

ISSN 2653-8938

ISBN 978-618-87540-1-0



ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ της ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
στην ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ και ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

AUTHORITY for QUALITY ASSURANCE
in PRIMARY and SECONDARY EDUCATION

Ετήσια Έκθεση 2024

Θεωρίες, Έρευνες και
Προτάσεις για τον Σχολικό
Εγγραμματισμό και για την
Κριτική και τη Δημιουργική
Σκέψη

Τόμος Πρώτος

- *Μαθαίνω τη Γλώσσα*
- *Μαθαίνω με τη Γλώσσα*
- *Σκέφτομαι με τη Γλώσσα*

Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό
και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη
Τόμος Πρώτος:
Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα

Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2024

Επιστημονική Ευθύνη
Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας

Συγγραφική Ομάδα:
Ματσαγγούρας Γ. Ηλίας
Μπινιάρη Λευκοθέα
Μουζάκης Χαράλαμπος
Κασούτας Μιχαήλ
Χαλκιαδάκη Αθηνά
Ζιωντάκη Ζωή
Γκορτσά Μαρία
Καραϊσκού Ελισάβετ-Μαρία

Αναφορά ως:
Ματσαγγούρας, Η., Μπινιάρη, Λ., Μουζάκης, Χ., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α., Ζιωντάκη, Ζ., Γκορτσά, Μ., & Καραϊσκού Ε. (2024). *Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη. Τομ. Α': Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα*. Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

ISSN 2653-8938 (Σειρά)
ISBN 978-618-87540-2-7 (Βιβλίο)
ISBN 978-618-87540-1-0 (e-Book)

**Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό
και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη
Τόμος Πρώτος:
Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα**

Ετήσια Έκθεση Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. 2024

Έκδοση: Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.

ISSN 2653-8938 (Σειρά)

ISBN 978-618-87540-2-7 (Βιβλίο)

ISBN 978-618-87540-1-0 (e-Book)

© Copyright 2024

Βιβλιοδεσία:

COPY CORNER 37, Ιπποκράτους 59, Τ.Κ. 106 80, Αθήνα.

Κεντρική Διάθεση:

Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 151 80, Μαρούσι.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Ηλίας Γ. Μασσαγγούρας, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ

Σπυρίδων Δουκάκης, Πρόεδρος Ι.Ε.Π.

ΜΕΛΗ

Ιωάννης Ρουσσάκης, Αναπλ. Καθηγητής, ΕΚΠΑ

δρ Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ04

δρ Μαρία Γιαλλούση, Εκπαιδευτικός, ΠΕ04

δρ Καδιανάκη Μαρία, Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας Κρήτης, ΠΕ70

δρ Παναγιώτης Πήλιουρας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

(Εκπαιδευτικοί Αποσπασμένοι κατόπιν Προκήρυξης)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

δρ Χαράλαμπος Μουζάκης, εκπαιδευτικός, ΠΕ70

ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

δρ Λευκοθέα Μπινιάρη, εκπαιδευτικός, ΠΕ02

ΜΕΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

δρ Μιχάλης Κασούτας, εκπαιδευτικός, ΠΕ70

δρ Αθηνά Χαλκιαδάκη, εκπαιδευτικός ΠΕ70

δρ Ζωή Ζιωντάκη, εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ70.50

δρ Μαρία Γκορτσά, εκπαιδευτικός, ΠΕ02

Καραΐσκου Ελισάβετ, Med., Εκπαιδευτικός, ΠΕ80

Η παρούσα έκθεση συντάχθηκε υπό την ευθύνη του Προέδρου της Αρχής με τη συμμετοχή του επιστημονικού προσωπικού της Αρχής και ολοκληρώθηκε επί της θητείας του ανωτέρω Συμβουλίου της Αρχής.

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή στη Λογική, στους Σκοπούς και στη Δομή της Ετήσιας Έκθεσης	13
I. Σκοπός η Ανάπτυξη της Γλώσσας, της Γνώσης και της Σκέψης των Μαθητών.....	13
A. Ερευνητικά Δεδομένα για το Επίπεδο της Γλώσσας, Γνώσης και Σκέψης	14
B. Αξιοποίηση Διαθέσιμων Πόρων για Πρόληψη και Διαχείριση Προβλημάτων	18
Γ. Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα και Σκέφτομαι με τη Γλώσσα	18
Δ. Παραγωγή Κειμενοκεντρικού Υλικού προς Στήριξη Εκπαιδευτικών	21
II. Οι Τρεις Προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού»	22
A. Μαθαίνω τη Γλώσσα	22
B. Μαθαίνω με τη Γλώσσα τα Διδασκόμενα Μαθήματα, με Εφαρμογή στην Ιστορία	23
Γ. Σκέπτομαι με τη Γλώσσα Κριτικά και Δημιουργικά	25
III. Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση ως Πλαίσιο Ανάπτυξης του Γλωσσικού Εγγραμματισμού. 27	
A. Μετατόπιση Εστίασης από τη Λέξη και Πρόταση στη Δομή του Κειμενικού Είδους	27
B. Ορισμός του Κειμενικού Είδους και της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης	28
IV. Βασικές Παραδοχές για τις Σχέσεις Γλώσσας, Κοινωνίας και Γνώσης	30
A. Χρήσεις Γλώσσας σε Παρόμοια Πλαίσια Δημιούργησαν τα Κειμενικά Είδη	30
B. Παραδοχές Έμφυτης Ανάπτυξης της Γλώσσας στη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία.....	32
1. Η Έμφυτη Υποδομή του Νηπίου για την Κατάκτηση της Γλώσσας.....	32
2. Δομικά Στοιχεία της Φυσικής Γλώσσας και της Εμπειρικής Γνώσης.....	33
3. Όρια και Αδυναμίες της Φυσικής Γλώσσας και της Εμπειρικής Γνώσης	33
Γ. Παραδοχές για την Ανάπτυξη της Γνώσης στη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία	34
1. Σχέση Γλώσσας και Γνώσης.....	34
2. Ρόλος της Σκέψης και των Βιωμάτων στην Απόκτηση Γνώσεων, Στάσεων και Αξιών .	34
V. Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού Υποστηριζόμενες από Επόπτες Ποιότητας.....	36
A. Θεωρητικές Αρχές και Ερευνητικά Δεδομένα από τη Διεθνή Εμπειρία.....	36
B. Ο Υποστηρικτικός Ρόλος του ΠΕ.Σ.ΕΠ. και των Εποπτών Ποιότητας.....	38
Κεφάλαιο Πρώτο	41
Μαθαίνω τη Γλώσσα» στο Νηπιαγωγείο και στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Δημοτικού.....	41
I. Από τον Αναδυόμενο Γραμματισμό στην Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή.....	42
II. Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού	43
A. Αναδυόμενος Γραμματισμός και Προφορικές Αφηγήσεις.....	43

B. Προϋποθέσεις Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης στην Α' και Β' Τάξη Δημοτικού.....	46
Γ. Γλωσσικο-γνωστική, Κοινωνική και «Σχολική Ετοιμότητα» Μαθητών Α' Τάξης	48
B. Ο Μαθητής ως Κριτικός Αναγνώστης και Συγγραφέας Αφηγηματικών Κειμένων	51
1. Ο μαθητής ως αναγνώστης καθίσταται ικανός:.....	51
2. Ο μαθητής ως αφηγητής καθίσταται ικανός:	51
Δ. Μαθησιακές Διαφοροποιήσεις βάσει Ηλικίας Εγγραφής	53
III. Προτάσεις Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε για την Πρόληψη του Λειτουργικού Αναλφαριθτισμού.....	55
A. Συστηματοποίηση Προτεραιοτήτων και Παρεμβάσεων	55
B. Προεκτίμηση Σχολικής Ετοιμότητας σε Νήπια με Ενδεχόμενες Δυσκολίες	56
Γ. Καθορισμός της Ηλικίας των Έξι Ετών για Εγγραφή στην Α' Τάξη Δημοτικού	58
Δ. Διδακτική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών που Αναλαμβάνουν την Α' Τάξη.....	58
IV. Κατανόηση και Παραγωγή Αφηγηματικού Λόγου στην Γ' Τάξη Δημοτικού	59
A. Ο Αφηγηματικός Λόγος ως Κειμενικό Είδος και ο Ρόλος του στην Εκπαίδευση	60
B. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις μεταξύ Αφήγησης και Εξιστόρησης	61
Κεφάλαιο Δεύτερο.....	63
«Μαθαίνω με τη Γλώσσα» τα Διδασκόμενα Μαθήματα από την Δ' τάξη του Δημοτικού έως και την Γ' τάξη του Γυμνασίου	63
I. Εγγραμματισμός στο Πλαίσιο των Διδασκομένων Μαθημάτων.....	64
A. Τα Κειμενικά Είδη (Genres) και οι Λειτουργίες που Επιτελούν.....	64
B. Οι Τύποι Κειμένων (text types) ανά Κειμενικό Είδος (genre).....	70
Γ. Εναλλακτικές και Συμπληρωματικές Μορφές Σχολικού Εγγραμματισμού	72
1.Λειτουργικός Εγγραμματισμός:Ικανότητες Κατανόησης & Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	72
2. Κριτικός Εγγραμματισμός:Ικανότητες Ανάδειξης Κοινωνικών Ρόλων της Γλώσσας	72
3. Επιστημονικός Εγγραμματισμός: Κατάκτηση Λόγου Γνωστικών Αντικειμένων	73
II. Γλωσσικός Εγγραμματισμός σε Όλα τα Διδασκόμενα Μαθήματα	73
A. Ο Ρόλος της Γλώσσας στην Επιστήμη.....	73
B. Εμπέδωση της Κειμενοκεντρικής ως Κυρίαρχης Εκπαιδευτικής Προσέγγισης.....	74
Γ. Η Κατάκτηση του Επιστημονικού Λόγου από τους Μαθητές	76
III. Οι Θεωρητικές Βάσεις του Υποστηρικτικού Υλικού της Ιστορίας.....	78
A. Η Κειμενογλωσσολογική Σχολή Ιστορικού Εγγραμματισμού της C. Coffin	78
B. Το Καναδικό Πλαίσιο Διδακτικής Προσέγγισης της Ιστορίας του Seixas	79
Γ. Διδακτικοί Σκοποί Ιστορίας σύμφωνα με Νέα Προγράμματα Σπουδών ΙΕΠ	82
1. Ιστορική Σκέψη και Κρίση, Ιστορική Συνείδηση και Εθνική Ταυτότητα	82

2. Ο Πατριωτισμός ως Πρόσφορος Όρος για τον Σκοπό της Σχολικής Ιστορίας	84
3. Υπερ-εθνικές και Μετα-εθνικές Ταυτότητες	86
Κεφάλαιο Τρίτο.....	87
Σκέπτομαι Κριτικά και Δημιουργικά με τη Γλώσσα σε Όλα τα Μαθήματα	87
I. Η Κριτική Σκέψη και οι Απόπειρες Ορισμού της.....	88
A. Η Κριτική Σκέψη από την Παιδαγωγική Οπτική του Felix von Cube.....	88
B. Η Κριτική Σκέψη από την Ψυχολογική Οπτική της Halpern και της Ευκλείδη	88
Γ. Η Κριτική Σκέψη από την Φιλοσοφική Οπτική των M. Scriven και R. Paul.....	89
Δ. Η Κριτική Σκέψη από τη Διεπιστημονική Οπτική της Ομάδας του Peter Facione	90
1. Ερμηνεία	90
2. Ανάλυση.....	90
3. Αξιολόγηση.....	90
4. Συμπερασμός.....	90
6. Αυτορρύθμιση	90
5. Εξήγηση.....	91
E. Σύνοψη Ορισμών Κριτικής Σκέψης στην Ελλην. Βιβλιογραφία από τον Κουλαϊδή	91
II. Η Κριτική Σκέψη στην Εκπαίδευση και στη Ζωή	92
A. Η Κριτική Σκέψη στην Εκπαίδευση	92
B. Τα Μαθησιακά Παράγωγα της Κριτικής Σκέψης από τη Σκοπιά της Διδακτικής.....	94
1. Έννοιες.....	95
2. Κρίσεις.....	95
3. Γενικεύσεις.....	95
4. Σχήματα	95
5. Διαδικασίες	95
6. Αξίες και στάσεις.....	96
Γ. Η Κριτική Σκέψη στη Ζωή	96
III. Δημιουργική Σκέψη στη Μάθηση, την Επιστήμη, την Τεχνολογία και την Τέχνη	98
A. Προδιαγραφές και Διαδικασίες Ανάπτυξης της Δημιουργικής Σκέψης	98
B. Σύγκριση της Δημιουργικής και της Κριτικής Σκέψης.....	99
Γ. Σύνοψη Ορισμών Δημιουργικής Σκέψης από τον Β. Κουλαϊδή	100
IV. Κριτική και Δημιουργική Σκέψη στα Προγράμματα Σπουδών	100
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	103
Το Πολυεπίπεδο της Διδασκαλίας των Γνωστικών Αντικειμένων	103

I. Διδάσκω την Επιστημονική Γλώσσα των Μαθημάτων στη Σχολική της Μορφή.....	104
A. Μονοτροπικά και Πολυτροπικά Σχολικά Κείμενα.....	104
B. Μονολογικά και Διαλογικά Σχολικά Κείμενα	108
Γ. Από τη Γλώσσα του Καθημερινού Λόγου στη Γλώσσα του Επιστημονικού Λόγου.....	109
1. Στοιχεία Ταυτότητας του Επιστημονικού Λόγου που τον Καθιστούν Δυσνόητο.....	110
2. Μεταγραφή του Καθημερινού Λόγου σε Επιστημονικό Λόγο.....	112
Δ. Η Διαχείριση της Διπλής Συνάφειας, Ενδο-Κειμενικής και Περι-Κειμενικής.....	113
1. Γλωσσική Συνοχή στην Επιφάνεια του Κειμένου	113
II. Διδάσκω την Επιστημονική Γνώση Παιδαγωγικώς Μετασχηματισμένη	119
III. Διδάσκω τον Μεθοδολογικό Τρόπο του Εργάζεσθαι	120
IV. Διδάσκω τον Τρόπο του Κριτικώς Σκέπτεσθαι και Προσεγγίζειν τα Θέματα.....	121
V. Από την Κριτική Σκέψη στην Κριτική Διδασκαλία	123
A. Το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση	123
B. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη	123
VI. Κριτικός Εγγραμματισμός για Κοινωνικο-γλωσσική Επίγνωση.....	125
A. Κριτική Επίγνωση των Ρόλων της Γλώσσας.....	125
B. Ο Κριτικός Εγγραμματισμός στην Υπηρεσία της Κοινωνικής Βελτίωσης	126
Γ. Ο Εγγραμματισμός ως Οριζόντιος Σκοπός των Διδασκομένων Μαθημάτων.....	127
VII. Παιδαγωγική του Εγγραμματισμού ως Πλαίσιο Διδακτικών Προσεγγίσεων.....	127
A. Εστίαση στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη του Συνόλου των Μαθητών	127
B. Παιδαγωγική Εγγραμματισμού και Κοινωνικο-κονστροκτιβιστικές Αρχές της.....	129
Γ. Εφαρμογή της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης από τη «Σχολή του Σύδνεϋ».....	132
Δ. Τα Κειμενικά Είδη ως Κοινωνικές Διαδικασίες κατά τον G. Kress	135
E. Βασικοί Άξονες της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης κατά Αρχάκη και Τσάκωνα.....	137
Στ. Ανάδειξη Γλωσσικού Εγγραμματισμού ως Κοινού Στόχου των Μαθημάτων.....	138
Κεφάλαιο Πέμπτο.....	139
Αξιοποίηση Προτάσεων Εγγραμματισμού στο Τρέχον Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	139
I. Όρια Φυσικής Γλώσσας, Σκέψης και Γνώσης και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης.....	140
II. Η Γλώσσα ως Μέσον Εκπαίδευσης	141
III. Η Γλώσσα ως Πρωταρχικός Σκοπός της Εκπαίδευσης και ως Μέσον Μάθησης.....	143
IV. Γλώσσα και Γλωσσικός Εγγραμματισμός.....	144
V. Δυσκολίες του Γλωσσικού Εγγραμματισμού	145
VI. Μαθητεία στην Επιστήμη και Γλωσσικός Εγγραμματισμός.....	146

Κεφάλαιο Έκτο	147
Ο Οπτικός Εγγραμματισμός και η Πολυτροπικότητα των Σχολικών Κειμένων	147
I. Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση στην Εικονολογία	148
II. Αναπαραστατική Λειτουργία: Δράσεις Προσώπων, Δομές Πραγμάτων.....	150
A. Ταξινόμηση Αφηγηματικών Εικόνων βάσει Κίνησης και Δράσης.....	150
B. Ταξινόμηση Εικόνων Σχολικής Χρήσης βάσει της Ρεαλιστικής Απόδοσης	150
Γ. Ταξινόμηση Στατικών Εικόνων Σχολικής Χρήσης.....	153
III. Διαπροσωπική Λειτουργία: Σχέσεις Εικονιζομένων μεταξύ τους και με Θεατή.....	154
A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει Βλέμματος: Απαίτηση και Προσφορά.....	155
B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει Πλάνου	155
Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή βάσει Γωνίας Οριζόντιου Άξονα	156
Δ. Σχέσεις Εξουσίας Εικόνας και Θεατή βάσει Γωνίας Κατακόρυφου Άξονα.....	156
IV. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας	158
A. Επιστημολογία και Ιδεολογία των Πληροφοριών	159
1. Δεδομένα και νέα.....	160
2. Ιδεώδη και πραγματικά.....	160
B. Κύρια και Περιφερειακά Δεδομένα	161
Γ. Προεξέχοντα και μη Δεδομένα	161
V. Διδακτική Προσέγγιση Οπτικού Εγγραμματισμού στα Πολυτροπικά Κείμενα.....	161
A. Αναζήτηση των Στοιχείων που Συνθέτουν την Εικόνα.....	163
B. Αναζήτηση Σχέσεων Κειμένου και Εικόνων.....	163
Γ. Διδακτικές Δράσεις, Μαθησιακές Δραστηριότητες βάσει του Είδους των Εικόνων	167
1. Ερωτήσεις για Αφηγηματικές Απεικονίσεις στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία	167
2. Ερωτήσεις για Επεξηγηματικές Απεικονίσεις:.....	167
3. Ερωτήσεις για Ρεαλιστικές Απεικονίσεις:.....	167
4. Ερωτήσεις για Αναλυτικές Απεικονίσεις:	168
5. Ερωτήσεις για Εννοιολογικές Απεικονίσεις:	168
6. Ερωτήσεις για Ταξινομικές Απεικονίσεις:	168
7. Ερωτήσεις για Συμβατικές Απεικονίσεις:	168
8. Ερωτήσεις για Συμβολικές Απεικονίσεις:.....	169
Δ. Ειδικές Ερωτήσεις για το Μάθημα της Γλώσσας	169
VI. Διδακτική Ανάλυση Έργων Τέχνης	169
A. Ερωτήσεις Πρώτης Αντίδρασης στο Έργο Τέχνης.....	170

B. Ερωτήσεις για τις Συναγόμενες από το Έργο Πληροφορίες	170
Γ. Ερμηνεία και Σχολιασμός Προσώπων και Καταστάσεων	170
Δ. Ερωτήσεις για το Έργο, τον Δημιουργό και την Εποχή του	171
Ε. Ασκήσεις Προέκτασης του Έργου Τέχνης	171
ΣΤ. Ασκήσεις Αναστοχασμού	172
VII. Κριτήρια Αξιολόγησης Διδακτικών Λειτουργιών Εικόνας και Λεζάντας	172
Βιβλιογραφία.....	174
Α. Βιβλιογραφία Ελληνική	174
Β. Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία	188
Γ. Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία	192

**Θεωρίες, Έρευνες και Προτάσεις για τον Σχολικό Εγγραμματισμό
και για την Κριτική και τη Δημιουργική Σκέψη**

ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ

**Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού σε Τρία Αλληλοσυχετιζόμενα Πεδία:
Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα**

Η ικανότητα του λόγου είναι το κεντρικό γνώρισμα της εννοίας
της ανθρωπότητας: η ομιλία μάς κάνει ανθρώπους και ο
εγγραμματισμός πολιτισμένους (Olson 1977:257).

**Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού σε Τρία Αλληλοσυχετιζόμενα Πεδία:
Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα, Σκέφτομαι με τη Γλώσσα**

Εισαγωγή στη Λογική, στους Σκοπούς και στη Δομή της Ετήσιας Έκθεσης

I. Σκοπός η Ανάπτυξη της Γλώσσας, της Γνώσης και της Σκέψης των Μαθητών

Στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης σε όλες τις τάξεις και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα, άμεσα ή και έμμεσα, συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη (α) της Γλώσσας, (β) της Γνώσης και (γ) της Σκέψης. Πρόκειται για αλληλοσχετιζόμενους τομείς, τις σχέσεις των οποίων είχε επισημάνει (1988) πριν ένα αιώνα ο Vygotsky (1896-1934) και επιβεβαιώνουν πρόσφατα Γλωσσολόγοι και αναπτυξιακοί Ψυχολόγοι (Halliday 1993· Μήτσης 2004:33-34· Donaldson 2001). Οι παραπάνω τρεις τομείς σχετίζονται άμεσα και με την ψυχοσυναισθηματική, την κοινωνικο-πολιτική και την πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι αναμένεται αργότερα ως πολίτες να συμμετάσχουν ενεργά στον κοινωνικό, τον πολιτικό και τον οικονομικό τομέα μιας δημοκρατικής, δίκαιης, παραγωγικής και αλληλέγγυας κοινωνίας.

Λόγω, λοιπόν, της κομβικής σπουδαιότητας της Γλώσσας, της Γνώσης και της Σκέψης, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προγραμματίζει, να στηρίζει, να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει ανατροφοδοτικά για τη απόκτησή τους από το σύνολο των μαθητών, αδιακρίτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων χαρακτηριστικών.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό τη διάγνωση των επιτευγμάτων των μαθητών στους εν λόγω τομείς και την ανάλογη ανατροφοδοτική και υποστηρικτική παρέμβαση από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές έχουν θεσμοθετηθεί με τον ν. 4823/2021, άρθρο 104, οι «εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα», που ήδη διεξήχθησαν τα έτη 2022, 2023 και 2024. Τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

Με εστίαση στη σχολική γλώσσα, στη σχολική γνώση και στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στο Δεύτερο Τόμο της παρούσας Έκθεσης, που θα ακολουθήσει, παρατίθεται εκπαιδευτικό υλικό υποστηρικτικής μορφής προς χρήση από τους εκπαιδευτικούς. Η εν λόγω επιλογή προήλθε μετά τα σοβαρά προβλήματα που φαίνεται, μέσα από τις εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις αλλά μέσα από τις διεθνείς εξετάσεις του PISA, να αντιμετωπίζει ένα ποσοστό μαθητών του σχολικού μας συστήματος. Εστιάζοντας στη σχολική γλωσσική επάρκεια, στη σχολική γνώση και στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, ο Δεύτερος Τόμος της παρούσας Έκθεσης περιλαμβάνει υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό προς αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία προέκυψε ως απόρροια των σημαντικών προβλημάτων που διαπιστώνονται, τόσο από τα αποτελέσματα των εθνικών διαγνωστικών εξετάσεων όσο και των διεθνών αξιολογήσεων PISA, που φαίνεται ότι αντιμετωπίζει ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Για να είναι όμως αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, πρέπει να διασφαλισθούν το πλαίσιο και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη συγκυρία είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι θεσμοθετήθηκε και στελεχώθηκε ο θεσμός των Εποπτών Ποιότητας σε επίπεδο των Περιφερειακών Διευθύνσεων και σε επίπεδο των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθότι έργο τους είναι να υποστηρίζουν συντονισμένα και με κοινό προσανατολισμό των έργων των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας τα εκπαιδευτικά μέσα που παρέχουν κεντρικοί φορείς, αρμόδιοι για την υποστήριξη τομέων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

A. Ερευνητικά Δεδομένα για το Επίπεδο της Γλώσσας, Γνώσης και Σκέψης

Αφετηρία για τη θεματική της παρούσας Έκθεσης της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. αποτέλεσαν:

1. Η διαπίστωση, βάσει θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, ότι η ανάπτυξη της Γλώσσας συμβάλλει πολύτροπα στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης σε επίπεδο βαθιάς κατανόησης (Groøver et al. 2019), αλλά και στην ανάπτυξη της σκέψης σε επίπεδο ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2011· Kim and Yun 2019).

2. Το γεγονός ότι τόσο στα υπό αντικατάσταση προγράμματα σπουδών του 2003¹ (ΦΕΚ 303/Β) και τα συνοδευτικά σχολικά εγχειρίδια (2006), όσο στα νέα προγράμματα σπουδών (2022) και τα αντίστοιχα Βιβλία Εκπαιδευτικού (2022) και τις συνακόλουθες επιμορφώσεις που στηρίζουν την εφαρμογή των προγραμμάτων², υιοθετήθηκε η **κειμενοκεντρική προσέγγιση** (genre approach) του (γραπτού) λόγου. Η εν λόγω προσέγγιση θέτει ως κεντρικό της στόχο την κατάκτηση της σχολικής γλώσσας από τους μαθητές μέσω της οποίας διασφαλίζεται η κατανόηση της διδασκόμενης γνώσης και συνεπακόλουθα την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Πρόκειται για διεργασίες που συντελούνται ταυτόχρονα και αλληλεπιδραστικά (Zong and Zhen 2021) και οι οποίες αναφέρονται στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των διαγνωστικών εξετάσεων που διενεργήθηκαν στην Στ' τάξη Δημοτικού και στην Γ' τάξη Γυμνασίου του 2022 και του 2023 στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, από τα οποία, εκτός των

¹ Ο γλωσσολόγος Ντίνας (2010) αναφερόμενος στα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) επισημαίνει τα εξής: «*Δύο από τις θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται το ΔΕΠΠΣ είναι: η διαθεματικότητα και η κειμενοκεντρικότητα*».

