κατηγορίας αφθονούν στις γλωσσικές παραγωγές των παιδιών κυρίως στη Β φάση. Ο επικοινωνιακός στόχος των παραδειγμάτων αυτών και η προσαρμογή στις απαιτήσεις κάθε έργου αναδεικνύεται και από τις επιλογές τους στο παιχνίδι περιγραφής της Δ φάσης, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά όρους που συνδέονται με τυπικές ιδιότητες του σχήματος (*γωνίες, γραμμές*), αναγνωρίζοντας τους ως πιο κατάλληλους στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ακόμη και αν το νόημά τους δεν είναι ακόμη συγκροτημένο με τυπικό μαθηματικό τρόπο.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι τα δεδομένα μας καθιστούν φανερή τη δημιουργικότητα που ενέχεται στις σημειωτικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου. Η ενεργοποίηση από τα παιδιά διαφορετικών σημειωτικών πόρων από την καθημερινή και σχολική τους εμπειρία και η αναπλαισίωση των πρότερων γνώσεων τους στη συγκεκριμένη διδακτική συνθήκη, όπως διαπιστώνεται στις γλωσσικές πραγματώσεις ορισμών και ταξινομήσεων γεωμετρικών σχημάτων, ενισχύουν τη θέση μας για τη σύνδεση της γλώσσας και των πρακτικών γραμματισμού με τη μάθηση των σχολικών περιεχομένων. Με αυτήν την έννοια, οι διαδικασίες γραμματισμού, ως διαδικασίες συνδυασμού νοημάτων από διαφορετικά πεδία που οδηγούν στη συγκρότηση νέων πλαισίων εμπειρίας και γνώσης, συνιστούν τρόπους δημιουργικής μάθησης.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- De Mauro, T. (2002) *Μικρή Σημασιολογία των μη Ρηματικών και των Φυσικών Ιστορικών Γλωσσών* (μτφρ.-επιμ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: νήσος.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and linguistics: a functional perspective. In R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society* (pp. 339-376). London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1999) Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας (επιμ.-μτφρ. Χ. Λύκου). *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, σ. 19-32.
- Hasan, R. (1996) Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society* (pp. 377-424). London: Longman.
- Hasan, R. (2005) Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. In J. J. Webster (ed.) *The Collected Work of Ruqaiya Hasan, volume 1, Language, Society and Consciousness*, 68-105. London & Oakville: Equinox.
- Κονδύλη, Μ. (2007). Γραμματισμός και (πρώτο) σχολείο: τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP, Η Γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία* (σ. 6-15).
- Kondyli, M. & Lykou, Ch. (2008) Defining and classifying in classroom discourse: some evidence from Greek pre-school education. *Language and Education, An International Journal*, 22: 6 (pp. 331-344).
- 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».
- Lemke, J. (1998) Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific texts. In J.R. Martin and R. Veal (ed.) *Reading Science*. London: Routledge, 87-113.
- Painter, C. (1996) The development of language as a resource of thinking: a linguistic view of learning. In R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (pp. 50-85). London and New York: Longman.
- Painter, C. (1999a) *Learning Through Language in Early Childhood*. London and New York: Continuum.
- Painter, C. (1999b) Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. In F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London and New York: Cassell.
- Painter, C. (2007) Language for learning in early childhood. In F. Christie & J.R. Martin (eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (pp. 131-155). London and New York: Continuum.
- Vygotski, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.