² Αναλυτικότερα, στα νέα προγράμματα σπουδών και το συνοδευτικό υλικό του ΙΕΠ γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στην **κειμενοκεντρική προσέγγιση** σε μαθήματα όπως είναι η Γλώσσα του Δημοτικού (ΦΕΚ 684/β, 09.02.2023) και του Γυμνασίου (ΦΕΚ 684/Β,9/2023), η Ιστορία Δημοτικού (ΦΕΚ 507/Β, 2/2/2023) και η Ιστορία Γυμνασίου (ΦΕΚ 217/Β,19.01.2023), καθώς και Οδηγοί Εκπαιδευτικού (2022) και για τις δύο βαθμίδες.

άλλων, προέκυψε ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, που ξεπερνά το 20% κατά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες κατανόησης του σχολικού γραπτού λόγου και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό παραγωγής γραπτού λόγου, ανάλογου των ετών φοίτησης στο σχολείο. Αντίστοιχες διαπιστώσεις καταγράφονται και για τα Μαθηματικά, με τις δυσκολίες να μην είναι αμιγώς μαθηματικές, αλλά και γλωσσικές.

Οι εν λόγω διαπιστώσεις ευλόγως προβληματίζουν τους αρμοδίους σε όλα τα επίπεδα, δεδομένου ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου, στη σχολική του εκδοχή, αποτελεί προϋπόθεση για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ο προβληματισμός επιτείνεται από τη διαπίστωση ότι η εν λόγω υστέρηση διαπιστώνεται στην κατανόηση, που αποτελεί τον κεντρικό στόχο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την οποία υιοθετούν και προωθούν τόσο τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών και τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια (2006) όσο και τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τα αναμενόμενα σχολικά εγχειρίδια.

Όμως, όπως διαπιστώνεται από σειρά σχετικών ερευνών, η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική πράξη αξιοποιήθηκε σε μικρό βαθμό και μάλλον επιφανειακά, σύμφωνα και με πρόσφατη δημοσίευση του Καθηγητή Γλωσσολογίας Δ. Κουτσογιάννη και συνεργατών του (2024:45-46). Η περιορισμένη αυτή εφαρμογή μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην απουσία συστηματικών επιμορφωτικών δράσεων εργαστηριακού χαρακτήρα και στην έλλειψη επαρκούς ανατροφοδότησης των υπηρετούντων τότε εκπαιδευτικών και κυρίως των μετέπειτα διορισθέντων. Επιπλέον, δεν διαμορφώθηκε κατάλληλο και αποτελεσματικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για τους τρόπους εφαρμογής στην σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, απουσίαζε επαρκές υλικό εστιασμένο σε αυθεντικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, το οποίο θα συνέβαλε στην αποσαφήνιση και λειτουργική κατανόηση των ακόλουθων πέντε θεμελιωδών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης:

α. Ο λόγος αποτελείται από διακριτούς και αναγνωρίσιμους κειμενικούς τύπους, οι οποίοι επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς μέσα στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης.

β. Κάθε κειμενικός τύπος έχει και τον δικό του επικοινωνιακό ρόλο και τα δικά του δομικά στοιχεία, τα οποία διευκολύνουν τον επικοινωνιακό ρόλο που επιτελεί ο συγκεκριμένος τύπος και γι' αυτόν αποτελούν τα στοιχεία ταυτότητας.

γ. Τα δομικά στοιχεία κάθε κειμενικού τύπου οργανώνονται σε συγκεκριμένο δομικό σχήμα, το οποίο απαντάται σε όλα τα κείμενα του συγκεκριμένου τύπου, διότι στην πράξη επιβεβαιώνεται η συμβολή του στην επιτυχή πραγμάτωση των σκοπών και ρόλων του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου.

δ. Κάθε κειμενικός τύπος χρησιμοποιεί το δικό του άξονα συσχέτισης των δεδομένων του, ο οποίος μαζί με άλλες τεχνικές, όπως είναι η αντωνυμική αναφορά, η

αντικατάσταση και η έλλειψη, συμβάλλει στη γλωσσική συνοχή (coherence) και τη νοηματική συνεκτικότητα (cohesion) του κειμένου.

ε. Κάθε κειμενικός τύπος έχει τα δικά του λεξικογραμματικά στοιχεία, όπως είναι η ορολογία, οι ονοματοποιήσεις και η επιλογή ορισμένης φωνής, χρόνου και έγκλισης των ρημάτων, και τη δική του υφολογία, σε αντιστοίχιση με τον κοινωνικό του ρόλο.

Οι πολυποίκιλες ελλείψεις στην ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που έχουν ανάγκη από εργαστηριακής μορφής επιμορφώσεις, εικάζεται βάσιμα ότι είναι ένας βασικός λόγος για τα προαναφερθέντα μαθησιακά αποτελέσματα των διαγνωστικών εξετάσεων του 2022 και του 2023 και μάλιστα στην κατανόηση του κειμένου της Γλώσσας που είναι πρωταρχικός σκοπός της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπως επισημάνθηκε.

Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, παρόμοιας με της χώρας μας μορφής, αξιοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών όλων των ηπείρων, συνήθως όμως μετά από εκτενή και συνεχή επιμόρφωση και ανάλογη διδακτική εφαρμογή, με ικανοποιητικά κατά κανόνα αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι συχνά εφαρμόστηκαν σε σχολεία πολυπολιτισμικής σύνθεσης (Martin and Rose 2008:ix).

Παρόμοια βέβαια προβλήματα στα μαθησιακά αποτελέσματα, με αυτά που εντοπίζονται στη χώρα μας παρατηρούνται και σε πολλές άλλες χώρες, μολονότι δεν υφίστανται επαρκή δεδομένα αναφορικά με τις εφαρμοζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις και, ειδικότερα, με τον βαθμό υιοθέτησης της κειμενοκεντρικής προσέγγισης σε αυτές. Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία του Ευρωπαϊκού φορέα ELINET (2015), που διαπιστώνει ότι το 20% των δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Ευρώπη αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, επιπέδου ανάλογου με την ηλικία και την εκπαίδευσή τους.

Το ότι βέβαια η χώρα μας κινείται στον τομέα αυτό στον μέσο όρο της Ευρώπης δεν μετριάζει ποσώς τη σοβαρότητα και τις επιπτώσεις του προβλήματος. Αντιθέτως, καθιστά επιτακτική την ανάγκη άμεσης παρέμβασης για την ελαχιστοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού προβλήματος, που έχει μάλιστα κοινωνικο-πολιτισμικό πρόσημο, με τεράστιες επιπτώσεις σε μαθητές και στην κοινωνία.

Ο Kyriakidis, Creemers, B. and Charalambous, E. (2019) επισημαίνουν επ' αυτού:

Καθώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεμελιώδης μοχλός, για να γίνει μια κοινωνία πιο δίκαιη, η επίτευξη δίκαιων και χωρίς αποκλεισμούς συστημάτων είναι μια πρόκληση που οι χώρες/σχολεία/εκπαιδευτικοί δεν έχουν την πολυτέλεια να αγνοήσουν όχι μόνο για οικονομικούς, αλλά και για κοινωνικούς λόγους. Ανεξάρτητα από την πολιτική προοπτική, όλοι συμφωνούν ότι, σε μια δημοκρατική κοινωνία, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θα πρέπει να ελαχιστοποιηθούν.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται στοχευμένα και συγκεκριμένα η παρούσα Έκθεση με τις θεωρητικές εξηγήσεις και εκπαιδευτικές προτάσεις του τύπου π, γιατί, πότε, πώς, ποιος, με τις προτεινόμενες ενέργειες πρόληψης του λειτουργικού αναλφαβητισμού και ανάπτυξης του σχολικού εγγραμματισμού μέσω κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων, θέματα που παρουσιάζονται στο Πρώτο Μέρος της Έκθεσης.

Σε αυτό παρατίθενται οι θεωρητικές γνώσεις που είναι αναγκαίες για την κατανόηση και την ορθή εφαρμογή σε συνθήκες τάξης εκπαιδευτικών, διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών που σχετίζονται με την ανάπτυξη του σχολικού εγγραμματισμού, καθώς και της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Με αυτή την έννοια το Πρώτο Μέρος λειτουργεί επιμορφωτικά και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε τομείς που υπάγονται στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Δεύτερος Τόμος της Έκθεσης παραθέτει υποστηρικτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, το οποίο εκπονήθηκε επί τούτου, στη λογική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και προτείνει μαθησιακές δραστηριότητες, που αναφέρονται (α) στο κείμενο του εγχειριδίου, (β) στις εικόνες του εγχειριδίου και (γ) στα παραθέματα του εγχειριδίου. Καταβλήθηκε προσπάθεια σύνθεσης προσεγγίσεων, προκειμένου να αξιοποιηθεί η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ γλώσσας, σκέψης, μάθησης, γνώσης και ανάπτυξης (Wells 2002).

Τέλος, διευκρινίζεται ότι στις προτάσεις του υποστηρικτικού υλικού δεν συμπεριλαμβάνονται μόνο νέες, εναλλακτικές και άγνωστες, αλλά και γνωστές και καθιερωμένες πρακτικές, που είναι αναγκαίες για τη διεξαγωγή μιας ολοκληρωμένης διδασκαλίας, η οποία συν τοις άλλοις θα καλύπτει τις διαφοροποιημένες ανάγκες των ανομοιογενών σχολικών τάξεων.

Τέλος, διευκρινίζεται ότι η παρούσα Έκθεση έρχεται ως συνέχεια προηγούμενης Έκθεσης της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε (2021) περί των προτεινόμενων προδιαγραφών των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και ως συμβολή στις γενικότερες επιμορφωτικές προσπάθειες, που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία χρόνια.

B. Αξιοποίηση Διαθέσιμων Πόρων για Πρόληψη και Διαχείριση Προβλημάτων

Τόσο τα προβλήματα που διαπιστώνονται στις επιδόσεις των μαθητών, μέσω των διαγνωστικών εξετάσεων, στην ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού και αργότερα οξυμμένα στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου όσο και οι λύσεις τους έχουν τις αρχές τους στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η έγκαιρη παρέμβαση, που προτείνεται στην Έκθεση, δεν εξαλείφει βέβαια όλα τα προβλήματα αλλά τα καθιστά διαχειρίσιμα και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αποτελεσματικότερης διαχείρισής τους στις επόμενες τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επομένως, πρέπει προγραμματισμένα και εστιασμένα να εμπλέκονται στις διαδικασίες πρόληψης και εκπαιδευτικής διαχείρισης Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι και Καθηγητές, με τον συντονισμό από την ιεραρχία των στελεχών της εκπαίδευσης, που ευθύνεται για τον σχεδιασμό δράσεων πρόληψης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Η συστηματική και στοχευμένη εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων - Νηπιαγωγών, Δασκάλων και Καθηγητών - καθίσταται επιτακτική, υπό τον συντονισμό της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία φέρει την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προληπτικών και διαχειριστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Σε αυτή τη συγκυρία είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα απέκτησε Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας, που πλαισιώνονται από το Περιφερειακό Συμβούλιο Εποπτών (ΠΕ.Σ.ΕΠ.), αλλά και τους Επόπτες Ποιότητας Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, που επίσης πλαισιώνονται από το συλλογικό σώμα των Συμβούλων Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης. Το υπό συζήτηση θέμα είναι θέμα ποιότητας και αυτονοήτως αφορά τα εν λόγω στελέχη.

Γ. Μαθαίνω τη Γλώσσα, Μαθαίνω με τη Γλώσσα και Σκέφτομαι με τη Γλώσσα

Με αυτά ως δεδομένα και βάσει της επιδιωκόμενης ποιότητας, η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. κρίνει σκόπιμη και εισηγείται την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και τη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων με στόχο την προώθηση μορφών εγγραμματοσμού³ που προβλέπονται στα προγράμματα σπουδών. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις πρέπει να διαφοροποιούν και να εξειδικεύουν τους κεντρικούς στόχους αναλόγως της ηλικίας κατά τις διαδοχικές τάξεις και βαθμίδες.

Από αυτήν την εξειδίκευση προκύπτουν ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την κατάκτηση της σχολικής γλώσσας, την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, που εμπεριέχονται στην έννοια του εγγραμματοσμού και συνοψίζουν τους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης. Για λειτουργικούς λόγους, ορίζονται τρεις

³ Η UNESCO το 1956 όρισε ως εγγραμματοσμό «το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες τις οποίες επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει». Είναι εμφανές ότι ο εγγραμματοσμός δεν έχει σταθερό περιεχόμενο, αλλά ορίζεται βάσει του κοινωνικού πλαισίου.

εκπαιδευτικές ζώνες και αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, που χαρακτηρίζονται ως προγράμματα εγγραμματισμού, καθότι στοχεύουν στη γλώσσα, τη γνώση και τη σκέψη. Οπότε γίνεται αναφορά σε τρεις διαδοχικές «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού», οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικιακές φάσεις με τις συναφείς εκπαιδευτικές προτεραιότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες δηλώνονται ως εξής:

1. **Μαθαίνω τη Γλώσσα**, στο Νηπιαγωγείο και στην Α', Β' και Γ' τάξη Δημοτικού.
2. **Μαθαίνω με τη Γλώσσα**, από τη Δ' τάξη Δημοτικού μέχρι την Γ' τάξη Γυμνασίου.
3. **Σκέπτομαι με τη Γλώσσα Κριτικά και Δημιουργικά**, σε όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με τις αυτονόητες προσαρμογές στις δυνατότητες των μαθητών. Απλώς διευκρινίζεται ότι, σύμφωνα με τη διαπίστωση των Ψυχογλωσσολόγων, «κατά τη χρήση της γλώσσας υπάρχει μια διαδικασία μετατροπής των σκέψεων σε γλωσσικούς κώδικες και μετατροπής των κωδίκων σε σκέψεις» (Zong and Zhen 2021).

Διευκρινίζεται ότι η γλώσσα, η γνώση, καθώς και η σκέψη, στην οποία επίσης διαπιστώνονται υστερήσεις, συνιστούν το θεμελιώδες «τρίπτυχο» όλων των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αλλά διαφορετικές πλευρές του αναδεικνύονται ως προτεραιότητες ανάλογα με τη σχολική τάξη ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, με τις αντίστοιχες σε κάθε φορά «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού». Επισημαίνεται και πάλι ότι οι προτάσεις της παρούσας Έκθεσης δεν αλλάζουν τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες των προγραμμάτων σπουδών. Αντιθέτως διερευνούν εναλλακτικούς και αποτελεσματικούς τρόπους πραγμάτωσής τους και προς τούτο:

α) Οι θεωρητικές προτάσεις του Πρώτου Μέρους της Έκθεσης παρουσιάζουν με συνοπτικό τρόπο τις εναλλακτικές προσεγγίσεις των τριών «Προσεγγίσεων Εγγραμματισμού».

β) Οι εφαρμογές στην πράξη των τριών «Προσεγγίσεων Εγγραμματισμού», όπως αυτές παρουσιάζονται στο Δεύτερο Μέρος της Έκθεσης, αξιοποιώντας διδακτικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, προτείνουν εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές προτάσεις, στη λογική διαμόρφωσης υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, με χρήση αυθεντικών σχολικών κειμένων επιμέρους μαθημάτων, όπως συχνά επιζητούν οι εκπαιδευτικοί (hands on learning materials).

Αναγνωρίζοντας το εύλογο αίτημα των εκπαιδευτικών για μετασχηματισμό των θεωρητικών προτάσεων σε πρακτικές εφαρμογές εντός του πλαισίου των σχολικών εγχειριδίων, η παρούσα Έκθεση επιχειρεί μια τέτοια προσέγγιση. Δεδομένου, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν και δικαίως οι θεωρητικές προτάσεις να μετασχηματίζονται σε ενδεικτικές εφαρμογές στο πεδίο των κειμένων σχολικών εγχειριδίων, στην παρούσα Έκθεση καταβάλλεται μια τέτοια προσπάθεια. Γίνεται,

δηλαδή, εφαρμογή των προτεινόμενων εναλλακτικών διδακτικών, μαθησιακών και αξιολογικών δράσεων σε υφιστάμενα κείμενα των εν χρήσει εγχειριδίων.

Η επικείμενη αντικατάσταση των εν λόγω εγχειριδίων δεν συνιστά εμπόδιο, καθώς δεν προτείνεται ένα απλό "λυσάρι", αλλά εναλλακτικές κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις σχολικών κειμένων, εικόνων και παραθεμάτων με επιμορφωτικό χαρακτήρα, οι οποίες δύνανται να προσαρμοστούν σε οποιοδήποτε εναλλακτικό σχολικό εγχειρίδιο, προσαρμοζόμενες πάντα στα δεδομένα της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Το εν λόγω υποστηρικτικό υλικό εστιάζει στις εντός τάξης ή/και στις «κατ' οίκον» εργασίες, στις μαθησιακές και αξιολογικές διαδικασίες και πρακτικές, οπότε μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, αρχάριους σε θέματα κειμενοκεντρικότητας και εγγραμματοσύμης (γλωσσικού και οπτικού), αλλά και ως υλικό σε ενδο-σχολικές και δια-σχολικές επιμορφώσεις για συζήτηση, αμφισβήτηση, αλλά και αντιπροτάσεις.

Διευκρινίζεται ακόμη ότι το προτεινόμενο υλικό δεν αποτελεί καταγραφή πραγματοποιηθεισών διδασκαλιών, αλλά προσομοιάζει στο υλικό που ετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον προγραμματισμό των επικείμενων διδασκαλιών. Βεβαίως, οι προτάσεις επιδέχονται τροποποιήσεις, προσαρμογές και βελτιώσεις και ασφαλώς κατά την εφαρμογή τους στην τάξη θα υποστούν τη βάσανο της δυναμικής ποικίλων σχολικών τάξεων. Τέλος, σε ό,τι αφορά το υπαρκτό θέμα του διαθέσιμου χρόνου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν τις επιλογές και τις τροποποιήσεις που επιβάλλουν οι συνθήκες των τάξεων τους. Κατά κανόνα το υλικό της προετοιμασίας της επικείμενης διδασκαλίας υπερβαίνει τον διαθέσιμο χρόνο και συχνά υπόκειται σε προσαρμογές στα δεδομένα της εξελισσόμενης διδασκαλίας. Όμως, ο προγραμματισμός και η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού αυξάνει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να είναι σε θέση να κάνει τις αναγκαίες προσαρμογές κατά τη διδασκαλία, ακόμη και να ανατρέψει τον αρχικό προγραμματισμό.

Οι διδακτικές προτάσεις επί συγκεκριμένων σχολικών κειμένων συνιστούν την κύρια, αλλά όχι μοναδική, συμβολή της Έκθεσης. Διαφοροποιούνται από τα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών και τα Βιβλία Εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες σχολικών εγχειριδίων. Παρότι οι ρόλοι των διαθέσιμων πόρων διαφέρουν, οι θεωρητικές αρχές και ο στόχος υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους παραμένουν κοινοί.. Κεντρική επιδίωξη αποτελεί η στήριξη των εκπαιδευτικών και μέσω αυτών η στήριξη των μαθητών προς την πορεία κατάκτησης της επιστημονικής γλώσσας στη σχολική της μορφή, στην εμπάθυνση στη διδασκόμενη γνώση και στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Κοινό είναι επίσης για όλα τα μαθήματα και το πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, για την οποία στη χώρα μας έχουν ήδη εκδοθεί βιβλία και άρθρα με τον τίτλο «κειμενοκεντρική προσέγγιση» από τη δεκαετία του '90.

Τέλος, επισημαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια ως εκπαιδευτικοί πόροι αποτελούν διεθνώς κομβικά διδακτικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση

του μαθήματος (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 2008· Τύμπα 2010:170), καθώς επιτελούν τις παρακάτω λειτουργίες:

1. Παρουσιάζουν, έστω και διαμεσολαβημένη, την «πραγματικότητα» στον μαθητή.
2. Καθοδηγούν τη διδασκαλία.
3. Δραστηριοποιούν τα κίνητρα της μάθησης.
4. Διαφοροποιούν τη σχολική εργασία.
5. Συμβάλλουν στην εμπέδωση της γνώσης και στην αξιολόγηση.
6. Συντελούν στην κοινωνικοποίηση (Καψάλης και Χαραλάμπους 2008 στο Σμυρναίος 2008:186).

Για την περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας ο Σμυρναίος (2008:187) συμπληρώνει ότι *«αναλαμβάνουν μέσα από ένα δυναμικό και προγραμματισμένο σχεδιασμό να μεταφέρουν την ιστορική γνώση στον μαθητή, να ασκήσουν τις ιστορικές του δεξιότητες και να ενεργοποιήσουν τελικά την ιστορική του συνείδηση»*. Όλα αυτά όμως ισχύουν στον βαθμό που καταφέρνουν να ανταποκριθούν στη *«διδασκτική μετατόπιση»*, δηλαδή *«στη διαδικασία εκείνη που μετασχηματίζει ένα επιστημονικό αντικείμενο σε διδακτικό αντικείμενο»* (ό. π. 188). Σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς κατά τον Μονιούτ (2002) *«η χρήση του εγχειριδίου στην τάξη λαμβάνει μορφές που οι συγγραφείς δεν έχουν προβλέψει»* (Σμυρναίος 2008:191).

Η διαπίστωση για τη χρησιμότητα των εγχειριδίων ισχύει και για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο σε αυτήν τη φάση καλείται να διαχειριστεί τις προκλήσεις του «πολλαπλού εγχειριδίου». Η επιλογή αυτή, η οποία εφαρμόζεται ήδη στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, εισήχθη πρόσφατα και στην Ελλάδα με τον Ν. 4823/2021 (άρθρα 84 και 85).

Είναι ασφαλώς σημαντικό ότι υπάρχει πλέον δυνατότητα επιλογής εγχειριδίων λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του σχολείου. Ωστόσο, ακόμα πιο σημαντική είναι η αξιοποίηση του επιλεγμένου εγχειριδίου με τον βέλτιστο διδακτικό και μαθησιακό τρόπο. Αυτό προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να έχουν εξοικειωθεί με τις επιθυμητές προδιαγραφές των σχολικών εγχειριδίων και επιπλέον, , μέσω επιμορφώσεων, να έχουν εξοικειωθεί με εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης των σχολικών κειμένων, για τη βελτιστοποίηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών στον ακαδημαϊκό, στον κοινωνικό και στον πολιτιστικό τομέα.

Δ. Παραγωγή Κειμενοκεντρικού Υλικού προς Στήριξη Εκπαιδευτικών

Με αυτά ως δεδομένα, σκοπός της παρούσας Έκθεσης της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. είναι διττός:

1. Να συμβάλει και αυτή στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σκεπτικό, τις διαδικασίες και τις πρακτικές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που ενεργοποιούν τις ανάλογες μαθητικές δράσεις, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σχετικές υστερήσεις.

2. Να συμβάλει στην ανάπτυξη, μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, της σχολικής γλώσσας και στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης σε επίπεδο βαθιάς κατανόησης, προϋποθέσεις που διασφαλίζουν στους μαθητές τις αναγκαίες συνθήκες για την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Τα δεδομένα, επίσης, διαπιστώνουν ότι υπάρχουν σχετικές υστερήσεις.

Για την επίτευξη των παραπάνω εκπαιδευτικών στόχων κρίνεται σκόπιμη η παραγωγή υποστηρικτικού υλικού που θα ενισχύσει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Το υποστηρικτικό αυτό υλικό θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικό, όταν αναφέρεται σε υπαρκτά κείμενα σχολικών εγχειριδίων, στα οποία εφαρμόζονται ενδεικτικά διδακτικές και μαθησιακές δράσεις που προωθούν τους προαναφερθέντες σκοπούς. Η πρακτική της παραγωγής τέτοιου είδους υποστηρικτικού υλικού έχει μακρά ιστορική παράδοση στον χώρο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, με χαρακτηριστικές περιπτώσεις δημοσιεύσεων των Achugar and Schleppegrell (2005), Schleppegrell and de Oliveira (2006) και των Fang and Schleppegrell (2008, 2010), οι οποίες και αξιοποιούνται στην παρούσα εργασία, καθότι αναφέρονται στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο εστιάζει και το σχετικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό. Ιδιαίτερα βοηθητικές είναι και οι προτάσεις της Coffin (2009), που στη σχετική βιβλιογραφία θεωρείται ως ιδιαίτερα βοηθητική.

Κοινή πρακτική των εν λόγω υποστηρικτικών υλικών είναι ότι βασίζονται επί υπαρκτών σχολικών κειμένων παρουσιάζουν πώς και γιατί τα κείμενα της Ιστορίας, για παράδειγμα, διαφοροποιούνται από τα κείμενα των Φυσικών Επιστημών (Hasan 2006:163). Σε αυτή την κατηγορία του υποστηρικτικού υλικού ανήκουν και οι προτάσεις της παρούσας Έκθεσης.

II. Οι Τρεις Προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού»

Οι τρεις διαδοχικές «προσεγγίσεις εγγραμματισμού», που προτείνονται στη συνέχεια, καλύπτουν όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο, προσαρμόζοντας τις προτάσεις στις μαθησιακές ικανότητες των αντίστοιχων μαθητικών πληθυσμών, διατηρώντας ασφαλώς έναν κεντρικό άξονα σταδιακής εναλλαγής των στόχων και των διδακτικών και μαθησιακών αρχών και πρακτικών. Στη συνέχεια, σε διακριτικές ενότητες παρουσιάζονται οι εν λόγω τρεις προσεγγίσεις.

A. Μαθαίνω τη Γλώσσα

Από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την Γ' τάξη Δημοτικού: Κεντρικοί στόχοι είναι (α) να αναπτύξουν οι μαθητές τον προφορικό λόγο και τον αναδυόμενο γραμματισμό (Νηπιαγωγείο), (β) να κατακτήσουν τον γραπτό κώδικα ως αναγνώστες και ως συντάκτες γραπτών κειμένων (Α' και Β' τάξη Δημοτικού) και (γ) να εξοικειωθούν επιπλέον με τον αφηγηματικό λόγο, τις δομές του και τις λεξικογραμματικές επιλογές του, στην απλή τους δομή (Γ' τάξη Δημοτικού).

B. Μαθαίνω με τη Γλώσσα τα Διδασκόμενα Μαθήματα, με Εφαρμογή στην Ιστορία

Από την Δ' τάξη Δημοτικού μέχρι τη Γ' τάξη Γυμνασίου με αναφορά και προσαρμογές στα διδασκόμενα μαθήματα κεντρικοί σκοποί είναι (α) η αναζήτηση και ανάδειξη των κειμενογλωσσολογικών προδιαγραφών των κειμένων του διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου και (β) η αναζήτηση και η εφαρμογή διδακτικών και μαθησιακών δράσεων στο πλαίσιο ενότητων των εγχειριδίων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του Επιστημονικού Εγγραμματισμού, στη σχολική του εκδοχή, ο οποίος στην περίπτωση της Ιστορίας αποκαλείται «Ιστορικός Εγγραμματισμός», για να δηλώσει τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου. Βασικό χαρακτηριστικό του Επιστημονικού Εγγραμματισμού είναι ότι αντικαθιστά τον ρηματικό λόγο με τον ονοματικό και επίσης χρησιμοποιεί υποτακτικό λόγο σε μεγάλο βαθμό.

Δεδομένου ότι είναι ανέφικτη η παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων, η Έκθεση περιορίζεται στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο επελέγη ως μάθημα εφαρμογής του κειμενοκεντρικού τρόπου προσέγγισης των σχολικών εγχειριδίων για δύο λόγους:

Πρώτον, διότι η Ιστορία, σε αντίθεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, αξιοποιεί και κειμενικά είδη, στα οποία κυριαρχεί ο οικείος στους μαθητές αφηγηματικός λόγος που εξελίσσεται γύρω από τον χρονικό άξονα. Για παράδειγμα, υπάρχουν, κατά την καθιερωμένη θεωρία της Coffin (2006, 2009), διαφορετικά κειμενικά είδη, κοινό στοιχείο των οποίων είναι η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο ο χρόνος συμπράττει με τις ποικιλόμορφες αιτίες και από κοινού κατευθύνουν την ιστορική εξέλιξη, με εμφανείς συνέπειες στην κοινωνική, την πολιτική, την πολιτισμική και την οικονομική εξέλιξη των κοινωνιών.

Αλλά και εκτός της σχολής Halliday ιστορικοί, όπως ο Ιταλός Ivo Mattozzi (2006:134), αναφέρει ότι «δεν υπάρχει ιστορία που να μην είναι κειμενική» και συμπληρώνει ότι δύο είναι οι κεντρικές φάσεις στη συγκρότηση της Ιστορίας, πρώτα η φάση της έρευνας και μετά η φάση της γραφής «και στο βάθος των δύο το προϊόν των δύο φάσεων – το κείμενο». Και από αυτή την οπτική, επομένως, το κείμενο αναγνωρίζεται ως κεντρικό στοιχείο της Ιστορίας και της διδασκαλίας της.

Ανάλογα, λοιπόν, με τον τρόπο προσέγγισης του χρόνου, της αιτίας και της σύμπραξης τους στον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας, έχουν διαμορφωθεί ποικίλα κειμενικά είδη, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τα εξής κειμενικά είδη, που συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια (Coffin 2006:417-418· Martin and Rose 2008: 105-124· Σμυρναίος 2008:563-566):

1. Χρονική εξιστόρηση γεγονότων (Historical Recount), που παραθέτει τη χρονική αλληλουχία των φάσεων ενός ένα ιστορικού γεγονότος.
2. Επεξηγηματική εξιστόρηση γεγονότων (Historical Account), που εξηγεί γιατί ένα γεγονός εξελίχθηκε χρονικά με συγκεκριμένο τρόπο.

3. Ιστορική επεξήγηση (Historical Explanation), που εξηγεί ποιοι παράγοντες και μέσα σε ποιο πλαίσιο οδήγησαν στην εξέλιξη ενός γεγονότος και ποιες οι συνέπειες του.

4. Ιστορική επιχειρηματολογία (Historical Argument), με διατύπωση επιχειρημάτων υπέρ ή κατά συγκεκριμένων θέσεων.

Τα δύο πρώτα από τα παραπάνω κειμενικά είδη κινούνται επί του άξονα της χρονικής ακολουθίας, που είναι οικείος στους μαθητές από τα αφηγηματικά κείμενα, λογοτεχνικής συνήθως φύσης, και επομένως λειτουργούν ως γέφυρα μετάβασης από τον αφηγηματικό λόγο της Λογοτεχνίας στον ιστορικό λόγο της Εξιστόρησης Γεγονότων, καθώς και της Ιστορικής Έκθεσης.

Αναφερόμενος ο Σμυρναίος (2008:266) στη διαδοχή των κειμενικών ειδών της Ιστορίας επισημαίνει:

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Ιστορίας δέχεται λοιπόν ότι, μέσα σε αυτή την αλυσίδα των κειμενικών ειδών, η αφήγηση παραχωρεί σταδιακά τη θέση της στην ερμηνεία, στη λογική ανάλυση και στην αξιολογική αποτίμηση, συνεπώς ο λόγος αποκτά σιγά-σιγά επιστημονικότερο χαρακτήρα. Επιπλέον, στη μετάβαση αυτή, οι συμμετέχοντες παύουν να είναι συγκεκριμένα πρόσωπα και γίνονται κοινωνικές ομάδες και ο λόγος μετατρέπεται σταδιακά από ρηματικός σε ονοματικός. Είναι λοιπόν αναγκαίο να αρχίζουμε με τον αφηγηματικό λόγο διότι, όπως έχει μεταξύ άλλων επισημαίνει και ο Bruner, είναι ευκολότερος από άλλα είδη λόγου, και τούτο διότι βασίζεται στην αφηγηματική σκέψη, την πρώτη που εμφανίζεται χρονικά στην πορεία εξέλιξης της σκέψης του παιδιού.

Μετά την ενασχόληση με τα δύο πρώτα κειμενικά είδη καθίσταται εύκολη η μετάβαση στο επόμενο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει τα ιστορικά κείμενα με περιορισμένα τα στοιχεία της χρονικότητας και ενισχυμένα τα στοιχεία της αιτιότητας. Τέτοια είναι τα κειμενικά είδη της Ιστορικής Επεξήγησης (Historical Explanation) και της Ιστορικής Τεκμηρίωσης (Historical Argumentation). Τη θέση των χρονικών σχέσεων την καταλαμβάνουν πλέον οι αιτιώδεις, οι οποίες εκφράζονται σε διαφορετικά επίπεδα κειμένου ως εξής:

1. **Ενδο-κειμενικές** αιτιώδεις σχέσεις μέσω δομικών στοιχείων κειμένου.
2. **Δια-προτασιακές** αιτιώδεις σχέσεις μέσω αιτιολογικών δευτερευουσών προτάσεων.
3. **Ενδο-προτασιακές** αιτιώδεις σχέσεις μέσω:
 - α. **ρημάτων** (αλλάζω, αναπτύσσω, βελτιώνω, δημιουργώ, εμποδίζω, επηρεάζω, ζημιώνω, κάνω, μετατρέπω, οδηγώ, φθείρομαι, ωθώ),
 - β. **ουσιαστικών** (αιτία, κίνητρο, επίπτωση, αντίδραση σε),
 - γ. **αιτιολογικών συνδέσμων** (γιατί, διότι, επειδή, καθώς, καθότι, μιας που/και, έτσι που),

δ. **προθέσεων** (ένεκεν, εξ αιτίας/αφορμής, λόγω, υπέρ, χάριν, χάρις/χάρη σε/στο).

Δεύτερος λόγος επιλογής του μαθήματος της Ιστορίας είναι ότι προσφέρεται ιδιαίτερα για την ανάδειξη του τρόπου σκέπτεσθαι στο πλαίσιο ενός επιστημονικού κλάδου (Seixas 2015), όπως αναφέρεται αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα.

Προς στήριξη, λοιπόν, των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών προς την απαιτητική πορεία του Ιστορικού Εγγραμματος, η παρούσα Έκθεση στον Δεύτερο Τόμο της παραθέτει, όπως ήδη αναφέρθηκε, υποστηρικτικό υλικό, για τη σύνταξη του οποίου αντλήθηκαν αρχές και πρακτικές από δύο διακριτές, αλλά αλληλοσυμπληρούμενες, σχολές εκπαιδευτικής προσέγγισης της Ιστορίας ως διδασκομένου γνωστικού αντικειμένου.

Γ. Σκέπτομαι με τη Γλώσσα Κριτικά και Δημιουργικά

Στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, κεντρικός σκοπός είναι η αναζήτηση και η πρόταση διδακτικών και μαθησιακών δράσεων, οι οποίες (α) άμεσα θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης και (β) έμμεσα θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

Στην περίπτωση του υποστηρικτικού υλικού των εκπαιδευτικών, που παρατίθεται στον Δεύτερο Τόμο της Έκθεσης, για τον τομέα της ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αξιοποιήθηκαν οι κεντρικές ερωτήσεις του Seixas (2009, 2015) για την ανάλυση των «πρωτογενών πηγών» που παραθέτει ανά μάθημα το σχολικό εγχειρίδιο. Μία από τις κατηγορίες του Seixas αναφέρεται στις «ιστορικές πηγές». Οι έννοιες της Ιστορίας, όπως αναπτύσσονται από τον Seixas, αποτελούν κεντρικά εργαλεία για την κατανόηση της ιστορικής σκέψης και την προσέγγιση της Ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου.

Σύμφωνα με τον Seixas, η διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να περιορίζεται στην απομνημόνευση γεγονότων, αλλά να εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών εννοιών, όπως η ιστορική σημασία (historical significance), η συνέχεια και η αλλαγή (continuity and change), οι πρωτογενείς πηγές (primary sources) η αιτιότητα και οι συνέπειες (cause and consequence), οι ηθικές διαστάσεις (ethical dimensions), και η ιστορική οπτική (historical perspective). Αυτές οι έννοιες παρέχουν το πλαίσιο για την ανάλυση του παρελθόντος, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν όχι μόνο το «τι» συνέβη, αλλά και το «γιατί» και το «πώς» συνέβησαν συγκεκριμένα γεγονότα, καθώς και τις επιπτώσεις τους στο παρόν και στο μέλλον. Επιπλέον, προάγουν την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και τη σύνδεση των μαθητών με τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της Ιστορίας.

Την εκπαιδευτική σημαντικότητα των πηγών υποστήριξαν διεθνείς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η EUROCLIO (European Standing Conference of History Teachers' Associations), το CIRDE (Consortium of Institutions for Development and Research in

Education in Europe), η Ευρωπαϊκή Ένωση (Μαυροσκούφης 2005), καθότι προσφέρουν ποικίλες μαθησιακές δυνατότητες και ευκαιρίες για κατανόηση της ιστορικής γνώσης, αλλά και για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Θεοδοσιάδου (2010:28). Επειδή η ιστορική σκέψη είναι γνωστικής φύσης, στην παρούσα Έκθεση οι ιστορικές πηγές αξιοποιούνται ως πλαίσιο και για την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Κατά τον Blackey (1999) το «σκέφτομαι ιστορικά» *«Περιλαμβάνει την ικανότητα να αξιολογώ πηγές, να αναλύω ποικίλης μορφής δεδομένα, να συνθέτω πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, και να διακρίνω κανονικότητες (patterns), ομοιότητες και διαφορές στα δεδομένα»* (στο Μακαρατζής 2021:93).

Συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία (Κόκκινος 2003:283), η Μαμούρα (2011:59) τονίζει τη συμβολή της επεξεργασίας των πηγών στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών:

Ως κεντρικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος αρχίζει να διαφαίνεται η δυνατότητα των μαθητών να σκέφτονται λογικά, με εργαλείο τις ιστορικές πηγές για τα γεγονότα του παρελθόντος, και να κατασκευάζουν ιστορίες που συνδέονται μεταξύ τους λογικά και με επιχειρήματα. Η συνάρθρωση όλων των προηγούμενων παραγόντων έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές, και τη δυνατότητα διαμόρφωσης αυτόνομων αξιολογικών κρίσεων και τεκμηριωμένων ιστορικών συλλογισμών.

Η Ιστοριογραφία θεωρεί αξιόπιστες και αξιοποιήσιμες τις γραπτές πηγές που δημιουργήθηκαν την εποχή που αποτελεί αντικείμενο ιστορικής μελέτης. Στις γραπτές πηγές περιλαμβάνουν πάσης φύσεως γραπτά κείμενα, όπως επιστολές, ημερολόγια, απομνημονεύματα, κυβερνητικά αρχεία και εφημερίδες. Επίσης, συγκαταλέγονται στις πρωτογενείς πηγές και έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν την εποχή των γεγονότων, όπως πίνακες ζωγραφικής, χάρτες ή και φωτογραφίες για τις μεταγενέστερες εποχές (Bloch 2019). Στις προφορικές πηγές υπάγονται λαϊκές παραδόσεις, δημοτικά τραγούδια και συνεντεύξεις από πρωταγωνιστές ή συνεντεύξεις από αυτόπτες μάρτυρες. Η επεξεργασία των πηγών προσδίδει ερευνητικό χαρακτήρα στη μάθηση γενικότερα και ειδικότερα εξοικειώνει τους μαθητές με τις μεθοδολογικές διαδικασίες που εφαρμόζει η Ιστορία ως επιστημονικός κλάδος, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα της σχολικής γνώσης, αλλά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

Επειδή έγινε παραπάνω αναφορά μόνο στο μάθημα της Ιστορίας, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι εφικτή και κυρίως αναγκαία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν την αναφορά τους σε επιστημονικούς κλάδους, καθότι, όπως αναφέρει και η Hasan (2006:160), οι επιστημονικοί κλάδοι στην ουσία τους είναι «κοινότητες λόγου». Επομένως, η κατοχή του λόγου της κοινότητας καθιστά κάποιον μέλος του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου. Αναλογικά, και οι μαθητές, για να γίνουν μέτοχοι της σχολικής γνώσης ενός διδασκόμενου αντικειμένου, πρέπει πρωτίστως να κατακτήσουν τον λόγο/να

εξοικειωθούν με τον λόγο, μέσω του οποίου το σχολικό εγχειρίδιο πραγματεύεται τα γνωσιακά δεδομένα του διδασκομένου γνωστικού αντικειμένου.

Προϋπόθεση, επομένως, για την προσέγγιση και κατανόηση της σχολικής γνώσης, καθώς ο μαθητής ανέρχεται τις τάξεις, «είναι η εξοικείωση με γενικεύσεις, υποθέσεις, συμπερασμούς, αποπλαισιωμένες χρήσεις, ορισμούς, κατηγοριοποιήσεις, αναστοχασμό γύρω από το γλωσσικό νόημα κ.ά.» (Painter 1999, στο Αρχάκης και Κονδύλη 2004:176). Από τα στοιχεία αυτά εξηγείται η δυσκολία πρόσβασης των μαθητών στη σχολική γνώση, όπως επίσης εξηγούνται και οι διαφοροποιήσεις στον βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες.

III. Η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση ως Πλαίσιο Ανάπτυξης του Γλωσσικού Εγγραμματισμού

A. Μετατόπιση Εστίασης από τη Λέξη και Πρόταση στη Δομή του Κειμενικού Είδους

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για αιώνες η εστίαση από διδακτικής πλευράς ήταν στη λέξη και στην πρόταση (γραμματική και συντακτικό), καθότι τις θεωρούσαν ως τις βασικές μονάδες του λόγου, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες, βάσει και των σύγχρονων κειμενογλωσσολογικών θεωριών, η εστίαση μετατοπίστηκε στο κείμενο, που θεωρείται πλέον η βασική και ολοκληρωμένη μονάδα λόγου. Οι Halliday και Hasan (1989:10), που συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση, ορίζουν το κείμενο ως εξής:

Μπορούμε να ορίσουμε το κείμενο, ίσως κατά τον πιο απλό τρόπο, λέγοντας ότι πρόκειται για γλώσσα λειτουργική. Λέγοντας λειτουργική εννοούμε ότι διαδραματίζει κάποιον ρόλο μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό πλαίσιο σε αντίθεση με απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις. Το περίεργο με το κείμενο είναι ότι παρά το γεγονός ότι, όταν το γράφουμε, μοιάζει λες και είναι φτιαγμένο από λέξεις και προτάσεις, στην πραγματικότητα είναι φτιαγμένο από νοήματα, τα οποία είναι κωδικοποιημένα σε λέξεις και δομές[...]

Συμπληρώνουν μάλιστα ότι το κείμενο είναι και ένα αντικείμενο, το οποίο αποκτά κοινωνικό νόημα σε μία συγκεκριμένη περίπτωση ή σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο. Βάσει αυτών γίνεται κατανοητή η μετεστίαση της διδακτικής από τη λέξη στο κείμενο, που συγκροτεί τον πυρήνα της αποκαλούμενης κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Βέβαια, η γλώσσα ως σύστημα διαθέτει κανόνες και νόρμες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία όλων των εκφωνημάτων, δηλαδή: (α) της λέξης, (β) της πρότασης, (γ) της παραγράφου και (δ) του κειμένου. Ενώ, όπως ήδη αναφέρθηκε, η διδακτική εστίαση του σχολείου ήταν στο επίπεδο της λέξης (Γραμματική) και στο επίπεδο της πρότασης (Συντακτικό), η κειμενοκεντρική προσέγγιση μετατοπίζει την εστίαση στη δομή του κειμένου και τις αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές.

Τα **δομικά στοιχεία** και οι **λεξικογραμματικές επιλογές** του κειμένου αποτελούν τα δύο βασικά στοιχεία ταυτότητάς του, καθότι αναδεικνύουν τις κυρίαρχες ανά κειμενικό είδος σχέσεις, όπως είναι οι χρονικές, οι αιτιοκρατικές, οι προθετικές, οι υποθετικές, οι συμπερασματικές. Η εστίαση σε αυτές τις σχέσεις και η κατανόησή τους διασφαλίζουν και τη συνολική κατανόηση του κειμένου.

Οι δομές της λέξης και της πρότασης, βέβαια, δεν περιθωριοποιούνται, αλλά αντιθέτως παραμένουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος της συγκρότησης των κειμενικών ειδών, τα οποία έχουν τις δικές τους λεξικογραμματικές επιλογές, ανάλογα με τον σκοπό του κειμένου. Ο σκοπός του κειμένου και οι κατά περίπτωση λεξικογραμματικές επιλογές αναδεικνύουν τον ρόλο της γραμματικής και του συντακτικού. Η παραδοσιακή αποπλαισιωμένη διδασκαλία τους δεν συνέβαλε στην κατανόηση από τους μαθητές του ουσιαστικού ρόλου τους στη συγκρότηση και λειτουργία του λόγου.

B. Ορισμός του Κειμενικού Είδους και της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης

Η αναλυτική περιγραφή του τι είναι το κειμενικό είδος (genre) που παραθέτει η Coffin (2006: 416) έχει ως εξής:

*Το κειμενικό είδος (genre), στο πλαίσιο της λειτουργικής γλωσσολογικής σχολής, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα **δομούνται**, προκειμένου να εκπληρώσουν τον γενικό τους σκοπό, όπως είναι αφήγηση μιας ιστορίας (κειμενικό είδος αναδιήγησης/retcount), η παροχή οδηγιών (διαδικαστικό κειμενικό είδος), η εξήγηση παρελθόντων γεγονότων (κειμενικό είδος επεξήγησης) κ.λπ.. Διαφορετικά κειμενικά είδη έχουν ευδιάκριτες την «αρχή του κειμένου», «τη μέση του κειμένου» και το «τέλος του κειμένου» και αυτά τα δομικά στοιχεία ή στάδια μπορούν να προσδιοριστούν με βάση τις αλλαγές στο **λεξιλογικό** και στις **γραμματικοσυντακτικές επιλογές** μοτίβων που συσχετίζονται με διαφορετικές μικροσυναρτήσεις που λειτουργούν σε διάφορα σημεία του κειμένου, π.χ. παραθέτοντας (accounting) γιατί τα γεγονότα συνέβησαν σε μια συγκεκριμένη αλληλουχία, ακολουθούμενη από την απαγωγική (deductive) εκτίμηση της σημασίας που είχε η συγκεκριμένη ακολουθία των γεγονότων. (Ελεύθερη απόδοση).*

Η παιδαγωγική σημασία της εμπλοκής των μαθητών στην αναζήτηση και κατανόηση των κειμενικών δομών καθίσταται εμφανής από την προαναφερθείσα ανάλυση. Η συστηματική διερεύνηση των δομικών στοιχείων μετασχηματίζει ένα απλό σύνολο λέξεων και προτάσεων σε μια συνεκτική κειμενική οντότητα, η οποία αποτελεί τη θεμελιώδη μονάδα του λόγου. Από τα παραπάνω προκύπτει η σημαντικότητα, από διδακτικής πλευράς, της εμπλοκής των μαθητών στην αναζήτηση των δομών και των δομικών στοιχείων τους που διατρέχουν το κείμενο και το μετατρέπουν από σύνολο λέξεων και προτάσεων σε συγκεκριμένη εκφορά λόγου, δηλαδή το μετατρέπουν σε κείμενο και το ανάγουν μάλιστα στη βασική μονάδα του λόγου.

Η διδακτική προσέγγιση, λοιπόν, οφείλει να εστιάζει σε δύο καίρια σημεία: πρώτον, στην αναγνώριση της ποικιλομορφίας των κειμενικών ειδών και δεύτερον, στην κατανόηση ότι τα κείμενα έχουν δομές και δομικά στοιχεία, μέσα από την σχέση των οποίων κατανοούμε το περιεχόμενο του κειμένου (Dickson et al. 1995).). Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αναδεικνύει τις διασυνδέσεις μεταξύ των λεξικών μονάδων (γλωσσική συνοχή) και των σημασιολογικών στοιχείων (νοηματική συνεκτικότητα), καθώς η κατανόηση αυτών των σχέσεων μέσω ενεργού εμπλοκής και διερεύνησης συμβάλλει στην εμπάθунση της διδασκόμενης γνώσης διασφαλίζει τη βαθιά κατανόηση της διδασκόμενης στα σχολικά εγχειρίδια γνώσης.

Παρομοίως, στην κατανόηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre-based approach) συμβάλλουν όσα αναφέρει στη συνέχεια η Hyejeong (2012:3) με τους κεντρικούς άξονές της, επισημαίνοντας ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση:

*δίνει έμφαση, ειδικά κατά το πρώιμο στάδιο, στο να αναπτύξουν οι μαθητές συνείδηση των **επαναλαμβανόμενων δομών** των κειμένων, στο να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και να αντιλαμβάνονται τη γραφή ως ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να χειραγωγήσουν. Εστιάζει, επίσης, στο να μάθουν οι μαθητές τους **διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα οργανώσουν τις πληροφορίες στον γραπτό λόγο**, συζητώντας τα διακριτικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κειμενικών ειδών, που έχουν συνταχθεί με **συγκεκριμένη προθετικότητα** και επιδιώκουν έναν συγκεκριμένο στόχο. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι μαθητές να αποκτούν σταδιακά μια **μετα-γλωσσική συνειδητοποίηση**, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τις πληροφορίες κατά τρόπο που να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς στόχους, τους οποίους έχουν θέσει. (Θεοχαροπούλου υπό έκδ.)*

Συμπερασματικά, η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας στηρίζεται στη μελέτη και την προσπέλαση των κειμενικών ειδών (genres) ως πρωτοτυπικών μορφών λόγου, τα οποία όμως προσεγγίζει υπό το πρίσμα των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελούν τα κείμενα, τόσο μέσω των δομών τους όσο και μέσω των λεξικογραμματικών επιλογών του γράφοντος. Όταν ένα σύνολο κειμένων έχει τον ίδιο σκοπό και απευθύνεται σε παρόμοιους αποδέκτες, συχνά μοιράζεται την ίδια δομή και τα ίδια λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά και, έτσι, υπάγεται στο ίδιο κειμενικό είδος (genre).

Στις περιπτώσεις όμως όπου το γλωσσο-μορφωτικό επίπεδο των αποδεκτών του κειμένου διαφοροποιείται, τα μεν δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους παραμένουν σταθερά, αλλά διαφοροποιούνται οι λεξικογραμματικές επιλογές. Για παράδειγμα, περιορίζεται ο μακροπερίοδος λόγος και οι δευτερεύουσες προτάσεις και κυρίως αποφεύγεται ο ονοματικός λόγος και η εξειδικευμένη ορολογία.

Η δομή (structure) και οι λεξικογραμματικές (grammatical structures and lexis) επιλογές τους, λοιπόν, αποτελούν τα στοιχεία ταυτότητας των επιμέρους κειμενικών ειδών (Coffin

2006:417) και με αυτή την έννοια είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές πώς οι επιλογές στους δύο αυτούς τομείς προωθούν τους σκοπούς των επιμέρους, διακριτών κειμενικών ειδών.

IV. Βασικές Παραδοχές για τις Σχέσεις Γλώσσας, Κοινωνίας και Γνώσης

A. Χρήσεις Γλώσσας σε Παρόμοια Πλαίσια Δημιούργησαν τα Κειμενικά Είδη

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Michael Halliday (1993:93, βλ. και Cairney 1992· Λύκου 2000· Wells 2002:35 100, 106, 239, 360· Cairney 1992· Wertsch 1997· Fang and Schleppegrell 2008:10-12· Ντίνας and Γώτη 2024:40-42) είναι μια κοινωνική σημειωτική θεωρία που βλέπει τη γλώσσα ως πηγή για τη δημιουργία νοήματος βάσει των δεδομένων του κοινωνικού πλαισίου, το οποίο καθορίζει ή προτείνει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί (Fang and Schleppegrell 2010: 591). Χαρακτηριστικά, οι Fang και Schleppegrell (2008:10) αναφέρουν για τη σχολή του Halliday ότι), η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο νοηματοδότησης με τον ίδιο τρόπο που το χρώμα είναι το μέσον με το οποίο οι ζωγράφοι δημιουργούν τα έργα τους.

Καθοριστικοί παράγοντες όμως για την παραγωγή λόγου είναι ο επικοινωνιακός σκοπός του ομιλούντος ή γράφοντος και τα δεδομένα του πλαισίου επικοινωνίας, οι οποίοι αναλόγως διαμορφώνουν διακριτά είδη κειμένων (*genres*), με κατάλληλη εσωτερική δόμηση του λόγου και αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κείμενα που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, παράγονται σε παρόμοιο πλαίσιο και επιλέγουν παρόμοιους τρόπους δόμησης του λόγου τους, κάνουν αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές, οπότε συγκροτείται ένα διακριτό κείμενο, το οποίο διαφέρει στα στοιχεία ταυτότητάς του (δομή και λεξικογραμματικές επιλογές) από κείμενα που υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και επομένως έχουν διαφορετικά στοιχεία ταυτότητας. Έτσι, προέκυψαν διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία η αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποκαλεί *genres*.

Τονίζεται και πάλι πως η Κειμενογλωσσολογία (1) θεωρεί ότι το κειμενικό είδος (*genre*) αποτελεί τη βασική μονάδα του λόγου και όχι οι λέξεις και οι προτάσεις και (2) προτείνει την επεξεργασία και την παραγωγή κειμένων ως μέσων κατάκτησης του σχολικού λόγου, αξιοποιώντας βασικά κειμενικά είδη, όπως αυτά που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων.

Εστιάζοντας στο κείμενο η Λειτουργική Γραμματική του Halliday τονίζει τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ του *κειμένου* (*text*) και του κοινωνικού *συγκεκριμένου* (*social context*), οι προδιαγραφές του οποίου καθορίζουν τη δομή και τις λεξικογραμματικές επιλογές του κατά περίπτωση παραγόμενου κειμένου. Ο Jim R. Martin⁴ (1984:25), συνεργάτης του Halliday, έχει ορίσει το κειμενικό είδος ως διαδικασία διαδοχικών βημάτων,

⁴ Martin (1984:25): “a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture”.

στοχοθετημένη, που εκφράζεται μέσω της γλώσσας και είναι άκρως κοινωνική πράξη, καθώς επιδιώκει κοινωνικούς στόχους. Επίσης, οι Martin, Christie and Rothery (1987:59) εξηγούν ότι τα κειμενικά είδη προσδιορίζονται ως **κοινωνικές διαδικασίες**, διότι τα μέλη μιας πολιτιστικής κοινότητας αλληλοεπιδρούν μέσω αυτών για την επίτευξη κοινωνικών στόχων, ως **προσανατολισμένα στο στόχο**, επειδή έχουν εξελιχθεί, για να επιτελούν κοινωνικούς στόχους και ως **σταδιακές διαδικασίες**, επειδή συνήθως χρειάζονται περισσότερα από ένα βήμα για τους συμμετέχοντες, προκειμένου ο λόγος τους να επιτύχει τους στόχους του.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι το κείμενο εκφράζει μια κοινωνική κατάσταση επικοινωνίας, ο Halliday αναδεικνύει τρεις παραμέτρους που υπάρχουν στην κοινωνική επικοινωνία και διαμορφώνουν το κείμενο κατά περίπτωση. Οι εν λόγω παράμετροι, που επηρεάζουν το είδος τόσο της σύνταξης όσο και του λεξιλογίου, είναι οι εξής τρεις:

1. Το πεδίο του επιστητού που αναπαρίσταται στο κείμενο (field): Ποιο είναι το θέμα, οι συμμετέχοντες και οι γλωσσικοί τρόποι αναπαράστασης του θέματος.
2. Οι συνομιλιακοί ρόλοι και οι σχέσεις συγγραφέα και αναγνώστη (tenor): Βαθμός κυριαρχίας συγγραφέα και συμμετοχής αναγνώστη, βάσει των επιλογών τόνου του κειμένου, στοιχεία που καθορίζουν τη στάση του αναγνώστη προς τον κείμενο και τον συγγραφέα του.
3. Ο τρόπος επικοινωνίας (mode): Τρόπος οργάνωσης του κειμένου ως συνεκτικού λόγου, διά του οποίου γίνεται η πραγμάτευση του θέματος (field) και η διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (tenor).
4. Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι τα γλωσσικά φαινόμενα σχετίζονται άμεσα με κοινωνικά φαινόμενα και σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνονται ενδεικτικά επιμέρους κοινωνικές λειτουργίες της Γλώσσας:
5. Κωδικοποιεί, ως κοινωνικο-πολιτιστική κατασκευή που είναι, τη «θεωρία» προσέγγισης και ερμηνείας των εμπειριών, την οποία έχει αναπτύξει η κοινωνία.
6. Διαμεσολαβεί και διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες της μνήμης, της σκέψης και των συλλογισμών.
7. Επιλέγει, ονοματίζει, κατηγοριοποιεί στοιχεία της εμπειρίας και δημιουργεί εννοιολογικές σχέσεις διαφορετικών επιπέδων.
8. Διαμορφώνει τον προσανατολισμό του ατόμου προς τις καταστάσεις δράσης και προς τους συμμετέχοντες στη δράση και, έτσι, καθορίζει τρόπους κατανόησης των πραγμάτων.
9. Καθιστά τους χρήστες της ικανούς να αλληλεπικοινωνούν, για να προγραμματίσουν και να συντονίσουν τη συνεργασία τους.
10. Καθιστά τους χρήστες ικανούς να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και να μοιράζονται τους στοχασμούς τους με τους άλλους.
11. Διαμεσολαβεί στη μάθηση των άλλων σημειωτικών συστημάτων, τα οποία ενσωματώνει εύκολα και αποτελεσματικά, δημιουργώντας, έτσι, τα πολυτροπικά και τα υβριδικά κείμενα της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας (New London Group/ Cope and Kalantzis 2000· Μαγουλά κ. άλ. 2022).

12. Παρέχει στους χρήστες δυνατότητες παρέμβασης στην κοινωνική δράση, την οποία διαμορφώνει, καθοδηγεί και, τελικά, αναπαριστά προς δημόσια γνώση και κριτική.

B. Παραδοχές Έμφυτης Ανάπτυξης της Γλώσσας στη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία

1. Η Έμφυτη Υποδομή του Νηπίου για την Κατάκτηση της Γλώσσας

Ανθρωπολόγοι, Ψυχολόγοι και Παιδαγωγοί τείνουν να καταλήξουν στην κοινή διαπίστωση ότι η εξελικτική πορεία ανάπτυξης του ανθρώπινου είδους, κυρίως μέσα από τις απαιτήσεις της ομαδικής ζωής, κληροδότησε στον άνθρωπο μια μορφή «νοηματικής ετοιμότητας», κατά την έκφραση του Bruner (1997:119), ή ένα «διαφοροποιημένο νοητικό δομοστοιχείο», κατά την έκφραση του Egan (2005:416), και ότι πάνω σε αυτήν την κοινή κληρονομιά το άτομο οικοδομεί τις προγλωσσικές και πρωτογλωσσικές λειτουργίες νοηματοδότησης.

Η «βιολογία του νοήματος», κατά την ορολογία του Bruner (1997:113), είναι ιδιαίτερα ορατή μέχρι την ηλικία των πέντε πρώτων ετών, κατά την οποία το νήπιο εμφανίζει δυνατότητες ταχείας και επιτυχούς μάθησης και ανάπτυξης, κυρίως στον γλωσσικο-νοητικό και κοινωνικό τομέα. Αλλά και η γενετική γλωσσολογική θεωρία του N. Chomsky (1975) η γλώσσα βασίζεται σε μια έμφυτη διανοητική υποδομή του ανθρώπου για την κατάκτηση της γλώσσας (Language Acquisition Device) και το παιδί σταδιακά κατακτά τη γλωσσική ικανότητα με φυσικό τρόπο μέσα από τη χρήση της. Λεπτομερή και τεκμηριωμένη αναφορά στη νηπιακή και μετανηπιακή αυτή γλωσσική ικανότητα κάνει και ο Γλωσσολόγος Μήτσης (2019:49-52).

Επίσης, και οι Ψυχογλωσσολόγοι επισημαίνουν ότι η ικανότητα αυτή επιτρέπει στον άνθρωπο από τη βρεφική ακόμη ηλικία να κατακτήσει σταδιακά τη μητρική του γλώσσα και να αποκτήσει τις πρώτες εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις (Travers 2008), τις οποίες - εντός του κοινωνικού πλαισίου επικοινωνίας - κοινοποιεί και διαπραγματεύεται με τον κοινωνικό περίγυρό του.

Διαπιστώνεται λοιπόν διεπιστημονικά (Σταμούλη 2010:55) ότι:

Σε όλες τις γλωσσικές κοινότητες στον κόσμο τα παιδιά κατακτούν το γραμματικό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας μέχρι την ηλικία των 5 χρόνων. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας, όπου πλέον διδάσκονται και συνειδητοποιούν τη δομή και τα συστατικά του γλωσσικού συστήματος, μπορούν να χρησιμοποιήσουν ορθά, στις περισσότερες περιπτώσεις, τους γραμματικούς τύπους της γλώσσας, γνωρίζουν τη σημασία χιλιάδων λέξεων και τις προφέρουν σωστά, ενώ έχουν επίσης την ικανότητα να προσαρμόζουν το λόγο τους σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ωστόσο, η γλωσσική ανάπτυξη δεν σταματάει στην ηλικία των 5 χρόνων. Η γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου, η οποία επηρεάζει άλλες ανθρώπινες διανοητικές λειτουργίες, είναι εμφανής και στη γλώσσα, καθώς οι μεταβαλλόμενες συνθήκες που

συνοδεύουν την ηλικιακή ωρίμαση οδηγούν παράλληλα και σε μεταβολές στη γλωσσική ικανότητα. Επιπλέον, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τη διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης.

2. Δομικά Στοιχεία της Φυσικής Γλώσσας και της Εμπειρικής Γνώσης

Δομικά στοιχεία της φυσικής γλώσσας και εμπειρικο-βιωματικής γνώσης αποτελούν: (α) ο αφηγηματικός λόγος νοηματοδότησης του κόσμου και (β) οι φυσικές έννοιες, ατελούς προσδιορισμού και οργάνωσης. Ως αφηγηματικός λόγος, που είναι ο μητρικός λόγος όλων των υπολοίπων ειδών λόγου, ορίζεται κάθε μορφή λόγου που καταχωρίζει και συνδέει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη. Ο Propp (1928/1991), που πρωτοποριακά ασχολήθηκε με τη μορφολογία του παραμυθιού, όπως και ο Todorov (2002), επισημαίνουν ότι στις αφηγήσεις υπάρχει πάντα το στοιχείο της ανατροπής μιας αρχικής κατάστασης, γεγονός που κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους (χαρακτήρες) σε δράσεις επαναφοράς της αρχικής κατάστασης, στον βαθμό του εφικτού. Αυτές τις δράσεις αποτυπώνει ο χρονικός άξονας της αφήγησης. Διευκρινίζεται ότι το στοιχείο της ανατροπής υπάρχει στις λογοτεχνικού τύπου αφηγήσεις, αλλά όχι πάντοτε στις αφηγήσεις του καθημερινού λόγου.

Ως προς τον βαθμό δυσκολίας, οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (2011) διευκρινίζουν ότι ο αφηγηματικός λόγος είναι ευκολότερος από τους υπόλοιπους και επισημαίνουν ότι «στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού κυριαρχεί η αφηγηματική σκέψη και αργότερα η λογική».

3. Όρια και Αδυναμίες της Φυσικής Γλώσσας και της Εμπειρικής Γνώσης

Η σταδιακή κατάκτηση του αφηγηματικού λόγου αποτελεί επαρκή όρο για τη νοηματοδότηση του εαυτού και του κόσμου και για τις πρακτικές ανάγκες επικοινωνίας και συνεργασίας των μη εγγράμματων κοινωνιών. Αλλά και στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες τα παιδιά αναπτύσσουν επιτυχώς και με φυσικό τρόπο τις γλωσσικο-νοητικές δεξιότητες που είναι και σήμερα απαραίτητες για τις ανάγκες επικοινωνίας και συνεργασίας της καθημερινής ζωής και τη νοηματοδότηση των εμπειριών της καθημερινότητας τόσο από τον ψυχικό βίο όσο και από τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο.

Όμως, οι φυσικά αναπτυσσόμενες γλωσσικο-γνωστικές ικανότητες δεν επαρκούν για τις πολυπλοκότερες ανάγκες των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης και της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής των εγγράμματων κοινωνιών, που σήμερα αυτοπροσδιορίζονται ως Κοινωνίες της Γνώσης και της Τεχνολογίας (Mercer 2000:27).

Αυτή η αδυναμία της φυσικής γλώσσας, σκέψης και γνώσης συνέβαλε ιστορικά στη σταδιακή ανάπτυξη του θεσμού του σχολείου και της εκπαίδευσης και την ανάγκη μετατροπής του παιδιού σε μαθητή. Το παιδί, όμως, ερχόμενο ως μαθητής στο σχολείο αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις ή/και δυσκολίες, που καθίστανται και δυσκολίες

της εκπαίδευσης, καθότι καλείται να επιτύχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Κουλουμπαρίση 2013).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ο προβληματισμός και σκεπτικισμός για τις δυνατότητες της «έμφυτης» δυνατότητας για την κατάκτηση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο Barton (2009:176) επισημαίνει: *«Μερικοί που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του παιδιού μίλησαν για “μηχανισμό της γλώσσας”, κάτι εσωτερικό, που είναι εγγενές μέρος του ανθρώπινου εξοπλισμού μάθησης. Αυτή η μεταφορά είναι υπερβολικά απλουστευτική για να επικρατήσει και να θεωρηθεί το μοναδικό μέσο μάθησης μιας γλώσσας. Σε ένα κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, η μέτρηση της ποσοστιαίας συνεισφοράς του έμφυτου δεν είναι και πολύ λογική προσέγγιση. Εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες είναι στενά συνυφασμένοι, δεν αναμειγνύονται με κάποιο απλό τρόπο που να επιτρέπει τον εντοπισμό των συστατικών – στην πραγματικότητα τα συστατικά δεν υπάρχουν ως οντότητες που μπορούν να απομονωθούν και να συγκριθούν ποιοτικά».*

Στη συνέχεια, αναφέρεται στη σημαντικότητα του κοινωνικού πλαισίου και σημειώνει ότι το παιδί μαθαίνει μέσω ανατροφοδότησης (αμοιβής και τιμωρίας), μίμησης προτύπων, όπως είναι οι γονείς, αφομοίωσης και εσωτερίκευσης ρόλων και αξιών και τέλος, μέσω οργάνωσης των εμπειριών, για να αποδώσει νόημα και τάξη στο περιβάλλον (Barton 2009:177).

Με άλλα λόγια, ο Barton, χωρίς να αρνείται τις «έμφυτες ικανότητες» για την απόκτηση της γλώσσας, τονίζει και τον εξωτερικό ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί ζει και αναπτύσσεται.

Γ. Παραδοχές για την Ανάπτυξη της Γνώσης στη Νηπιακή και Παιδική Ηλικία

1. Σχέση Γλώσσας και Γνώσης

Ο Halliday αναφέρεται (1993:93-94), στη γνωσιακή λειτουργία της Γλώσσας σημειώνοντας ότι *«η οντογένεση της γλώσσας είναι και οντογένεση της μάθησης [...] Η γλώσσα είναι η ουσιαστική βάση της γνώσης, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία γίνεται γνώση».*

Παρομοίως, και η Hasan (2006:171), αναφερόμενη στη γνώση, επισημαίνει τα εξής:

Τόσο οι γλωσσικές νόρμες όσο και νόρμες της γνώσης αλλάζουν και αλλάζουν μαζί. Η ουσιαστική φύση της γλώσσας, όπως και της γνώσης, είναι να αλλάζει μέσα σε ένα πλαίσιο φαινομενικής σταθερότητας. Αυτή η ομοιότητα δεν είναι τυχαία: οι δυνατότητες γνώσης και το δυναμικό της ανθρώπινης γλώσσας δεν μπορούν να κατανοηθούν ξεχωριστά, η μεν από το δε. Γνώση και γλώσσα πάνε χέρι-χέρι.

2. Ρόλος της Σκέψης και των Βιωμάτων στην Απόκτηση Γνώσεων, Στάσεων και Αξιών

Πέρα από τη γλώσσα, που παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι γνωστικές (νοητικές) διεργασίες στις οποίες

εμπλέκεται ο μανθάνων. Συγκεκριμένα, οι Dewey (ενεργός μάθηση), Lewin (δυναμική του πεδίου), Piaget (γνωστική ανάπτυξη), Vygotsky (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης), Kolb (διαφοροποιημένη μάθηση), αλλά και σύγχρονοι ειδικοί της κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικής μάθησης (Wertsch 1985· Wenger 1998· Wells 2002· Φρυδάκη 2015) τονίζουν ότι τη βάση για την απόκτηση της γνώσης αποτελούν οι προσωπικά νοηματοδοτούμενες εμπειρίες, όταν έχουν συνέχεια, συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες και αφήνουν υποδοχές σύνδεσης με νέες. Με άλλα λόγια, η κατανόηση του κόσμου επιτυγχάνεται με σύνδεση στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα μμιας νέας εμπειρίας. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση αποκτά μια δυναμική, επικοινωνιακή, αλληλεπιδραστική διάσταση, μία ουσιαστικά πολυτροπική διάσταση (Ποταμιάς 2015:49).

Η Κουνέλη (2007) (στο Ποταμιάς 2015:48) κωδικοποιεί ως εξής τις βασικές αρχές της κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης στη γνώση:

Η μάθηση [...] είναι μια διαδικασία:

- «αυτορρυθμιζόμενη» και «αναστοχαστική» από την πλευρά του μαθητή,
- εποικοδόμησης και κατασκευής εννοιών κοινωνικά καθορισμένων και όχι διαδικασία ανακάλυψης αμετάβλητων «αληθειών»,
- αναπτυσσόμενη μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- συνδεδεμένη στενά με το περιεχόμενό της και το μαθησιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται.

Βέβαια, τα όρια της κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικής μάθησης δεν είναι απεριορίστα και σε κομβικές στιγμές πρέπει ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί υποστηρικτικά σε πλαίσιο «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship model, Collins and Karur 2014). Χωρίς διδακτικούς σχεδιασμούς και συνδυασμούς, όπως ο περιγραφόμενος, δεν είναι εφικτή η κατάκτηση της επιστημονικής σκέψης και γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Άλλωστε, και οι δύο αυτές προσεγγίσεις κινούνται στη λογική και στο φάσμα της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD) του Vygotsky (1997), που αναπτύσσεται παρακάτω.

Οι γνώσεις βέβαια δεν αναπτύσσονται σε ένα αξιακά αποστειρωμένο πλαίσιο, αλλά διαμορφώνονται και συχνά απηχούν ή και εκφράζουν τις κυρίαρχες στο πλαίσιο στάσεις και αξίες. Είναι σημαντικό λοιπόν τόσο οι γνώσεις όσο και οι στάσεις και αξίες να αποτελούν αντικείμενο στοχαστικής ανάλυσης, τόσο από τη σκοπιά της ισότητας όσο και από τη σκοπιά της κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται οι βιωματικές προσεγγίσεις μάθησης, σε αντιπαράθεση ή και συμπληρωματικά με τις προσληπτικές προσεγγίσεις. Βιωματικής φύσης είναι, για παράδειγμα, οι διερευνητικές προσεγγίσεις μάθησης, τα σχέδια δράσης (projects), η εμπλαισιωμένη μάθηση (situated learning), η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (self regulated learning) και η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching των Palinscar

and Brown 1984· Breuer 2012:66). Όλες οι εν λόγω προσεγγίσεις βασίζονται εν πολλοίς στην ιδέα του Vygotsky (1997:147) περί «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» («Zone of Proximal Development», ZPD) και δίνουν έμφαση σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις μελέτης θεμάτων (εμπρόθετες πράξεις) και όχι σε απλές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky (1997: 147) αναφέρει:

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο δύναμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους.

Εντός, λοιπόν, του συνεργατικού πλαισίου υποβοηθείται η ατομική ανάπτυξη στον βαθμό και με τον τρόπο που το έχει ανάγκη κάθε μαθητής.

V. Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού Υποστηριζόμενες από Επόπτες Ποιότητας

A. Θεωρητικές Αρχές και Ερευνητικά Δεδομένα από τη Διεθνή Εμπειρία

Δεδομένου ότι οι «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» συνιστούν κομβικής σημασίας παραμέτρους που σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και με βάση το γεγονός ότι η Γλώσσα, η Γνώση και η Κριτική και η Δημιουργική Σκέψη ευρίσκονται στην επικαιρότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και κριτικής, αναζητήθηκαν δεδομένα κατά τη διαμόρφωσή τους και από τη διεθνή βιβλιογραφία και εμπειρία. Συγκεκριμένα, προσεγγίσεις που προσομοιάζουν με τις τρεις προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» έχουν θεωρητικά προταθεί από ειδικούς στον τομέα αυτόν (Kucer 2014:57), και μάλιστα κάποιες, όπως η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre-based education) έχουν εφαρμοστεί στη σχολική τάξη σε σχολικά συστήματα της Αυστραλίας (Derewianka 1999), «όπου βασικός σκοπός του σχολικού προγράμματος υπήρξε η επαφή των διδασκόμενων με γραπτά κειμενικά είδη και η κατανόηση της σχέσης μεταξύ της δόμησης ενός κειμενικού είδους και του κοινωνικού συγκειμένου του. Η γνώση της οργάνωσης και της λειτουργίας των κειμενικών ειδών θεωρήθηκε απαραίτητη για την αποτελεσματική παραγωγή κειμένων από τους μαθητές σε ανάλογες κοινωνικές περιστάσεις και την επιτυχία των διδασκόμενων τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο και απαιτικότερο κοινωνικό περιβάλλον» (Κουτσουλέλου-Μίχου 2009:21). Οι αρχικές προσεγγίσεις έχουν βελτιωθεί από το *New London Group* το οποίο προωθεί τους πολυεγγραμματισμούς (multiliteracies) (Cope and Kalantzis 2000) σε σχολεία πολυπολιτισμικής σύνθεσης, αποβλέποντας στην εκπαιδευτική πρόοδο και στην κοινωνική εξέλιξη όλων των μαθητών, αδιακρίτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης.

Βάσει των παραπάνω διαμορφώθηκε η παιδαγωγική του πολυγγραμματισμού (Kalantzis & Cope 2001· *New London Group/Cope and Kalantzis 2000*), που δεν αναιρεί τις

υπάρχουσες αρχές της Παιδαγωγικής του Εγγραμματισμού, αλλά τις βελτιώνει προτείνοντας πρακτικές παραγωγής νοήματος αξιοποιώντας περισσότερες μεθόδους και ποικίλα μέσα αναπαράστασης των δεδομένων. Οι νέες αρχές που προτάθηκαν έχουν ως εξής (Ντίνας και Γώτη 2016:31):

1. Προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων.
2. Στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κινηθούν στην μελλοντική ζωή.
3. Δίνεται έμφαση στην εμπάθυνση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και κατασκευή του νοήματος επί αυτής της βάσεως (Αλεξίου και συν. 2012· Χατζησαββίδης 2010).

Και η Μητσιοπούλου (2001:5) συνοψίζει τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς λόγους για τους οποίους καθιερώθηκε ευρύτερα η κειμενοκεντρική προσέγγιση σε σχετική μελέτη της:

Η εκπαίδευση αυτού του τύπου θεωρείται ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών με γλωσσολογικούς «πόρους», με στόχο όχι μόνο τη σχολική τους επιτυχία, αλλά και τη μελλοντική τους κοινωνική επιτυχία. Υιοθετώντας την άποψη ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εμπνευστές της «εκπαιδευτικής των κειμενικών ειδών» (genre-based education) ισχυρίζονται ότι όσο ο μαθητικός πληθυσμός δεν εξοικειώνεται με τις κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας θα υπάρχει σημαντικό πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο παραπάνω ισχυρισμός απορρέει από τη διαπίστωση ότι ορισμένα κειμενικά είδη παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένους χώρους κοινωνικής επιρροής και εξουσίας.

Τέλος, η Μητσιοπούλου (2001:5), βασιζόμενη σε εργασία της Rothery (1996), που συμμετείχε στην ομάδα εφαρμογής του Αυστραλιανού προγράμματος, παραθέτει τα βήματα και τα κειμενικά στοιχεία ανά βήμα διδασκαλίας, όπως εφαρμόστηκαν στην αρχική μορφή του εν λόγω προγράμματος:

*Η διαδικασία “από τη διδασκαλία στη μάθηση” (Rothery 1996) συντελείται σε τέσσερα στάδια: Πρώτο είναι το στάδιο της παρουσίασης του “μοντέλου”, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός εξηγεί ποια είναι **τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός κειμενικού είδους** και των υποκατηγοριών του, **των λειτουργιών που αυτά τα χαρακτηριστικά του στοιχεία επιτελούν**, των τρόπων οργάνωσης των πληροφοριών του και **της δόμησής του**. Εξηγεί επίσης το είδος **των λεξικογραμματικών επιλογών** που συνηθίζεται στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Δεύτερο είναι το στάδιο της “από κοινού σύνθεσης”, όπου ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το δικό τους κείμενο βάσει των αρχών που διέπουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Τρίτο είναι το στάδιο*

της “αυτόνομης σύνθεσης”, όπου οι μαθητές επιχειρούν τη δική τους, ανεξάρτητη συγγραφή κειμένου, ενώ τέταρτο και τελευταίο είναι το στάδιο στη διάρκεια του οποίου επιδιώκεται **η ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του κειμενικού είδους που αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας**. Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει –τονίζουν οι εμπνευστές της εκπαιδευτικής προσέγγισης των κειμενικών ειδών– πως η γλωσσική αγωγή πρέπει να εστιάζει στη στείρα αναπαραγωγή της προκαθορισμένης μορφής και δομής του κειμενικού είδους. Αντιθέτως, **το κειμενικό είδος, υποστηρίζουν, θα πρέπει να προσεγγίζεται ως συνεχώς μεταβαλλόμενη κατηγορία, η οποία είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τους επίσης συνεχώς μεταβαλλόμενους κοινωνικούς παράγοντες**.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κείμενο διαμορφώνεται από τους εξής παράγοντες: (α) ποιος επικοινωνεί με ποιον και ποια η σχέση τους, (β) ποιο είναι το θέμα τους και ποιες μορφές λόγου επιλέγονται, και (γ) ποιες είναι οι περικειμενικές συνάφειες του κειμένου. Στα επόμενα κεφάλαια παρατίθενται οι τρεις προαναφερθείσες «Προσεγγίσεις Εγγραμματοςμού» κειμενοκεντρικής κατεύθυνσης, που προτείνονται στην Έκθεση.

B. Ο Υποστηρικτικός Ρόλος του ΠΕ.Σ.ΕΠ. και των Εποπτών Ποιότητας

Κατά τη διάρθρωση των τριών προτεινόμενων «Προσεγγίσεων Εγγραμματοςμού» ελήφθησαν σοβαρώς υπόψιν και οι παρακάτω νεοσυσταθέντες θεσμοί στον καθοδηγητικό και υποστηρικτικό τομέα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο:

1. Η θεσμοθέτηση του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας που προΐσταται του Περιφερειακού Συμβουλίου Εποπτών (ΠΕ.Σ.ΕΠ.), στο οποίο συμμετέχουν οι Επόπτες Ποιότητας των επιμέρους Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (ν. 4823/21, άρθ. 6-9). Το εν λόγω Συμβούλιο προβαίνει σε ετήσιους προγραμματισμούς, βάσει της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και σε καθορισμό εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και ενεργειών αντιμετώπισης προβλημάτων στις Διευθύνσεις της Περιφέρειας και στις σχολικές μονάδες των Διευθύνσεων.

Εντός του ΠΕ.Σ.ΕΠ. είναι εφικτό να δημιουργηθούν τριμελείς Επιτροπές με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως είναι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός που σχετίζεται με το θέμα της παρούσας Έκθεσης. Σε αυτήν την περίπτωση, για παράδειγμα, τρεις Σύμβουλοι Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Ειδικής Αγωγής θα μπορούσαν να διαχειρίζονται προβλήματα σχετικά με την κατάκτηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και στη συνέχεια, με την κατάκτηση της σχολικής γλώσσας και γνώσης, αλλά και με την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

2. Η σύγκληση των Συμβούλων Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης σε σώμα υπό την προεδρία του Επόπτη Ποιότητας με ενασχολήσεις ανάλογες με εκείνες του ΠΕ.Σ.ΕΠ., για τις αποφάσεις του οποίου ενημερώνεται το σώμα των Συμβούλων. Η κύρια

λειτουργία του Σώματος έγκειται στη διαμόρφωση ενιαίων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών προκλήσεων. Μεταξύ αυτών στην παρούσα συγκυρία συγκαταλέγονται η χάραξη και υλοποίηση στρατηγικών για την ενίσχυση του σχολικού εγγραμματος, η εφαρμογή συστημάτων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και η αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων όπως η ενδοσχολική βία. Τέλος, το σώμα Συμβούλων Εκπαίδευσης μπορεί να κωδικοποιεί προβλήματα με αίτημα να μεταφερθούν από τον Επόπτη Ποιότητας προς συζήτηση στο ΠΕ.Σ.ΕΠ. και με τον τρόπο αυτό το όλο σύστημα λειτουργεί αμφίδρομα, «εκ των άνω προς τα κάτω» και «εκ τα κάτω προς τα άνω», συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και αποτελεσματικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις.

3. Η πρόβλεψη του άρθρου 6 του νόμου 4823/2021, περί συνεργασίας της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. με τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας και μέσω αυτών και με τα ΠΕ.Σ.ΕΠ. της χώρας. Η παρούσα Έκθεση αποτελεί μια συμβολή, στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων του λειτουργικού αναλφαβητισμού, μέσω της συστηματικής αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων που ενυπάρχουν στις σχολικές δομές, με την καθοδήγηση και τη στήριξη των Ενδοσχολικών Συντονιστών, των Μεντόρων, σε συνεργασία και υπό την καθοδήγηση των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Η καινοτόμος αυτή δικτύωση του υποστηρικτικού και συμβουλευτικού προσωπικού, από το περιφερειακό έως το ενδοσχολικό επίπεδο, διασφαλίζει τον απαραίτητο συντονισμό και την αμφίδρομη ανατροφοδότηση, θεσμοθετώντας για πρώτη φορά ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο στήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Με αυτό τον τρόπο το δίκτυο του υποστηρικτικού και συμβουλευτικού στελεχιακού προσωπικού από την Περιφέρεια μέχρι τα ενδοσχολικά στελέχη ευρίσκονται σε συντονισμό και αλληλο-ανατροφοδότηση. Κάτι τέτοιο μέχρι τώρα δεν υπήρχε και είναι σημαντικό τέτοια δίκτυα να διατρέχουν, να συνεχούν και να στηρίζουν συντονισμένα τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία.

Απώτερος στόχος των προτεινόμενων είναι η αναβάθμιση του επιπέδου μάθησης και ανάπτυξης του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και ο περιορισμός του φάσματος του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Η επίτευξη των στόχων αυτών αναμένεται να έχει καταλυτική επίδραση στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών υψηλού κινδύνου (students at risk), οι οποίοι, απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Η παρέμβαση αυτή αποσκοπεί στην πρόληψη των αρνητικών μαθησιακών εμπειριών και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων τους στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή των μαθητών, με θετικές προεκτάσεις και στη γενικότερη κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας (Atkinson 2015)

Η αντιμετώπιση του λειτουργικού αναλφαβητισμού καθίσταται επιτακτική όχι μόνο για τους προαναφερθέντες λόγους, αλλά επιπλέον και λόγω της παιδαγωγικής δεοντολογίας και δέσμευσης, της συνταγματικής επιταγής για ισότητα στην εκπαίδευση και βάσει των θεμελιωδών δικαιωμάτων του παιδιού για ποιοτική εκπαίδευση. Επειδή η

σοβαρότητα του ζητήματος υπερβαίνει τις ποσοτικές παραμέτρους, καθιστώντας την επίλυσή του αναγκαία ανεξαρτήτως του μεγέθους του μαθητικού πληθυσμού που επηρεάζεται, πρέπει να βρεθεί λύση στο πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού ακόμη και εάν αφορούσε μικρό ποσοστό μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο παραδοχών και διαπιστώσεων, προτείνεται η εφαρμογή των τριών προαναφερθεισών και αλληλοσυμπληρούμενων «Προσεγγίσεων Εγγραμματισμού», οι οποίες ενσωματώνουν εξειδικευμένες διδακτικές και μαθησιακές παρεμβάσεις και δράσεις, αξιοποιώντας και τροποποιώντας, όπου απαιτείται, ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, δυνατότητες που διευκολύνονται από το σύστημα του «πολλαπλού βιβλίου».

Κεφάλαιο Πρώτο

Μαθαίνω τη Γλώσσα» στο Νηπιαγωγείο και στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις Δημοτικού

Η Πρώτη Ανάγνωση ως ένας από τους κύριους σκοπούς της Α΄ τάξης Δημοτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία, που στη συνέχεια προσδίδει ανάλογη βαρύτητα και στα παρακάτω ερωτήματα: (1) Τι ακριβώς είναι η Πρώτη Ανάγνωση και σε τι διαφοροποιείται από τη γενικότερη διαδικασία της ανάγνωσης; (2) Ποιες είναι οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την έναρξη της διδασκαλίας της Πρώτης Ανάγνωσης; (3) Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούνται ιδιαίτερα πρόσφορες;

Για την εννοιολογική απόδοσή του όρου Πρώτη Ανάγνωση, καθίσταται απαραίτητος ο ορισμός της έννοιας Ανάγνωση εν γένει. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007: 607) : «Με τον όρο Ανάγνωση εννοούμε την πολύπλοκη γνωστική δραστηριότητα που εκτελεί το άτομο, κατά την οποία: α) μετασχηματίζει ένα γραπτό μήνυμα σε ηχητικό, ακολουθώντας ορισμένους κανόνες (αποκωδικοποίηση), β) συλλαμβάνει τις λογικές, αιτιώδεις, χωρο-χρονικές κ.ά σχέσεις που συνδέουν και συνέχουν τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία του γραπτού μηνύματος (κατανόηση) και γ) κρίνει και προσδιορίζει την αξία (θεωρητική, αισθητική, ηθική κτλ.) των γραφομένων (κρίση του μηνύματος)».

Απαιτούνται, επομένως, δύο ικανότητες που πρέπει να συμπράξουν ταυτόχρονα, ήτοι η **ανακωδικοποίηση** του γραπτού λόγου σε φωνούμενο λόγο και ταυτόχρονα, η **αποκωδικοποίηση** των νοημάτων των λέξεων μέσα σε συντεταγμένο λόγο. Συχνά, μαθητές διαβάζουν τις λέξεις ορθά, αλλά δεν αποκωδικοποιούν το νόημα των λέξεων που διάβασαν. Απαιτείται σύμπραξη ανακωδικοποίησης/ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης/κατανόησης. Αδυναμία συντονισμού των διαδικασιών οδηγεί σε προβλήματα κατανόησης (Breuer 2012:26). Στο αυτό το πλαίσιο των παραπάνω διαδικασιών κινείται και η έννοια της Πρώτης Ανάγνωσης, αλλά τίθεται το ερώτημα σε ποιες από τις προαναφερθείσες γνωστικές δραστηριότητες και σε ποιες μεθοδολογικές διαδικασίες αναφέρεται η Πρώτη Ανάγνωση. Επ' αυτού ο Βάμβουκας (2007: 607) επισημαίνει: «Πρώτη Ανάγνωση είναι η διαδικασία κατάκτησης των δύο πρώτων κυρίως συνιστωσών της αναγνωστικής πράξης, δηλαδή οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης ενός γραπτού (μηνύματος, εκφωνήματος, κειμένου). Θεσμικά μέχρι την Γ΄ Δημοτικού το παιδί μαθαίνει να διαβάζει και από την επόμενη τάξη και μετά διαβάζει, για να μαθαίνει. Επισημαίνεται ότι οι τρεις διαδικασίες της αναγνωστικής πράξης (αποκωδικοποίηση, κατανόηση και κρίση του μηνύματος), που είναι διακριτοί τύποι αναγνωστικής συμπεριφοράς, δεν είναι διαδοχικές και ανεξάρτητες, αλλά συγχρονικές και συμπληρωματικές», όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση.

Ένα ακόμη θέμα στην κοινωνικο-συναισθηματική, γλωσσο-γνωστική, γραφο-κινητική και κινητικο-αισθητηριακή ανάπτυξη είναι η ετοιμότητα. Βέβαια, η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου της κοινωνίας και το διετές Νηπιαγωγείο έχουν αναβαθμίσει την «αναγνωστική ετοιμότητα» των νηπίων όλων των κοινωνικο-πολιτισμικών στρωμάτων, χωρίς ωστόσο να έχουν εξαλειφθεί οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές. Επιπλέον, υπάρχουν και οι ατομικές διαφορές στη φυσική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (Daily et al. 2010:3), που καθορίζουν τον βαθμό της «σχολικής ετοιμότητας» και το θέμα παραμένει ανοικτό. Τέλος, υπάρχουν και οι διαπιστώσεις των Διαγνωστικών Εξετάσεων (2024), όπου διαπιστώνονται υστερήσεις στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά μαθητών που γράφτηκαν στην Α΄ τάξη πριν τη συμπλήρωση των έξι (6) ετών σε σχέση με μαθητές που είχαν πλήρως συμπληρώσει τα έξι (6) έτη, υστερήσεις που φτάνουν και στη Γ΄ Γυμνασίου, αλλά και πολύ αργότερα βάσει άλλων ερευνών (Verdis 2002).

I. Από τον Αναδυόμενο Γραμματισμό στην Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή

Ο αναδυόμενος γραμματισμός (emergent literacy) συνιστά μία μακροχρόνια εξελικτική διαδικασία, η οποία στην εποχή μας εκκινεί από τα πρώιμα στάδια της παιδικής ηλικίας, καθώς τόσο η οικογένεια όσο και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκουν τα παιδιά σε δράσεις αναδυόμενου γραμματισμού, παρέχοντας ερεθίσματα και εμπειρίες γραπτών μηνυμάτων, όπως τίτλοι βιβλίων, πινακίδες καταστημάτων, που ενισχύουν την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, όπως στο πλαίσιο της ανάγνωσης παραμυθιών, χωρίς ωστόσο αυτές οι δραστηριότητες να λαμβάνουν τη μορφή συστηματικής διδακτικής παρέμβασης.

Συνεχίζονται συστηματικότερα οι εμπειρίες αναδυόμενου γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο, το οποίο στοχεύει στη μεθοδική προώθησή του. Το επόμενο βήμα στην πορεία της κατάκτησης του γλωσσικού γραμματισμού λαμβάνει χώρα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου κατά προτεραιότητα κατακτούν την «πρώτη ανάγνωση και γραφή».

Οι ερευνητικές διαπιστώσεις για τον ρόλο του εγγράμματος περιβάλλοντος και για τις διαδικασίες κατάκτησης των συμβάσεων του γραπτού κώδικα, σύμφωνα με την Τύμπα (2010:23):

επηρέασαν σημαντικά τις διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, διαφοροποίησαν τον ρόλο της προδημοτικής εκπαίδευσης και οδήγησαν σε προγράμματα ενιαίας προσέγγισης του γραπτού λόγου στις δύο βαθμίδες, νηπιαγωγείο-δημοτικό. Έτσι, σήμερα αναφερόμαστε σε προγράμματα γραμματισμού των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας και ο παραδοσιακός όρος “πρώτη ανάγνωση και γραφή” αντικαθίσταται από τον όρο “ανάγνωση και γραφή” στην πρώτη δημοτικού.

Οι διαδικασίες κατάκτησης των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής δεν πρέπει βέβαια να λαμβάνουν τη μορφή ασκησιολογίου, αλλά να έχουν νόημα για τους μαθητές, όπως τονίζουν και οι συγγραφείς⁵ του εν χρήσει «αναγνωστικού» της Α΄ τάξης Δημοτικού, οι οποίοι αναφέρουν ότι στόχος είναι

να οικοδομήσει στο παιδί την αντίληψη ότι γράφει με σκοπό να μεταδώσει ένα μήνυμα, και όχι απλώς για να το μεταγράψει, και διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, και όχι απλώς για να ταυτίσει φθόγγους και γράμματα.

⁵ Ε. Καραντζόλα, Κ. Κύρδη, Τ. Σπανέλλη και Θ. Τσιαγκάνη.

II. Νηπιαγωγείο και Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού

A. Αναδυόμενος Γραμματισμός και Προφορικές Αφηγήσεις

Η πρώτη από τις τρεις προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» («Μαθαίνω τη Γλώσσα») αναπτύσσεται στο Νηπιαγωγείο και στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Βασικός σκοπός του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού είναι η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Στον προφορικό λόγο συμπεριλαμβάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ομιλίας, ακρόασης, συζήτησης και σταδιακά της λεκτικής επεξήγησης ως προοιμίου της λεκτικής αντιπαράθεσης. Μεταξύ των άλλων, για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, προτείνεται και η αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού, ελληνικού και πολυπολιτισμικού, όταν οι ανάγκες το καλούν. Για τις εν λόγω ηλικίες (Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού) προτείνεται η σταδιακή μετάβαση, μέσω του αναδυόμενου γραμματισμού, από τον ισχυροποιημένο προφορικό λόγο στον γραπτό, με εστίαση: (α) στις δεξιότητες Πρώτης Γραφής και Πρώτης Ανάγνωσης και (β) στις ικανότητες παραγωγής γραπτού λόγου με συνοχή και πληρότητα (Ivanic 2004).

Η McCabe (2017:308), αναφερόμενη στη σημαντικότητα της αφήγησης στο Νηπιαγωγείο, επισημαίνει τα εξής:

Η αφήγηση είναι το γλωσσικό πεδίο συνάντησης πολιτισμού, σκέψης και συναισθήματος. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα της αφήγησης μεταξύ δύο και έξι ετών. Γονείς που μιλάνε εκτενώς με τα παιδιά τους σχετικά με προηγούμενες εμπειρίες κάνουν τα παιδιά τους δυνατούς αφηγητές ιστοριών μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, κάτι που προοιωνίζει δεξιότητες αλφαριθμητισμού δέκα χρόνια αργότερα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η επισήμανση ότι στον αφηγηματικό λόγο συναντώνται ο πολιτισμός, η σκέψη και το συναίσθημα, δηλαδή οι υγιείς και πολλά υποσχόμενες βάσεις της κοινωνικής, γνωστικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Επ' αυτού, όσα αναφέρουν οι Vygotsky και Halliday για τον ρόλο της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη και στη μάθηση ισχύουν και για το ρόλο της γλώσσας στην κοινωνικοποίηση και τον εκπολιτισμό ή τον εξανθρωπισμό, όπως σημειώνει ο Halliday (1978:9). Με όργανο τη γλώσσα το παιδί από μικρό μαθαίνει με φυσικό τρόπο κοινωνικούς ρόλους και τρόπους συσχέτισης με άλλους και αναπτύσσει στάσεις και αξίες συνεργασίας και αλληλεγγύης (Sharp 2004), αλλά επίσης αντιλαμβάνεται και υιοθετεί πρακτικές και οπτικές που κυριαρχούν στην κοινότητα στην οποία αναπτύσσεται (Wells 2002:35).

Στην ίδια λογική, παραπέμποντας στον Lévi Strauss (1908-2009), ο Bruner (1915-2016) (1997:112) επισημαίνει ότι η γλώσσα από την πρώτη της φυσική μορφή, την αφηγηματική, προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να κρίνει τι είναι πολιτισμικά «κανονικό», «αποκλίνον» και «δέον», δυνατότητα που παρέχει σταθερότητα στην κοινωνική ζωή ατόμων και ομάδων.

Απ' όλα τα ανωτέρω προκύπτει, λοιπόν, ότι ο αφηγηματικός λόγος πρέπει να καλλιεργείται μέσα στην οικογένεια και στη συνέχεια, συστηματικότερα και μεθοδολογικά στο Νηπιαγωγείο, σε συνδυασμό με τον αναδυόμενο γραμματισμό, στο πλαίσιο του οποίου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις γνώσεις που έχει το νήπιο περί του γραπτού λόγου για την οικοδόμηση δεξιοτήτων γραμματισμού (Παπούλια-Τζελέπη 2001). Βασική παραδοχή του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ότι τα σύγχρονα παιδιά κατακτούν σταδιακά, εκτός από τους μηχανισμούς της προφορικής γλώσσας, και τους μηχανισμούς της γραπτής γλώσσας, καθότι κινούνται μέσα σε ένα πλαίσιο με έντονη την παρουσία και τη χρήση του γραπτού λόγου. Και για τις δύο μορφές γλώσσας τα παιδιά δεν μιμούνται την ομιλία των ενηλίκων, αλλά μέσω αυτής οικοδομούν σταδιακά τους μηχανισμούς της γλώσσας, βάσει της έμφυτης ικανότητας που κατέχουν, σύμφωνα και με τις θεωρίες των Γλωσσολόγων Chomsky (1957, 1975) και Halliday (1999).

Βέβαια, στον άθλο της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας κατά την νηπιακή ηλικία συμβάλλουν και κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες, όπως τονίζουν οι θεωρητικοί του κονστρουκτιβισμού, που επικαλείται και ο Barton (2009:176), όπως προαναφέρθηκε.

Η Τύμπα (2010:22), αναφερόμενη στις πρώτες προσπάθειες ανάγνωσης και γραφής του νηπίου, επισημαίνει: «Οι πρώιμες αυτές συμπεριφορές γραμματισμού, οι οποίες περιγράφονται με τον όρο “αναδυόμενος γραμματισμός” (*emergent literacy*) δεν αποτελούν τυχαίες και χωρίς σημασία “μιμήσεις” της ανάγνωσης ή της πράξης της γραφής, αλλά νόμιμες όψεις μιας γνώσης που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας του παιδιού με τον γραπτό λόγο».

Είναι προφανές ότι ο αναδυόμενος γραμματισμός έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σπουδαιότητα, διότι τα νήπια κάνουν τις πρώτες προσπάθειες νοηματοδότησης γραπτών σημείων. Η Hasan (2006:137) αναφερόμενη στις αρχικές φάσεις γραμματισμού επισημαίνει ότι

βασικό χαρακτηριστικό της αρχής του γραμματισμού είναι η ικανότητα της εμπλοκής σε πράξεις σημασιοδότησης, για να θεωρηθεί κάποιος ότι είναι στο αρχικό στάδιο γραμματισμού, πρέπει να έχει την ικανότητα να σημασιοδοτεί.

Στις πρώτες προσπάθειες, τα «γράμματα» – με τα οποία γράφει το νήπιο το όνομά του – είναι μια σημαντική διαδικασία, διότι είναι διαδικασία σημασιοδότησης και ως τέτοια είναι αναπτυξιακά σημαντική, διότι το νήπιο εμπλέκεται σε τέτοιου είδους σημασιοδοτικές διαδικασίες.

Στα στοιχεία συγκρότησης και στις συνθήκες ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού αναφέρεται αναλυτικά ο Μανωλίσης (2016:7), που σημειώνει ότι:

Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιλαμβάνει (α) μια σειρά από δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις οι οποίες θεωρούνται ως πρόδρομες εκδηλώσεις (αλλά όχι ως προαπαιτούμενες) των συμβατικών μορφών ανάγνωσης και γραφής, καθώς και (β) το περιβάλλον που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους (Whitehurst

*and Lonigan, 1998). Ως γνώσεις αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζονται όσα μαθαίνουν τα παιδιά για τον γραπτό λόγο πριν τη συστηματική εκμάθησή του. Από την άλλη, ως δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού χαρακτηρίζονται οι στρατηγικές και οι τρόποι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκδηλώσουν αυτές τις γνώσεις (Rhyner, Haebig, and West, 2009). Η διάσταση των στάσεων φαίνεται να περιλαμβάνει μορφές συμπεριφοράς που έχουν σχέση με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για να διαβάσουν ή να γράψουν, καθώς και τις πρώτες προσπάθειες που κάνουν για ανάγνωση και γραφή. Αυτές οι μορφές συμπεριφοράς προσδιορίζονται ως **αναδυόμενη ανάγνωση και αναδυόμενη γραφή** (Whitehurst and Lonigan, 1998).*

Σε αυτήν τη λογική οι Σερίφη, Τριανταφυλλοπούλου και Σφυρόερα (2016:151) παραθέτουν και την επισήμανση της Τάφα (2001) που διευκρινίζει ότι «στόχος του νηπιαγωγείου δεν είναι να φτάσουν όλα τα παιδιά στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, αλλά να κατανοήσουν τις λειτουργίες του, δηλαδή να αντιληφθούν για ποιον λόγο γράφουμε, για ποιον λόγο διαβάζουμε και να μπουν στη διαδικασία να γράψουν, όπως μπορούν». Οι Σερίφη κ.άλ. (2014:156-7) κωδικοποιούν με τη μορφή πινάκων δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, ιδιαίτερα βοηθητικές για Νηπιαγωγούς.

Η «πρώτη ανάγνωση» είναι σκοπός της Πρώτης τάξης Δημοτικού. Διευκρινίζεται όμως ότι η *ανάγνωση*, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει αναγνώριση, δεν πρέπει να περιορίζεται στην ικανότητα του μαθητή να ανακωδικοποιεί τον γραπτό λόγο σε φωνούμενο και το αντίθετο. Αναλυτικότερα και ακριβέστερα, κατά τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Πρόκειται, κατά τον Goodman (2004), για μια διαδικασία αναζήτησης του νοήματος, που διασφαλίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου. Είναι αυτονόητο, ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, αφού οι απαιτήσεις αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα αυξάνουν, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν.

Η επιδιωκόμενη κατανόηση όμως είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία (Πόρποδας 1996, 2011), η οποία οικοδομείται από τη σύνθεση των άμεσα αναφερομένων στο κείμενο, των έμμεσα υπονοούμενων (Πρίφτη και Πολυχρονοπούλου (2019:670), αλλά και από το γλωσσο-πολιτιστικό κερτημένο του αναγνώστη. Από αυτά αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του αναγνώστη και της «προϊκάς» του για την επίτευξη της κατανόησης και με αυτή την έννοια ο Eagleton (1996:136) αναφέρει ότι ο πραγματικός συγγραφέας του κειμένου είναι ο αναγνώστης.

Η αναζήτηση και ο συντονισμός όλων αυτών των στοιχείων προϋποθέτουν την ενεργοποίηση της σκέψης, διαπίστωση που αναδεικνύει την αμφίδρομη σχέση ανάγνωσης και σκέψης.

Επίσης, όπως επισημαίνει και ο Μανωλίσης (2016:30), κομβικό βήμα προς την αναγνωστική ικανότητα αποτελεί η *μορφολογική επίγνωση*, η οποία αναφέρεται σε δεξιότητες αναγνώρισης και σκόπιμου χειρισμού των μορφολογικών μονάδων των λέξεων.

Θεωρητικά, η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλλει τόσο στη μάθηση της ορθογραφίας των λέξεων όσο και στην αναγνωστική κατανόηση, μέσω της συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες που “μεταφέρουν” νοηματικά στοιχεία και συνδέονται μεταξύ τους για να παράγουν τις λέξεις.

B. Προϋποθέσεις Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης στην Α' και Β' Τάξη Δημοτικού

Στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου διευκρινίστηκε ότι οι δύο βασικές διαδικασίες της Πρώτης Ανάγνωσης είναι οι διαδικασίες/δεξιότητες (α) της αποκωδικοποίησης και (β) της κατανόησης. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να κατακτήσουν τις δύο αυτές δεξιότητες της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Επ' αυτών η Χαραλαμποπούλου (2002:1-2), βάσει της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, διατυπώνει για τους μαθητές της Πρώτης Δημοτικού την εξής θέση:

[...]τα παιδιά, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, πρέπει να έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Όταν αρχίσει δηλαδή η συστηματική διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις που κάνει η γλώσσα στο φωνολογικό επίπεδο και πώς οι διακρίσεις αυτές συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των σημασιών [...] Οι έρευνες που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες για το θέμα αυτό έχουν αποδείξει ότι πράγματι τα παιδιά με ανεπτυγμένη φωνολογική επίγνωση έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Έχουν επίσης δείξει ότι αυτά τα παιδιά προέρχονται κατά κανόνα από περιβάλλοντα με πλούσια ερεθίσματα γραμματισμού».

Υποστηρίζει λοιπόν ότι, πριν αρχίσει η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, πρέπει να προηγηθεί η εξάσκηση των παιδιών για τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής τους επίγνωσης και τονίζει ιδιαίτερα ότι:

Αν αυτό γίνει, όχι μόνο η κατάκτηση του γραπτού κώδικα θα είναι ευκολότερη, αλλά και η παραπέρα ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών θα είναι ασφαλέστερη και περισσότερο ποιοτική. Και αν αυτό είναι χρήσιμο για όλα τα παιδιά, για τα παιδιά από μειονεκτούντα περιβάλλοντα αποτελεί προϋπόθεση για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας. [...] πριν αρχίσει η διδασκαλία της γραφής, για ένα εύλογο χρονικό διάστημα πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές ώστε όλοι να αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, η ανάπτυξη όμως της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών πρέπει να επιδιώκεται και σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης.

Όπως, όμως, αναφέρεται παρακάτω υπάρχουν και άλλες σημαντικές προϋποθέσεις για την εγγραφή των μαθητών στην Πρώτη Δημοτικού, οι οποίες δηλώνονται με τον συμπεριληπτικό όρο «σχολική ετοιμότητα», όρος που αναπτύσσεται στη συνέχεια. Εδώ τονίζεται ότι η πρώτη δημόσια, εκτός οικογένειας, «επίσημη» εμφάνιση του νηπίου/παιδιού είναι στο σχολείο και το πρώτο «επάγγελμα» με ρόλους και υποχρεώσεις που ασκεί ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αυτό του μαθητή. Επομένως, είναι αναγκαίο για τη μετέπειτα πορεία του παιδιού το ψυχοσυναισθηματικό βίωμα που θα αποκομίσει ως μαθητής να είναι απόλυτα θετικό. Μέσω αυτού θα αναπτύξει και την ταυτότητά του ως μαθητή, με ανάλογες προεκτάσεις στην μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία του και κατ' επέκταση στη μετέπειτα ζωή του ενήλικου πολίτη.

Για αυτούς τους λόγους άλλωστε έχουν εκτενώς απασχολήσει από παλαιότερα τόσο την Αναπτυξιακή όσο και την Παιδαγωγική Ψυχολογία (Καψάλης 2010:205-211) τα ερωτήματα για το πώς συμπράττουν οι παράμετροι της χρονικής φάσης της ηλικίας με τη βιολογική ωρίμαση και τη κοινωνική-σχολική μάθηση, με κεντρικό το ερώτημα αν μπορεί και σε ποιο βαθμό, αλλά και σε ποιους τομείς, η μάθηση να επιταχύνει την ωρίμαση και την ετοιμότητα και εάν υπάρχουν κρίσιμες ηλικιακές φάσεις για την εκμάθηση σε συγκεκριμένους τομείς. Σε αυτό το πλαίσιο έχει τεθεί και το ερώτημα για την κατάλληλη ηλικία εγγραφής των μαθητών στην Πρώτη Δημοτικού, θέμα που είχε τεθεί ήδη τον 17ο αιώνα από τον πρώτο Διδακτολόγο John Amos Comenius (1592-1670), ο οποίος θεωρούσε την ηλικία των έξι (6) ετών ως κατάλληλη ηλικία (Καψάλης 2010: 217), εκτίμηση που επιβεβαιώθηκε στη σύγχρονη εποχή.

Για να συνειδητοποιήσει κανείς τη σημαντικότητα αυτής της κατάκτησης, αρκεί να αναλογιστεί ότι τα επίσημα συστήματα γραφής έχουν προϊστορία χιλιετιών και είναι κοινωνικά προσδιορισμένα. Οι ιστορικοί *τονίζουν ότι* πρωτο-καθιερώθηκαν για τη διευκόλυνση κοινωνικών λειτουργιών και ήδη από τα μέσα της τρίτης χιλιετίας π. Χ. στη Μεσοποταμία λειτουργούσαν, συνήθως στο παλάτι, σχολεία για τη διδασκαλία της γραφής (Μαργου 1961:14), οι απόφοιτοι των οποίων κάλυπταν τις ανάγκες της διοίκησης, του στρατού και του εμπορίου. Αυτό το επίτευγμα χιλιετιών καλούνται εξάχρονα παιδιά να κατακτήσουν και στην περίπτωση των αλφαβητικών τρόπων γραφής, στις ημέρες μας, το επιτυγχάνουν στο πρώτο εξάμηνο της Πρώτης τάξης Δημοτικού.

Η κατάκτηση των λειτουργιών της γραφής και της ανάγνωσης, πέρα από τις εκπαιδευτικές και τις αναπτυξιακές προεκτάσεις για τα παιδιά, έχει αργότερα στην ενήλικη ζωή επαγγελματικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Ανάλογης σπουδαιότητας με τον γραπτό λόγο στην εποχή μας είναι και η ψηφιακή «γλώσσα» με τις δικές της συμβάσεις και προεκτάσεις στον προσωπικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα, με την Τεχνητή Νοημοσύνη να ξεπερνά κάθε ιστορικό προηγούμενο.

Γ. Γλωσσικο-γνωστική, Κοινωνική και «Σχολική Ετοιμότητα» Μαθητών Α΄ Τάξης

Η γνωστική, η γλωσσική, καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ενός νηπίου είναι εν εξελίξει διαδικασίες και αναγκαίες για την κατάκτηση της «ετοιμότητας» που προαπαιτεί η πρώτη ανάγνωση και γραφή, αλλά και η πρώτη αρίθμηση, τομείς που είναι κεντρικής προτεραιότητας στην Πρώτη τάξη Δημοτικού. Επομένως, απαιτείται η μαθησιακή, αλλά και η κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα, για να ανταποκριθούν οι μαθητές της Α΄ τάξης στις μαθησιακές και κοινωνικές λειτουργίες της σχολικής τάξης, που διαφέρουν από εκείνες του Νηπιαγωγείου. Ο Καψάλης (2010:214) θέτει και τη διάσταση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή, η οποία αποτελεί προϋπόθεση, προκειμένου ο μαθητής να γίνει κοινωνικά αποδεκτός από τους συμμαθητές της τάξης του.

Η αποδοχή αποτελεί βασική παράμετρο για την εν γένει εξέλιξη του μαθητή, σε όλους τους τομείς της μάθησης και της κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς (Daily et al. 2010:3). Και ο Καψάλης (2010:660) καταλήγει: *«η ανάγκη για αποδοχή και η ανάγκη για αναγνώριση είναι σημαντικές ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου και η αδυναμία ικανοποίησής τους συνεπάγεται σοβαρό κίνδυνο για την ψυχική του υγεία και ισορροπία»*. Επίσης, στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και την κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται και ο Britto (2012). Όταν δυσκολίες σε αυτούς τομείς αφορούν ένα εξάχρονο παιδί, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολο είναι να διαχειρισθεί καταστάσεις που προκύπτουν και ποιες μπορεί να είναι οι μελλοντικές επιπτώσεις στη σχολική του πορεία.

Στον ορισμό της «**ετοιμότητας**» των Downing and Thackray (1982), που αναφέρει η Τάφα (2001:19), ενυπάρχουν οι παράμετροι του «**σταδίου ανάπτυξης**», της «**ωριμότητας**» και των «**προηγούμενων γνώσεων**», παράμετροι που είναι αναγκαίες για τη μετάβαση του νηπίου στην «Πρώτη Δημοτικού», που έχει διαφορετική δομή λειτουργίας από εκείνη του Νηπιαγωγείου (Μπαγάκης κ. άλ. 2006:ix) και επιπλέον στους πρωταρχικούς σκοπούς της συγκαταλέγονται η «πρώτη ανάγνωση και γραφή», όπως και η «πρώτη αρίθμηση». Μόνο με τη διασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων ετοιμότητας, κατά τους Downing και Thackray (1982), το νήπιο θα είναι «*έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά*».

Όμως, με τι ρυθμό και σε ποιο βαθμό κάθε νήπιο θα διανύσει αυτήν την πορεία εξαρτάται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές, εκπαιδευτικές, αλλά και ατομικές παραμέτρους. Αναλυτικότερα, οι Σερίφη, Τριανταφυλλοπούλου και Σφυρόερα (2016:151) επισημαίνουν ορθώς ότι *«η διαδρομή που διανύει κάθε παιδί, προκειμένου να κατακτήσει τον γραμματισμό δεν είναι ίδια για το καθένα. Οι διαφορές που υπάρχουν σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών, οι οποίες οφείλονται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Αϊδίνης, 2012)»*.

Στις ημέρες μας, αντί του όρου «γλωσσική/μαθησιακή ετοιμότητα», χρησιμοποιείται ο όρος «**σχολική ετοιμότητα**» (readiness for school), ο οποίος αναφέρεται στην

κεκτημένη ευχέρεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης (Rimm-Kaufman 2004). Ο τελευταίος όρος είναι ευρύτερος και δοκιμότερος από τον όρο «μαθησιακή ετοιμότητα», διότι στη διευρυμένη του μορφή ο εν λόγω όρος εμπεριέχει και το εννοιολογικό περιεχόμενο της μαθησιακής ετοιμότητας, χωρίς όμως να περιορίζεται σε αυτό, ενώ εμπεριέχει την κοινωνική και την κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα, που προαναφέρθηκε και την οποία απαιτεί η ομάδα των συνομηλίκων, για να αποδεχθεί κάποιον ως μέλος της. Η απόρριψη από την ομάδα είναι άκρως τραυματική εμπειρία για το παιδί με μακροχρόνιες κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις.

Συγκεντρωτικά και συγκριμένα, η «σχολική ετοιμότητα» απαιτεί:

1. Συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές και αυτο-ρυθμιστικές ικανότητες και στάσεις.
2. Αυξημένη αυτοπεποίθηση και δυνατότητες αυτορρύθμισης της κοινωνικής και της μαθησιακής συμπεριφοράς και ανταπόκρισης σε πολυπλοκότερους ρόλους.
3. Θετικές στάσεις προς τη μάθηση και τη γνώση.
4. Γενικές γνώσεις.

Στο σύνθετο αυτό περιεχόμενο της «σχολικής ετοιμότητας» αναφέρονται οι Τσαούση, Ράλλη, Ρούσσος και Αντωνίου (2023:292), επισημαίνοντας ότι η σχολική ετοιμότητα των νηπίων:

σχετίζεται με την καλή σωματική, κινητική, γλωσσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς και με ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που είναι σημαντικό να έχουν κατακτήσει στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο με προθυμία και ενθουσιασμό για τη μάθηση και τελικά να επιτύχουν (Pan et al., 2019).

Αυτή η υποδομή είναι αναγκαία για τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και την κατάκτηση της παιδείας, την οποία ευαγγελίζεται η εκπαίδευση (Rimm-Kaufman 2004). Ταυτόχρονα, βεβαίως, απαιτείται και ανάλογη ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Britto 2012· Τσαούση 2023:29-30), ιδίως μάλιστα όταν η προβλεπόμενη ηλικία εγγραφής των μαθητών γίνεται πριν την επικρατούσα στην ΕΕ ηλικία που είναι τα έξι έτη, όπως συμβαίνει στη χώρα μας.

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα αν η ορισμένη από τον νόμο ηλικία για την εγγραφή των νηπίων στην Πρώτη Δημοτικού διασφαλίζει αυτές τις προϋποθέσεις αυτομάτως και ποιος έχει την ευθύνη της πρόωρης εγγραφής, η οποία δρομολογεί για τα ελλιπούς ετοιμότητας «πρωτάκια» μια πορεία δυσκολιών και αρνητικών εμπειριών. Το σχολείο έχει την παιδαγωγική και συνταγματική ευθύνη να τα προστατεύσει πριν έρθουν αντιμέτωπα με το βίωμα της αποτυχίας. Ασχέτως από το ποσοστό των μαθητών αυτής της περίπτωσης, ανακύπτουν ποικίλης μορφής ερωτήματα, οπότε είτε πρέπει να γίνεται επιβεβαίωση της «σχολικής ετοιμότητας», όπως γίνεται σε αρκετές χώρες (Τσαούση 2023:53) με κατάλληλα αναπτυξιακά εργαλεία, είτε να ορίζονται ασφαλή ηλικιακά όρια

εγγραφής στο Δημοτικό που σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες φθάνουν την ηλικία των επτά (7) ετών, επιλογή που ασφαλώς αμβλύνει τα ποσοστά και την ένταση των προβλημάτων προσαρμογής.

Στη χώρα μας το όριο εγγραφής είναι τα πέντε (5) έτη και οι οκτώ (8) μήνες, χωρίς άλλο κριτήριο ετοιμότητας. Έχει βέβαια προηγηθεί η διετής υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, που ασφαλώς έχει συμβάλει στη «γλωσσική/αναγνωστική ετοιμότητα», στον βαθμό βέβαια που τα νήπια έχουν κατακτήσει τη φωνολογική επίγνωση, καθότι, όπως επισημαίνει και η Χαραλαμποπούλου (2002:40), *«η ανάπτυξη των ικανοτήτων αναγνώρισης και γραφής των λέξεων προϋποθέτει και στηρίζεται στη φωνολογική επίγνωση»*.

Σε χώρες της Ευρώπης το ζήτημα της εγγραφής και οι προϋποθέσεις απασχολούν, εκτός από Παιδαγωγούς και Ψυχολόγους, τους αρμόδιους για την εκπαιδευτική πολιτική και λόγω της σπουδαιότητας και των δυσκολιών του ζητήματος έχει προταθεί η διενέργεια σχετικών εξετάσεων πριν την εγγραφή στην Πρώτη Δημοτικού. Η συγκεκριμένη πρακτική αποσκοπεί στον έγκαιρο εντοπισμό περιπτώσεων ανεπαρκούς ετοιμότητας και στον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων για τους μαθητές που θα παραμείνουν στο Νηπιαγωγείο (Καψάλης 2010:213-214). πριν εγγραφούν στην Α΄ τάξη του Δημοτικού.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτουν προβληματισμοί για τις παραπάνω διαδικασίες και παραδοχές και μάλιστα όταν η εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρα μας θέτει ως μοναδικό κριτήριο επάρκειας των απαιτούμενων γλωσσικο-γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών προδιαγραφών τη συμπλήρωση της ηλικίας των πέντε (5) ετών και οκτώ (8) μηνών την 1^η Σεπτεμβρίου.. Επισημαίνεται ότι το ηλικιακό φάσμα 5-6 ετών οι Ράλλη και Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2012) σε διαγνωστικό εργαλείο τους το εντάσσουν στην προσχολική εκπαίδευση, όπως επίσης και το Τεστ Σχολικής Ετοιμότητας για το Νηπιαγωγείο [Anderhalter and Perney, 2006. Προσαρμογή στα ελληνικά, Αρίδη (2010) (Τσαούση 2023: 63)].

Η ηλικιακή πρόβλεψη των πέντε (5) ετών και οκτώ (8) μηνών που ισχύει στην Ελλάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των χαμηλοτέρων ορίων ηλικίας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η πλειονότητα των κρατών μελών έχει θεσπίσει ως κατώτατο όριο τη συμπλήρωση του έκτου έτους ηλικίας και οι σκανδιναβικές χώρες το έβδομο, όπως ήδη προαναφέρθηκε.

Επισημαίνεται ότι στη νηπιακή φάση οι ηλικιακές διαφορές ακόμη και λίγων μηνών έχουν σημαντικά μεγαλύτερες συνέπειες στην ανάπτυξη του νηπίου συγκριτικά με μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται τόσο από την επιστημονική βιβλιογραφία όσο και από την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης στην προσχολική ηλικία, τα οποία έχουν μελετηθεί εκτενώς σε διεθνές επίπεδο και εφαρμόζονται συστηματικά επί σειρά δεκαετιών (βλ. ενδεικτικά Lange και Thompson 2006).

B. Ο Μαθητής ως Κριτικός Αναγνώστης και Συγγραφέας Αφηγηματικών Κειμένων

Στο πλαίσιο του προτεινόμενου προγράμματος ο μαθητής προσεγγίζεται ως αναγνώστης αφηγηματικών κειμένων, αλλά και ως συντάκτης αφηγηματικών κειμένων.

1. Ο μαθητής ως αναγνώστης καθίσταται ικανός:

- α. να παρακολουθεί στην εξέλιξη του το αφηγηματικό σχήμα, με δύο ή τρεις ανατροπές των δεδομένων,
- β. να αξιολογεί και να σχολιάζει καταστάσεις και δράσεις των εμπλεκόμενων χαρακτήρων σε αυτές,
- γ. να διακρίνει τα γεγονότα από τα σχόλια του «παντογνώστη» αφηγητή και
- δ. να αποκτήσει την άνεση και κυρίως την απόλαυση της ανάγνωσης (φιλιαναγνωσία).

2. Ο μαθητής ως αφηγητής καθίσταται ικανός:

- α. να συντάσσει κείμενα με τα βασικά στοιχεία της αφηγητικής δομής, αναφέροντας μία τουλάχιστον ανατροπή,
- β. να αξιοποιεί δείκτες που διασφαλίζουν τη γλωσσική συνοχή (cohesion) και τη νοηματική συνεκτικότητα (coherence) στο αφηγηματικό κείμενο,
- γ. να σχολιάζει και να αξιολογεί καταστάσεις, δράσεις και χαρακτήρες.

Μέσω των ανωτέρω διαδικασιών προκύπτει ένα αφηγηματικό κείμενο. Τα κείμενα ως υπερ-προτασιακές γλωσσικές μονάδες ξεχωρίζουν από ένα σύνολο τυχαίων προτάσεων, διότι διασφαλίζουν σχέσεις μεταξύ των προτάσεων που το απαρτίζουν και μεταφέρουν ολοκληρωμένα μηνύματα. Οι σχέσεις αυτές, που διασφαλίζουν συνέχεια και ειρμό στο κείμενο, πραγματώνονται με τη βοήθεια των μηχανισμών της **γλωσσικής συνοχής** (cohesion), που κινούνται στην επιφάνεια των λέξεων του κειμένου (Αρχάκης 2016:63, 82), συνδέουν μεταξύ τους τα συστατικά στοιχεία ενός επιμέρους μηνύματος (σύνδεση λέξεων διαδοχικών προτάσεων, π.χ. χρήση προσωπικής αντωνυμίας αντί του ονόματος του κεντρικού ήρωα ή χρήση συνωνύμων για αποφυγή επαναλήψεων, αλλά και επιρρημάτων).

Ο Αρχάκης (2016:73) διευκρινίζει ότι οι συνοχικοί δείκτες «δεν αποτελούν μηχανισμούς με τους οποίους “απλώνεται” κανείς μέσα στο προηγούμενο ή στο επόμενο κείμενο», αλλά δείκτες που δηλώνουν πώς η πληροφορία/θέση που ακολουθεί συσχετίζεται με αυτό που προηγήθηκε. Οι εν λόγω δείκτες λειτουργούν:

- Προσθετικά: και, ακόμη, επιπλέον, πρώτον, δεύτερον.
- Αντιθετικά: όμως, αλλά, ωστόσο, απεναντίας.
- Αιτιακά: επειδή, διότι, καθώς, για αυτό τον λόγο.
- Συμπερασματικά: γι' αυτό, επομένως, κατά συνέπεια, συμπερασματικά.
- Χρονικά: τώρα, μετά, ύστερα, χθες, μελλοντικά, αυτοστιγμεί.
- Ανακλαστικά: δηλαδή, με άλλα λόγια, ήτοι, εννοώ, θέλω να πω.

Υπάρχουν, επίσης, και δείκτες γλωσσικής συνοχής μικρότερης εμβέλειας που αξιοποιούν εκφράσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, υπωνυμίας, μερωνυμίας, επανάληψης (Αρχάκης 2016:74). Για παράδειγμα, προσωπικές αντωνυμίες αντί της επανάληψης του ονόματος των δρώντων υποκειμένων ή ονοματοποιήσεις αντί του ρηματικού λόγου (παράγω, παραγωγή). Αντίθετα, όμως, με τους δείκτες νοηματικής συνεκτικότητας, οι δείκτες γλωσσικής συνοχής, που ήδη αναφέρθηκαν, δεν διασφαλίζουν τη νοηματική ενότητα του κειμένου (Αρχάκης 2016:74), αλλά τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων του κειμένου.

Επισημαίνεται ότι, αντίθετα με τη γλωσσική συνοχή, οι δείκτες της **νοηματικής συνεκτικότητας** (coherence),

διασφαλίζει τη συνέχεια των νοημάτων του κειμένου (Λέκκα 2009:113), αναφέρονται στο νοηματικό βάθος του κειμένου, καθότι οι αξιοποιούμενοι δείκτες ακολουθούν τις νοηματικές διακλαδώσεις του κειμένου. Αυτό επιτυγχάνεται από ποικιλία συνεκτικών δεικτών και τρόπων του τύπου *παρομοίως, αντιθέτως, επιπροσθέτως, συμπερασματικά*.

Πέρα από την ενδοκειμενική πληροφόρηση, αξιοποιείται για την επίτευξη της κατανόησης και η **εξωκειμενική γνώση** του αναγνώστη, που καλείται να καλύψει τα συνειδητά «κενά» πληροφόρησης (Αρχάκης 2016:60, 83, 85). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται τα κενά και οι ασάφειες, αλλά και οι περιττές επαναλήψεις των γνωστών και αυτονόητων, και έτσι διασφαλίζεται η επικοινωνιακή ενότητα του κειμένου, χωρίς περιττές επαναλήψεις λέξεων.

Για τη σαφέστερη διάκριση μεταξύ συνοχής και συνεκτικότητας, επισημαίνουμε ότι η συνοχή αφορά σχέσεις στο επιφανειακό επίπεδο των λέξεων, ενώ η συνεκτικότητα αφορά σχέσεις ολικής κλίμακας, μεταξύ των επιμέρους νοημάτων των διαδοχικών παραγράφων του συνολικού κειμένου. Βασικό εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές περιορίζονται σε τοπικής κλίμακας σχέσεις και αδυνατούν να αναζητήσουν και να εντοπίσουν ολικής κλίμακας σχέσεις, που συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά μηνύματα του κειμένου, με λέξεις του τύπου «παρομοίως», «αντιθέτως», «συμπερασματικά». Πολύ περισσότερο δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν εξωκειμενικές γνώσεις, που σχετίζονται όμως με τις πληροφορίες και τα δεδομένα του κειμένου (εξωκειμενική συνάφεια). Είναι αυτονόητο, βέβαια, ότι οι παραπάνω προδιαγραφές δεν αναφέρονται στα αναμενόμενα μαθητικά κείμενα της Γ΄ Δημοτικού, αλλά αποτελούν πλαίσιο αναφοράς για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τελικά, το κείμενο διαρθρώνεται σε συγκροτημένο σώμα από τους εξής δείκτες: α. **συνοχής** (γραμματικοί τρόποι σύνδεσης των λέξεων του κειμένου), β. **συνεκτικότητας** (οι εννοιολογικές συνδέσεις των νοημάτων του κειμένου), γ. **προθετικότητας** (το μήνυμα που έχει κατά νου ο συγγραφέας), δ. **αποδεκτικότητας** (στάσεις και προσδοκίες του αναγνώστη), ε. **καταστασιακότητας** (ο χειρισμός των συνθηκών επικοινωνίας από τον συγγραφέα), στ. **πληροφορικότητας** (ο τρόπος και ο βαθμός

στον οποίο το κείμενο επαληθεύει τις προσδοκίες του αναγνώστη), ζ. **διακειμενικότητας** (παρουσία στοιχείων από προηγούμενα κείμενα στο παραγόμενο κείμενο) (Θεοχαροπούλου υπό έκδ.).

Δ. Μαθησιακές Διαφοροποιήσεις βάσει Ηλικίας Εγγραφής

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, υπήρξε πρόβλεψη να αξιοποιηθούν τα ηλικιακά δεδομένα των μαθητών στις καθιερωμένες στη χώρα μας διαγνωστικές εξετάσεις του Μαΐου 2024, τα οποία συσχετίζουν την ημερομηνία γέννησης με τις επιδόσεις των μαθητών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά της Στ΄ τάξης Δημοτικού και της Γ΄ τάξης Γυμνασίου. Από τις συσχετίσεις των δεδομένων προκύπτει ότι και στις δύο βαθμίδες (Δημοτικό και Γυμνάσιο), καθώς και στα δύο εξεταζόμενα μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών που δεν είχαν συμπληρώσει τα έξι έτη και αυτών που τα είχαν συμπληρώσει.

Ενώ από τα αποτελέσματα των διαγνωστικών εξετάσεων που διενεργήθηκαν στη χώρα μας διαπιστώνεται ότι η ηλικία πρώιμης εγγραφής αποτυπώνεται ακόμη και στα αποτελέσματα της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, η έρευνα του Verdis (2002) διαπιστώνει ότι η πρώιμη ηλικία εγγραφής στην Πρώτη Δημοτικού αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα των Πανελληνίων εξετάσεων.

Αλλά και στο πρόσφατο τεχνικό δελτίο του προγράμματος PISA (Givord 2021:1) διαπιστώνονται ευρύτερες και μακροχρόνιες συνέπειες από τον καθορισμό πρώιμης ημερομηνίας γέννησης για την εγγραφή στο Δημοτικό, τόσο στη μάθηση όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, βάσει δεδομένων από έξι κεντρικές ευρωπαϊκές χώρες:

Η μελέτη αυτή παρέχει νέα εμπειρικά στοιχεία για το μέγεθος των συνεπειών των ημερομηνιών γέννησης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με βάση συγκριτικά στοιχεία από 6 ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία και Ουαλία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία και Ισπανία) χρησιμοποιώντας δεδομένα του Προγράμματος Διεθνούς Σχολικής Αξιολόγησης (PISA). Η έρευνα PISA καθιστά δυνατή την εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο η ηλικία εισόδου στο δημοτικό σχολείο έχει συνέπειες για τους 15χρονους μαθητές όχι μόνο στις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και σε γνωστικές διαστάσεις που σχετίζονται κυρίως με την ποιότητα των σχέσεών τους στο σχολείο, τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους. [...] Η διερεύνηση αυτών των διαστάσεων παρέχει νέες οδούς για την κατανόησή του, γιατί οι συνέπειες των ημερομηνιών γέννησης μπορεί να έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στα μελλοντικά αποτελέσματα. Πράγματι, ενώ οι επιδράσεις των ημερομηνιών γέννησης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα έχουν τεκμηριωθεί σε μεγάλο βαθμό (Bedard and Dhuey, 2006; Grenet, 2010; Ponzio και Scoppa, 2014; Crawford et al., 2010), υποδηλώνοντας ότι ο μήνας γέννησης φαίνεται να σχετίζεται με τις επιδόσεις στο σχολείο, αλλά και με το μορφωτικό επίπεδο και τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας, η ερμηνεία αυτών των γεγονότων συσχέτισης εξακολουθεί να συζητείται ευρέως.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι συνέπειες της πρώιμης εγγραφής στην Πρώτη Δημοτικού διαρκούν καθόλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ασφαλώς και μετά από αυτή. Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήγει και η έρευνα των Crawford, Dearden και Meghir (2011), η οποία υπογραμμίζει τη σημαντική επίδραση του μήνα γέννησης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς διαπιστώνει ότι τα μικρότερης ηλικίας παιδιά στην Πρώτη Δημοτικού αντιμετωπίζουν συνεχείς δυσκολίες τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα, γεγονός που ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τόσο στο μορφωτικό τους επίπεδο όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ψυχολογία. Η έρευνα προτείνει την υιοθέτηση μέτρων πολιτικής για την υποστήριξη των μικρότερων μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι οι πρώιμες αναπτυξιακές διαφορές που σχετίζονται με τον μήνα γέννησης μπορεί να έχουν μόνιμες συνέπειες (βλ. και Bedard and Dhuey 2006· Deming and Dynarski 2008).

Τα προβλήματα της πρώιμης εγγραφής τα διαπιστώνει επίσης και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α. 2011:3) της Κύπρου: *«υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στις ομάδες ρίσκου του αναλφαβητισμού διαπιστώθηκε ότι έχουν τα αγόρια, μαθητές που δεν είχαν συμπληρώσει τα έξι τους χρόνια κατά την εισδοχή τους στην Α' Δημοτικού και μαθητές με ξένη υπηκοότητα»*. Οι εν λόγω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από μεταγενέστερες έρευνες του ίδιου φορέα.

Διευκρινίζεται ότι με βάση το γεγονός ότι στην πλειονότητα των σχολικών συστημάτων οι εγγραφές γίνονται μία φορά τον χρόνο, μετά το τέλος του καλοκαιριού, είναι πιθανόν να εγγράφονται στην Πρώτη τάξη μαθητές με ηλικιακές διαφορές, ακόμη και ενός έτους παρά μία μέρα. Αυτό σημαίνει ότι η μετάθεση του ορίου εγγραφής στην Πρώτη τάξη Δημοτικού δεν επιλύει το πρόβλημα της ηλικιακής ανομοιογένειας και της συνακόλουθης «σχολικής ετοιμότητας». Είναι όμως σημαντικό να επισημανθεί ότι η «σχολική ετοιμότητα», που είναι το ζητούμενο, κατακτάται σε όλες τις διαστάσεις της με τους προσωπικούς ρυθμούς κάθε νηπίου, οπότε, για να καλυφθούν και οι μαθητές που έχουν σχετική βραδύτητα κατάκτησης, προτείνεται να μην γίνεται η εγγραφή πριν τη συμπλήρωση του έκτου (6^{ου}) έτους κατά την 1η Σεπτεμβρίου. Την επιλογή της μετατόπισης για αργότερα της ημερομηνίας εγγραφής στηρίζουν με την έρευνά τους, μεταξύ άλλων, οι Bedard και Dhuey (2006) και οι Fredriksson και Öckert (2014), αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα του PISA, που αναφέρθηκαν ήδη παραπάνω, όπως και τα ερευνητικά δεδομένα των διαγνωστικών εξετάσεων της χώρας μας, που αναφέρθηκαν.

Βάσει των παραπάνω στοιχείων προτείνεται, λοιπόν, από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για τη χώρα μας, η εγγραφή στην Πρώτη Δημοτικού να γίνεται στην ηλικία των έξι (6) συμπληρωμένων, λαμβάνοντας υπόψιν, εκτός των ανωτέρω, και την ερευνητική διαπίστωση ότι *«η σχετική έλλειψη ωριμότητας των νεότερων μαθητών μπορεί λανθασμένα να εκληφθεί ως ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές που εισήχθησαν νωρίς στο σχολείο είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD) (Dhuey and Lipscomb, 2010· Elder and Lubotsky, 2009·*

Furzer et al., 2020), και αυτό μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική τους πορεία και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη» (Givord 2020:2).

Οπότε, εκτός των άλλων, η πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συμβάλλει και στην καλύτερη αξιοποίηση του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προσωπικού, κυρίως της Παράλληλης Στήριξης.

III. Προτάσεις Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε για την Πρόληψη του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού

A. Συστηματοποίηση Προτεραιοτήτων και Παρεμβάσεων

Βάσει λοιπόν και των παραπάνω ερευνητικών διαπιστώσεων και με δεδομένο ότι στη χώρα μας οι μαθητές εγγράφονται σε μικρότερη ηλικία στο Δημοτικό σε σύγκριση με την πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης, όπως ήδη προαναφέρθηκε, προτείνονται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. τρεις παρεμβάσεις υλοποιήσιμες με ιδίους πόρους του εκπαιδευτικού συστήματος:

1. Η πρώτη πρόταση αφορά τη θεσμοθέτηση συγκεκριμένων προκαταρκτικών διαδικασιών διακρίβωσης του βαθμού της «σχολικής ετοιμότητας», πριν την εγγραφή στην Πρώτη Δημοτικού, όσων νηπίων προβληματίζουν τους Νηπιαγωγούς, αλλά και τους ψυχολόγους.

2. Η δεύτερη πρόταση αφορά τα εισηγούμενα από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. προγράμματα «Μαθαίνω τη Γλώσσα», «Μαθαίνω με τη Γλώσσα» και «Σκέφτομαι με τη Γλώσσα», τα οποία δεν ανατρέπουν τα προβλεπόμενα στα προγράμματα σπουδών, αλλά συστηματοποιούν διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που προκύπτουν από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, την οποία θεσμοθέτησαν τόσο τα «παλιά» (2003) όσο και «νέα» (2023) προγράμματα σπουδών και τα συνακόλουθα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια.

3. Η τρίτη πρόταση αναφέρεται στον επαναπροσδιορισμό της ηλικίας εγγραφής στην Πρώτη Δημοτικού από την ηλικία των πέντε (5) ετών και οκτώ (8) μηνών στην ηλικία των έξι (6) συμπληρωμένων, δεδομένου ότι ένα ποσοστό μαθητών δεν έχουν κατακτήσει την απαιτούμενη «σχολική ετοιμότητα». Σχετική είναι και έρευνα του Υπουργείου Παιδείας που επισημαίνει το υφιστάμενο πρόβλημα (ΥΠΕΠΘ 2009: 13):

Ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο κυμαίνεται από 10 έως 20%, δυσκολεύεται ή αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Κι αυτό γιατί τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα, να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον κινητοποιώντας ικανότητες και λειτουργίες οι οποίες δεν έχουν επαρκώς αναπτυχθεί.

Το πρόβλημα της δυσκολίας ικανού ποσοστού μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Α΄ τάξης Δημοτικού, λοιπόν, ήταν ήδη γνωστό, αλλά διαπιστώνεται επίσης ότι εξακολουθεί να υφίσταται και στην Στ. τάξη Δημοτικού, όπως προκύπτει και

από τις πρόσφατες «διαγνωστικές εξετάσεις». Η πρόταση, επομένως, για μετατόπιση της εγγραφής στο Δημοτικό στην ηλικία των έξι ετών συμπληρωμένων έχει έρεισμα και θα βοηθήσει ιδιαίτερα τα νήπια που έχουν βραδύτερους ρυθμούς ανάπτυξης, κυρίως λόγω χαμηλού μορφωτικού και εισοδηματικού οικογενειακού επιπέδου, και η παιδαγωγική βιβλιογραφία τους ονομάζει «μαθητές εν κινδύνω» (students at risk). Υπογραμμίζεται ότι στην προσχολική φάση η ηλικία προσμετράται σε μήνες και όχι σε έτη, γεγονός που δηλώνει τη σημαντικότητα των τεσσάρων μηνών για την εγγραφή των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο.

Τέλος, πρέπει να τονισθεί ότι τα προτεινόμενα μέτρα δεν λειτουργούν μόνο υπέρ των μαθητών, αλλά και υπέρ της ομαλής λειτουργίας της Πρώτης τάξης, καθώς και των υπολοίπων τάξεων του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι περιορίζουν το φάσμα των διαφορών γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικής φύσης που έχουν οι μαθητές μιας σχολικής τάξης, λόγω και της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων (Δαφέρμου κ.ά., 2009). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπέρ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης, αλλά για να λειτουργήσουν αυτές οι προβλέψεις στην πράξη και στην τάξη, πρέπει το φάσμα των διαφορών στους προαναφερθέντες τομείς να είναι διαχειρίσιμο από τους εκπαιδευτικούς της τάξης και οι δυνατότητες των τελευταίων έχουν σαφώς τα όριά τους. Τα προτεινόμενα μέτρα σε αυτό αποβλέπουν και δημιουργούν διαχειρίσιμες συνθήκες σχολικής τάξης, που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης, προς όφελος των μαθητών και της χώρας.

B. Προεκτίμηση Σχολικής Ετοιμότητας σε Νήπια με Ενδεχόμενες Δυσκολίες

Εκφράστηκε και αιτιολογήθηκε ήδη η θέση ότι είναι τουλάχιστον προβληματικό να ομιλούμε για ακώλυτη εγγραφή μαθητών στην Πρώτη τάξη Δημοτικού με βάση την ημερομηνία γέννησης, αντιστοιχίζοντας αυτομάτως την ηλικία με τη γνωστική, γλωσσική και κοινωνική ωριμότητα και την «σχολική ετοιμότητα» στο επίπεδο που απαιτούν οι μαθησιακές διαδικασίες της Πρώτης τάξης Δημοτικού. Άλλωστε παρόμοιες δυνατότητες, αλλά και υποχρεώσεις ορίζει το άρθρο 23 του νόμου 4559/2018, οι όροι του οποίου όμως πρέπει να διαφοροποιηθούν στο πνεύμα της πρότασης. Σε αυτό συμβάλλει και η ύπαρξη σχετικών εργαλείων που μπορεί να αξιοποιήσει η Νηπιαγωγός (Θωμαΐδου και Μαντούδης 2006· Ράλλη και Μαριδάκη-Κασσωτάκη 2012) ή και η αρμόδια επιτροπή που έχει μεγαλύτερο κύρος, αναγκαίο για την ακρίβεια των διαγνώσεων και τη βαρύτητα των προτάσεων.

Προτείνεται, λοιπόν, να ορισθεί σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης, με εισήγηση του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας και απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ειδική επιτροπή ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούμενη από τον Επόπτη Ποιότητας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας, έναν Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και ένα επιπλέον μέλος, κατά προτίμηση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή/και σχολικό Ψυχολόγο. Η Επιτροπή αυτή θα αξιολογεί βασικές

παραμέτρους της «σχολικής ετοιμότητας» όσων νηπίων προτείνονται από τους Νηπιαγωγούς, αξιοποιώντας ήδη διαθέσιμα εργαλεία.

Οι Νηπιαγωγοί θα καλούνται τον Μάρτιο μήνα από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να αποστείλουν ονόματα νηπίων που θεωρούν ότι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε τομείς που είναι σημαντικοί για την ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις της Πρώτης τάξης Δημοτικού. Αναφερόμενοι στην κατηγορία υψηλού κινδύνου νηπίων, οι Κορακάκη, Μανωλίτσης και Τάφα (2024), σε σχετική έρευνά τους, επισημαίνουν: «*Στο πλαίσιο της πρόληψης, της έγκαιρης ανίχνευσης και της υποστήριξης παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου κρίνεται επωφελής η αξιολόγηση της επίδοσης όλων των παιδιών σε ένα φάσμα δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού στο τέλος του πρώτου έτους της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και στην έναρξη και στη μέση του δευτέρου έτους (Hamilton, 2020)*».

Σε σχετική τους έρευνα οι Pan et al. (2019) αξιοποίησαν τα κριτήρια «*υγεία, αυτορρύθμιση, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, γλωσσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη και προσεγγίσεις στη μάθηση*» (βλ. και Τσαούση 2023:59). Ο περιορισμός στα κριτήρια Γλώσσας και Μαθηματικών επ' ουδενί δεν επαρκούν (Pretti-Frontczak 2014).

Είναι αυτονόητο ότι το επίπεδο και την πλήρωση των εν λόγω προϋποθέσεων θα τον κρίνει η αρμόδια επιτροπή με τις διαδικασίες και τα εργαλεία που θα καθοριστούν.

Επομένως, η τριμελής αυτή επιτροπή με σχετικές διαδικασίες και κατάλληλα εργαλεία και κριτήρια θα εξετάζει τις προτεινόμενες περιπτώσεις.

Προτείνεται, λοιπόν, η απόφαση της επιτροπής των ειδικών να είναι δεσμευτική και να μην υπόκειται στη συγκατάθεση των γονέων. Οι τελευταίοι, επειδή κατά κανόνα δεν διαθέτουν τις επιστημονικές γνώσεις και δεν έχουν ως μέτρο σύγκρισης συνομηλίκους, δύσκολα αποδέχονται τέτοιες αποφάσεις. Ωστόσο, στη συνέχεια, σε επόμενες τάξεις, όταν καθίστανται εμφανείς οι μαθησιακές δυσχέρειες, οι ίδιοι αιτούνται εκ των υστέρων την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης των παιδιών τους. Σε κάθε περίπτωση, αφού τους εξηγηθεί ότι η επιτροπή προτείνει την ένταξη του παιδιού σε ένα πρόγραμμα στήριξης για το επόμενο έτος στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, πρέπει να κληθούν εγγράφως να δηλώσουν την αποδοχή ή την απόρριψη του προγράμματος. Προφανώς το αυξημένο ποσοστό γνωματεύσεων για Παράλληλη Στήριξη συνηγορεί υπέρ της υπό συζήτηση πρότασης ή άλλων εναλλακτικών, οι οποίες θα εστιάζουν στην έγκαιρη και προληπτική εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών.

Σημειωτέον ότι σημαντική μερίδα του απαιτούμενου εκπαιδευτικού προσωπικού δύναται να προέλθει από το δυναμικό της Παράλληλης Στήριξης, το οποίο θα καθίστατο αναγκαίο στην Πρώτη Δημοτικού ελλείψει εφαρμογής των προαναφερθεισών προληπτικών παρεμβάσεων.

αυτής κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση προτάσεων από ειδικούς σχετικά με το εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών της «Πρώτης Μικρής» τάξης, το οποίο θα δομηθεί στο Νηπιαγωγείο βάσει και της γνωμάτευσης της τριμελούς Επιτροπής και με εξατομικευμένες παρεμβάσεις κατά περίπτωση. Σημειωτέον σημαντικό ποσοστό του απαιτούμενου εκπαιδευτικού προσωπικού για την εν λόγω περίπτωση νηπίων, δύναται να προέλθει από το προσωπικό Παράλληλης Στήριξης το οποίο θα απαιτηθεί στην Πρώτη Δημοτικού, εάν τελικά δεν εφαρμοσθούν οι ανωτέρω προληπτικές προτάσεις. Τέλος, επισημαίνεται ότι η «σχολική ετοιμότητα» δεν περιορίζεται μονομερώς στους μαθητές, αλλά επεκτείνεται τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στη σχολική μονάδα και τις εφαρμοζόμενες (Τσαούση κ. άλ. 2032:292), για τις οποίες γίνεται λόγος σε άλλο σημείο.

Γ. Καθορισμός της Ηλικίας των Έξι Ετών για Εγγραφή στην Α΄ Τάξη Δημοτικού

Βάσει των παραπάνω στοιχείων, εισηγούμαστε την εγγραφή στην Πρώτη τάξη όσων παιδιών έχουν την 1^η Σεπτεμβρίου συμπληρώσει την ηλικία των έξι (6) ετών, ηλικία που ισχύει στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών, ενώ σε κάποιες ισχύει η ηλικία των επτά (7) ετών. Παρόμοια πρόταση εξετάζει και το αρμόδιο Υπουργείο της Κύπρου.

Αυτό μάλιστα μπορεί να γίνει σταδιακά σε τέσσερα έτη, προσθέτοντας στα πέντε (5) έτη και τους οκτώ (8) μήνες έναν επιπλέον μήνα ανά έτος (5 χρονών και 9 μηνών, 5 χρονών και 10 μηνών κ.λπ.), για να μην δημιουργηθούν προβλήματα στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Προσχολικής Αγωγής και το προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τονίζεται όμως ότι με το μέτρο της ετήσιας εγγραφής στην Πρώτη τάξη Δημοτικού εγγράφονται στην Πρώτη τάξη και μαθητές που έχουν ένα έτος διαφορά, παρά μία μέρα. Για τη συγκεκριμένη ηλικία η εν λόγω διαφορά είναι σημαντική και αυτός είναι ένας πρόσθετος λόγος που πρέπει να διασφαλίζεται το μίνιμουμ της απαιτούμενης γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικής ετοιμότητας, που – μεταξύ άλλων – συμπεριλαμβάνεται στον ευρύτερο όρο «σχολική ετοιμότητα».

Δ. Διδακτική Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών που Αναλαμβάνουν την Α΄ Τάξη

Δεδομένου ότι τα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας δεν προετοιμάζουν επαρκώς με εξειδικευμένα στον τομέα της «Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής» μέλη ΔΕΠ τους φοιτητές τους για τις κατάλληλες για την περίπτωση διδακτικές προσεγγίσεις, καθίσταται επιτακτική η ανάθεση της Πρώτης τάξης από τους οικείους Συλλόγους Διδασκόντων σε εκπαιδευτικούς με αποδεδειγμένη εμπειρία και εξαιρετικές ικανότητες ή (α) στο να εντάσσουν ομαλά τους μαθητές στις συνθήκες λειτουργίας μιας σχολικής τάξης και (β) στο να διδάσκουν «Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή», αλλά και την «Πρώτη Αρίθμηση». Οι τρόποι βέβαια με τους οποίους οι Σύλλογοι Διδασκόντων ρυθμίζουν τέτοια ζητήματα ποικίλλουν.

Στην έρευνά της η Τύμπα (2010 : 101) εκ της εμπειρίας της αναφέρεται «στη συνήθη λύση»: «*Η κ. Αλεξίου εργάζεται για πρώτη χρονιά στο σχολείο με απόσπαση, που σημαίνει ότι η πρώτη τάξη δεν ήταν επιλογή της, αλλά της ανατέθηκε. Η πρακτική που*

ακολουθείται στους συλλόγους για το μοίρασμα των τάξεων είναι συνήθως η εξής: Επιλέγουν πρώτα οι εκπαιδευτικοί που έχουν οργανική θέση στο σχολείο την τάξη τους και έπειτα οι αποσπασμένοι⁶, συνήθως με βάση τα χρόνια υπηρεσίας». Οι περιπτώσεις, λοιπόν, να ανατίθεται η Πρώτη Τάξη Δημοτικού σε αναπληρωτές και νεοδιορισθέντες χωρίς παιδαγωγικό σκεπτικό, αλλά για λόγους διευκόλυνσης, δεν σπανίζουν. Υπενθυμίζεται πως η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει ότι, εκτός από την «σχολική ετοιμότητα» του νηπίου, πρέπει να εξετάζεται και η ετοιμότητα της οικογενείας (Τσαούση κ. άλ. 2032:292), αλλά και η ετοιμότητα του σχολείου ως εξειδικευμένου και αρμόδιου θεσμού (Britto 2012· Καραχάλιου 2018:22· Τσαούση 2023:29-30) να υποδεχθεί τα «πρωτάκια», καλύπτοντας ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή και της οικογένειάς του (Eming et al. 2001· Britto 2012· Τσαούση 2023:29-30).

Στη λογική αυτή, ομάδα εκπαιδευτικών που διερεύνησαν θέματα μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό υπό τον καθηγητή Γ. Μπαγάκη (2006:115) αναφέρει ως πρώτη διαπίστωση την αναγκαιότητα οι δάσκαλοι που αναλαμβάνουν την Πρώτη Δημοτικού να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου με διδακτική εμπειρία, κατά προτίμηση και στη συγκεκριμένη τάξη και όχι βεβαίως άπειροι αναπληρωτές.

IV. Κατανόηση και Παραγωγή Αφηγηματικού Λόγου στην Γ΄ Τάξη Δημοτικού

Εκτός από τον Kucer (2014:32) που προτείνει, βάσει δεδομένων, την Τρίτη τάξη Δημοτικού ως κατάλληλη ηλικία για τη συστηματική διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου στον τομέα της ανάγνωσης, αλλά και της παραγωγής κειμένων του εν λόγω είδους και η Σ. Σταμούλη (2010) αξιοποιεί την ίδια ηλικία στην διδακτορική έρευνά της για τη διδασκαλία της αφήγησης. Επ' αυτού αναφέρει τα εξής (Σταμούλη 2010:266):

Όπως διαπιστώσαμε μέσα από τη μελέτη της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας σε επίπεδο μακροδομής στην Ελληνική ως ΓΙ, τα παιδιά ηλικίας 9 χρονών είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν το αφηγηματικό σχήμα, προκειμένου να αφηγηθούν μια ιστορία. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά διαθέτουν την απαιτούμενη γνωσιακή ωρίμαση, ώστε να οργανώσουν την αφήγηση σε συνολικό επίπεδο αξιοποιώντας όλα τα συστατικά της αφηγηματικής δομής. [...]Εξετάζοντας λοιπόν τις αφηγήσεις των 9χρονων παιδιών επιπέδου ΑΙ διαπιστώνουμε κατ' αρχάς μια ορισμένη ανομοιογένεια όσον αφορά τους τύπους αφηγηματικών δομών που χρησιμοποιούνται. Οι περισσότερες, 266,

⁶ Ενδεικτικό είναι το ρήμα που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικός σε συνέντευξη για την Πρώτη τάξη, αλλά αξιοπρόσεκτος και ο τρόπος που χειρίστηκε το ζήτημα: «... όπου και να πάω συνήθως θα μου “πασάρουν” πρώτη. Και προκειμένου να την πάρω και να μην είμαι προετοιμασμένη, θα πάρω τώρα που έχω και το χρόνο να οργανώσω το υλικό μου κι όλ' αυτά. Και παίρνω μία πρώτη, είναι επίσης μία υπέροχη χρονιά η πρώτη, με 26 παιδιά, αλλά πάρα πολύ καλή χρονιά». Στη συνέχεια αναφέρει ότι κάθε απόγευμα ετοίμαζε “υλικό” για την επομένη. Η κλασική απογευματινή ενασχόληση των εκπαιδευτικών.

«ιστορίες» τοποθετούνται με βάση τα δομικά τους χαρακτηριστικά στη χαμηλότερη βαθμίδα της κλίμακας αφηγηματικής ανάπτυξης, καθώς έχουν τη μορφή της παράθεσης μη σχετιζόμενων μεταξύ τους οντοτήτων και γεγονότων της ιστορίας.

Επομένως, η εστίαση στη δομή των αφηγηματικών κειμένων είναι μια προτεινόμενη επιλογή, που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή έρευνα. Για παράδειγμα, οι Duke and Pearson (2012:296) αναφέρουν: *«Γενικά, η έρευνα προτείνει ότι σχεδόν κάθε προσέγγιση στη διδασκαλία της δομής των πληροφοριακών κειμένων βελτιώνει τόσο την κατανόηση όσο και την ανάκληση σημαντικών πληροφοριών του κειμένου»*. Στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων, και όχι μόνο, έχουν χρησιμοποιηθεί και σχηματικές αναπαραστάσεις που οπτικοποιούν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (χωροχρονικό πλαίσιο, εμπλεκόμενα πρόσωπα, ανατροπή αρχικής κατάστασης, συναισθηματικές αντιδράσεις και έμπρακτες δράσεις, αποτελέσματα κ.λπ.) με σκοπό να υποστηρίξουν τις διαδικασίες κατανόησης, αλλά και της παραγωγής, αφηγηματικών κειμένων.

A. Ο Αφηγηματικός Λόγος ως Κειμενικό Είδος και ο Ρόλος του στην Εκπαίδευση

Κατά τους Γλωσσολόγους, ως αφήγηση ορίζεται κάθε μορφή λόγου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση (causality) και η χρονική τους εξέλιξη (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 2011:69). Η αναπτυξιακή σημαντικότητά της είναι μεγάλη, καθότι αναδεικνύεται σε πρωταρχικό μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του παιδιού και σταδιακά της κοσμοαντίληψής του (Ong 2005:200).

Αναλυτικότερα, ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μία ευρύτερη οικογένεια με επιμέρους αφηγηματικά κειμενικά είδη, όπως είναι για παράδειγμα, το παραμύθι, ο μύθος και το διήγημα στη Λογοτεχνία και η χρονική εξιστόρηση γεγονότων (Historic Recount) στην Ιστορία.

Για την Τρίτη τάξη Δημοτικού και κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου, αλλά και σε δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, η διήγηση/αφήγηση προτείνεται να αποκτήσει κύριο ρόλο.

Εστιάζοντας στις δομές του αφηγηματικού λόγου οι ειδικοί στον τομέα αυτό Labov και Waletzky (1967, στο Αρχάκης 2016:103) αναφέρουν ότι στην πληρότητά του απαρτίζεται από βασικά συστατικά μέρη, τα οποία στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης απλοποιημένα πρέπει να ενταχθούν στην Γ' τάξη Δημοτικού. Στην αναπτυγμένη της μορφή η δομή της αφήγησης περιλαμβάνει τα παρακάτω δομικά στοιχεία:

- Την περίληψη (abstract): Εισάγει τον αναγνώστη στο θέμα της αφηγούμενης ιστορίας.

- Τον προσανατολισμό (orientation): Παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τα πρόσωπα και τον χωροχρόνο.
- Τη χρονική εξέλιξη της δράσης (complication action): Συνήθως εξελίσσεται γραμμικά, αλλά και μη γραμμικά, όπως στα σχήματα in media res, αναδρομικής αφήγησης, εγκιβωτισμού είτε συνδυασμός αυτών, ενώ στο τέλος έρχεται η λύση.
- Την αξιολόγηση (evaluation): Αναδεικνύει τόσο τη σημασία των γεγονότων όσο και τις απόψεις και τα συναισθήματα του αφηγητή προς αυτά.
- Την επίλυση (resolution): Αποκατάσταση ισορροπίας των γεγονότων.
- Το κλείσιμο (coda): Μετάβαση στον παροντικό, πραγματικό κόσμο, με γενικότερα συμπεράσματα ή παρατηρήσεις του αφηγητή.

Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου και των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού οι μαθητές από μόνοι τους αφηγούνται σύντομα περιστατικά, συχνά με κενά στην αλληλουχία των νοημάτων. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές μπορούν να καλύψουν τα κενά και να αξιοποιήσουν εναλλακτικά και συνδυαστικά την πρωτοπρόσωπη και την τριτοπρόσωπη αφήγηση. Και στις δύο περιπτώσεις ζητούμενο είναι να αποδοθεί η χρονική αλληλουχία των γεγονότων, να υπάρξουν ολοκληρωμένες παραθέσεις γεγονότων και με τη στήριξη του εκπαιδευτικού, ερμηνείες και αποτιμήσεις ενεργειών, προθέσεων των ηρώων.

Στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού για τη δομή της αφήγησης οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν σαφή εικόνα, την οποία πρέπει να αναγνωρίζουν στα κείμενα που διαβάζουν και να την διασφαλίζουν στα δικά τους αφηγηματικά κείμενα, που θα καλούνται να γράψουν.

B. Συγκλίσεις και Αποκλίσεις μεταξύ Αφήγησης και Εξιστόρησης

Οι δύο κύριοι τύποι του αφηγηματικού λόγου, «αφήγηση» και «εξιστόρηση παρότι εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες, διαφοροποιούνται βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια:

- **Τρόπος παρουσίασης:** Στη **διήγηση ή αφήγηση** (narration) κυριαρχεί συνήθως η τριτοπρόσωπη αφήγηση μέσα από την οποία ο «παντογνώστης αφηγητής», διατηρεί την απρόσωπη και αντικειμενική του υπόσταση, λειτουργώντας συχνά ως στοχαστικός παρατηρητής των γεγονότων. Αντίθετα στην εξιστόρηση κυριαρχεί η πρωτοπρόσωπη παρουσίαση μέσα από την οποία συγκεκριμένο και συχνά γνωστό πρόσωπο παρουσιάζει τα γεγονότα υπό το πρίσμα της προσωπικής του οπτικής, εμπλουτίζοντάς τα με υποκειμενικά σχόλια και βιωματικές εμπειρίες. Συχνά είναι ή γίνεται «ήρωας» της ιστορίας που αφηγείται.
- **Δομή:** Η **αφήγηση** στρέφεται γύρω από το πρόβλημα που δημιουργείται με την «ανατροπή» των (αρχικών) καταστάσεων. Παρουσιάζει τα πράγματα στη χρονική τους σειρά και τελειώνει είτε με αναφορά στην αρχική κατάσταση είτε με αναφορά

στην «επόμενη μέρα». Η **εξιστόρηση** έχει παρόμοια δομή και τελειώνει είτε με την τελευταία ενέργεια των ηρώων είτε με την τελευταία κίνηση του αφηγητή.

- **Περιεχόμενο:** Η **αφήγηση** δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στους προβληματισμούς των ηρώων και στην αξιολόγηση των εμπλοκών και των προβλημάτων, στοιχεία με τα οποία επενδύει, ερμηνεύει και σχολιάζει τη δράση των ηρώων. Η **εξιστόρηση** αποτελεί στο μεγαλύτερο της μέρος αναπαράσταση των γεγονότων στην χρονική τους εμπλοκή και εξέλιξη.
- **Κοινωνική τοποθέτηση:** Η **αφήγηση** διατρέχει νουβέλες, μικρές ιστορίες, ταινίες, ραδιοφωνικά δράματα και τη λογοτεχνία. Η **εξιστόρηση** διατρέχει προσωπικές επιστολές, προφορικές ή γραπτές ιστορίες, αστυνομικές καταγραφές, απολογισμούς εκδρομών κ.λπ. (βλ. Macken-Horagic 2002:21-22).

Οι παραπάνω διακρίσεις βασιζόμενες σε γλωσσολογικά κριτήρια παρατίθενται για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μολονότι στην πράξη, βεβαίως, κυριαρχούν μεικτές μορφές. Τέλος, τονίζεται ότι στην Δ' τάξη Δημοτικού στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία συνεχίζονται τα αφηγηματικά κείμενα, ενώ στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με εξιστορήσεις ιστορικών γεγονότων και καλούνται να προβούν σε συστηματικότερη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων, ερμηνεία επιλογών και δράσεων, καθώς και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο Δεύτερο

«Μαθαίνω με τη Γλώσσα» τα Διδασκόμενα Μαθήματα από την Δ' τάξη του Δημοτικού έως και την Γ' τάξη του Γυμνασίου

Από την Δ' τάξη Δημοτικού μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Γ' τάξη του Γυμνασίου οι προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» αποβλέπουν στη διασφάλιση της ικανότητας των μαθητών να αξιοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο μάθησης, μέσω της μελέτης σχολικών κυρίως κειμένων, μονοτροπικών και πολυτροπικών, έντυπης και ψηφιακής μορφής και τέλος να παράγουν αντίστοιχες μορφές λόγου, με απώτερο σκοπό τη σχολική μάθηση. Προς τούτο οι εν λόγω «Προσεγγίσεις» στοχεύουν στη σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με τα κειμενικά είδη του σχολικού λόγου. Σημαντική από διδακτικής άποψης είναι και η διάκριση μεταξύ κατασκευασμένων σχολικών κειμένων και αυθεντικών κειμένων, καθότι ενδείκνυται να υπάρχει και ένας αριθμός αυθεντικών κειμένων, τα οποία δεν συντάχθηκαν για διδακτικούς λόγους, αλλά για να υπηρετήσουν συγκεκριμένες ανάγκες επικοινωνίας και κατά κανόνα είναι μικτής σύνθεσης. Έστω και με τη μορφή παραθεμάτων ή «ιστορικών πηγών», τα αυθεντικά κείμενα εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και καθιστούν εμφανέστερο ότι επιτελούν κοινωνικές λειτουργίες. Ιδιαίτερα οι «ιστορικές πηγές» ενισχύουν την πολυτροπικότητα και την ιστορική σκέψη (Ρεπούση 2007:411).

Βασικός σκοπός των προτεινόμενων προσεγγίσεων είναι να συνειδητοποιήσουν – σε επίπεδο επίγνωσης – οι μαθητές ότι οι δυνατότητες για επιλογές σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης, σύνδεσης προτάσεων, κειμενικών δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας και επιλογές ύφους (Κενώ 1984), που παρέχει η γλώσσα στους χρήστες της, αξιοποιούνται κατά περίπτωση στον σχολικό λόγο, ανάλογα με: (α) τον σκοπό που επιδιώκουν τα κείμενα, (β) τη φύση του αντικειμένου μελέτης, (γ) τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη και (δ) τους επικοινωνιακούς διαύλους που χρησιμοποιούν (Ιορδανίδου 2007).

Ταυτόχρονα, πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι λεξικο-γραμματικές επιλογές υπηρετούν αξιακές και ιδεολογικές οπτικές, που λανθάνουν σε όλες τις μορφές και χρήσεις του λόγου. Η ανάλυση αυτών των οπτικών νοείται «ως ένα δυναμικό, μεταλλασσόμενο, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, φαινόμενο» (Χατζησαββίδης 2012:22). Ο αναγνωστικός γραμματισμός των πρώτων τάξεων από τη Δ' τάξη Δημοτικού πρέπει να δώσει τη θέση του στον σχολικό εγγραμματισμό, που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν τα σχολικά κείμενα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (λειτουργικός εγγραμματισμός) και αργότερα όχι μόνο να κατανοούν το περιεχόμενο, αλλά και να κρίνουν τις γλωσσικές επιλογές του κειμένου και τον ρόλο τους στην προώθηση των σκοπών του κειμένου (κριτικός εγγραμματισμός). Επομένως, η προσέγγιση «Μαθαίνω με τη Γλώσσα» δεν περιορίζεται στους μηχανισμούς κατανόησης της γλώσσας, αλλά επεκτείνεται και στην κριτική επίγνωση της κοινωνικο-ιδεολογικής λειτουργίας της γλώσσας. Παράλληλα, στόχος είναι, πέραν της νοηματικής επεξεργασίας, και η συναισθηματική κατανόηση και η επαφή με την αισθητική ανάγνωση, που επιδιώκεται στη λογοτεχνία. Στα «ακαδημαϊκά» όμως κείμενα επιδιώκεται με κάθε τρόπο ο λόγος να είναι ακριβής και μονοσήμαντος.

I. Εγγραμματισμός στο Πλαίσιο των Διδασκομένων Μαθημάτων

Στο πλαίσιο του προτεινόμενου προγράμματος, η γλώσσα δεν προσεγγίζεται μόνο ως κώδικας της καθημερινής επικοινωνίας και ως μέσον έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά κυρίως και ως μέσον μάθησης, ρόλος που εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο. Σε αυτήν τη λογική, οι προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» προβλέπουν την εξοικείωση των μαθητών σταδιακά με τα κειμενικά είδη που ανέπτυξαν οι διδασκόμενοι στο σχολείο επιστημονικοί κλάδοι, προκειμένου να πραγματευτούν και να διαπραγματευτούν την επιστημονική γνώση, να την «πακετάρουν γλωσσικά», κατά την έκφραση των Halliday και Martin (2004), για να την κοινοποιήσουν ευρύτερα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο μετακινείται σταδιακά από τον αφηγηματικό λόγο της καθημερινότητας και της λογοτεχνίας στα είδη λόγου και στους τύπους κειμένων του επιστημονικού λόγου. Η μετακίνηση αυτή δεν περιορίζεται απλώς στη χρήση, αλλά εμπλέκεται στη συστηματική διδασκαλία των δομών και των λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών του επιστημονικού λόγου, καθότι οι δομές και οι λεξικογραμματικές επιλογές αποτελούν τα στοιχεία ταυτότητας των επιμέρους κειμενικών ειδών (Λέκκα 2009· Κουλουμπάριτση 2003· Αρχάκης και Τσάκωνα 2011).

A. Τα Κειμενικά Είδη (Genres) και οι Λειτουργίες που Επιτελούν

Για την πληρέστερη και ακριβέστερη κατανόηση της εννοίας «Κειμενοκεντρική Προσέγγιση» πρέπει να υπάρξει σαφής κατανόηση της εννοίας του «κειμενικού είδους» (genre) και προς τούτο παρατίθεται ο ορισμός της Μητσικοπούλου (2000), αναρτημένος στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα:

Το κάθε κειμενικό είδος, όπως ορίζεται εδώ, αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (πρβ. Bakhtin 1986). Για να λειτουργήσει κανείς εποικοδομητικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας δεν αρκεί να γνωρίζει τους κανόνες γραμματικής, να έχει πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητες γραφής και ανάγνωσης. Πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα. Για να μάθει κανείς τους κανόνες, τις συμβάσεις και τις τεχνικές τους, πρέπει να διδαχθεί με τον τρόπο που διδάσκεται άλλου τύπου κανόνες και στοιχεία γνώσης.

Στη βιβλιογραφία βέβαια γίνεται αναφορά, εκτός από τα κειμενικά είδη (genres) και στους κειμενικούς τύπους (text types), όροι που αξιοποιούνται ευρύτερα και στην αποκαλούμενη *Εκπαιδευτική Γλωσσολογία*, η οποία αναφέρεται τόσο στις προδιαγραφές των κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στις διδακτικές προδιαγραφές προώθησης του γλωσσικού εγγραμματισμού, μέσα από τις κατάλληλες προσεγγίσεις των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

Κατά τους Knapp and Watkins (2005:21-27), η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση θεωρεί ότι η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας επιτελεί στοχευμένες κοινωνικές διαδικασίες

επικοινωνίας, οι οποίες αποκαλούνται **είδη λόγου** (discourse genres). Μεταξύ αυτών των κοινωνικών διαδικασιών επικοινωνίας, ευρύτερης σχολικής και εξω-σχολικής χρήσης είναι οι κοινωνικές διαδικασίες επικοινωνίας που:

1. **Περιγράφουν (describe)** (ordering things),
2. **Επεξηγούν (explain)** (sequencing phenomena),
3. **Διδάσκουν (instruct)** (logically sequencing actions),
4. **Επιχειρηματολογούν (argue)** (expanding a proposition to persuade) και
5. **Αφηγούνται (narrate)** (sequencing people and events in time and space).

Καθένα από τα ανωτέρω είδη λόγου, για να επιτύχει τον ιδιαίτερο επικοινωνιακό **στόχο** του, έχει αναπτύξει τη δική του εσωτερική **δομή** οργάνωσης και κάνει συγκεκριμένες **λεξικο-γραμματικές επιλογές**. Επιπλέον, με τα κειμενικά είδη ως υπερκείμενη κατηγορία (genres as processes), ως υποκείμενη κατηγορία οι Knap and Watkins (2005:27) παραθέτουν τους **κειμενικούς τύπους** (text types as products), υπαγόμενους σε κειμενικά είδη.

Από τα ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι η γλώσσα επιτελεί κοινωνικές λειτουργίες, όπως είναι οι κατονομαζόμενες στην ανωτέρω ταξινόμια. Αυτό από διδακτικής πλευράς σημαίνει ότι η γλώσσα αναπτύσσεται μόνο μέσα από την χρήση της σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν με φυσικό τρόπο τόσο τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες όσο και το αισθητήριο της γλωσσικής προσαρμογής ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. Το εν λόγω αισθητήριο είναι στοιχείο της αποκαλούμενης «κοινωνικής νοημοσύνης».

Οι Knap και Watkins (2005:32) τονίζουν με έμφαση ότι παιδαγωγικά η γραμματική της λέξης και η γραμματική της πρότασης αποκτούν νόημα, μόνο όταν συνδέονται με τις λειτουργίες και τους σκοπούς των κειμένων. Αυτό σημαίνει ότι η γνωστή Γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα, αλλά στο πλαίσιο των κειμενικών ειδών, για να γίνει κατανοητός ο ρόλος της Γραμματικής και η σπουδαιότητα της γλωσσικής ποικιλίας και ευελιξίας. Παρομοίως, και οι Ντίνας και Γώτη (2016:22) υπογραμμίζουν ότι μετατοπίζεται η εστίαση της διδασκαλίας από την εφαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων μεταξύ προτάσεων στην *«καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να επιλέγουν τις συμβάσεις του ανάλογου κειμενικού είδους»*. Βέβαια, όπως διευκρινίζουν, η διαδικασία καλλιέργειας της ικανότητας του εγγραμματισμού δεν προκύπτει μέσα από μια *«κοινωνικώς ουδέτερη πρακτική»*, αλλά – όπως τονίζουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στον εγγραμματισμό – προκύπτει από *«την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις κοινωνικές και ατομικές διαδικασίες κατά την κατασκευή της γνώσης [...] Με την έννοια αυτή ο γραμματισμός αφορά γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις των μαθητών, οι οποίες διαμορφώνονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές συνδιαμορφώνονται»* (Ντίνας και Γώτη 2016:25).

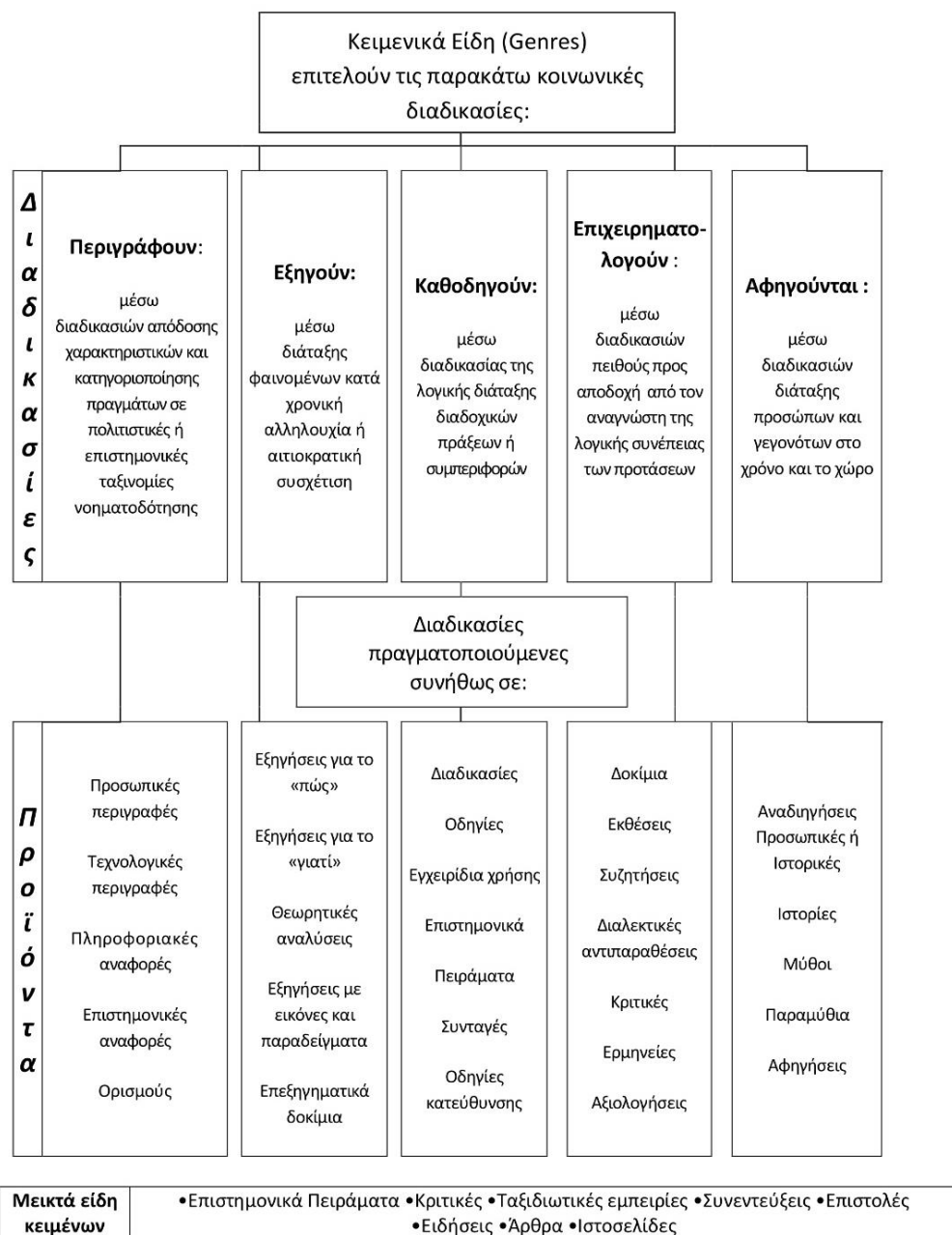
Τέλος, διευκρινίζεται ότι στην επικρατούσα βιβλιογραφία, συνεπώς και στην παρούσα Έκθεση, οι πέντε κεντρικές κατηγορίες ονομάζονται «κειμενικά είδη» (*genres*) και οι εξειδικεύσεις τους «κειμενικοί τύποι» (*text types*), ενώ υπάρχουν και διαφορετικές χρήσεις.

Σε αυτήν τη λογική, ο γλωσσολόγος Αθ. Μιχάλης (2020:109-110) διευκρινίζει σαφώς ότι: «ο όρος “κειμενικό είδος” (*genre*) έχει χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιείται [...] για να δηλώσει την “αφήγηση”, την “περιγραφή”, την “επιχειρηματολογία”, την “εξήγηση” και τις “οδηγίες/διαδικασίες”, τα οποία ως “κειμενικές κατηγορίες” έχουν γενικότερο χαρακτήρα, βρίσκονται σε πιο αφηρημένο επίπεδο και ως κειμενικά οργανωτικά σχήματα θεωρούνται **υπερκείμενες κατηγορίες** με τις οποίες συνδέονται συγκεκριμένες και πιο ειδικές ποικιλίες κειμένων». Στην τελευταία κατηγορία, «ειδικές ποικιλίες κειμένων», υπάγονται οι κειμενικοί τύποι (*text types*), στη λογική της παρούσας πρότασης.

Οι πέντε περιπτώσεις κειμενικών ειδών («υπερκείμενες κατηγορίες»), που αναφέρει παραπάνω ο Μιχάλης, συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα των κειμενικών ειδών των Knapp και Watkins (2005:27), που παρατίθεται και αξιοποιείται στις τρεις «Προσεγγίσεις Εγγραμματος» της παρούσας Έκθεσης.

Ο Egon Werlich (1982), από τη δική του οπτική, την οποία παραθέτει η Μητσικοπούλου (2001:10), διακρίνει πέντε βασικές ή ιδανικές μορφές, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για τα είδη του λόγου, που αντιστοιχούν εν πολλοίς στην ταξινόμια των Knapp and Watkins (2005:27). Για την υποστήριξη της επιλογής αυτών των πέντε βασικών μορφών, κάνει αναφορά στις έμφυτες στην ανθρώπινη σκέψη δυνατότητες κατηγοριοποίησης. Η τυπολογία ειδών λόγου του Werlich περιλαμβάνει, επίσης, τα γνωστά κειμενικά είδη, ήτοι (1) τον Περιγραφικό λόγο, (2) τον Αφηγηματικό λόγο, (3) τον Επεξηγηματικό λόγο, (4) τον Επιχειρηματολογικό λόγο και (5) τον Καθοδηγητικό λόγο, σε διαφορετικές εκδοχές χρήσης και συσχετίζει τα εν λόγω είδη με διαφορετικού τύπου συντακτικές προτάσεις. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικός τύπος πρότασης για την «καθοδηγητική» μορφή, είναι η προστακτική. Η «αφηγηματική» απαιτεί έναν τύπο δηλωτικής πρότασης, που περιέχει ένα ρήμα σε παρελθόντα χρόνο μαζί με ενδείξεις χρόνου και τόπου, όπως στην πρόταση: «Οι επιβάτες έφτασαν στη Νέα Υόρκη στη μέση της νύχτας».

Ομοίως, και ο Γλωσσολόγος Αργ. Αρχάκης (2016:99) αναφέρει: «μπορούμε να πούμε ότι κάθε κείμενο εντάσσεται μαζί με τα ομοειδή του σε μια ευρύτερη κατηγορία είδους λόγου/κειμένου η οποία συνοψίζεται σε και ενεργοποιείται ως νοητικό σχήμα (βλ. Cook 1989:92· Swales 1990:83· Goatly 2000:165)».



Knapp and Watkins (2005:27): Προσαρμογή για διάκριση κειμενικού είδους vs κειμενικού τύπου.

ΣΧΟΛΙΟ: Ο παραπάνω Πίνακας υπερκαλύπτει τους κειμενικούς τύπους που αξιοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει την άνεση σε διάρκεια επταετίας (Γ' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου) να εξοικειώσει τους μαθητές με τους αξιοποιούμενους τύπους σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς οι συχνόχρηστοι κειμενικοί τύποι στο σύνολό τους δεν υπερβαίνουν συνήθως τους πέντε κειμενικούς τύπους ανά γνωστικό αντικείμενο, οι οποίοι με μικρές παραλλαγές, αξιοποιούνται στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων. Αρκεί βέβαια να υπάρχει συντονισμός, τον οποίο μπορούν να διασφαλίσουν οι Επόπτες Ποιότητας.

Στην κατάταξη «κείμενα είδη» (genres) και «κειμενικοί τύποι» (text types), τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων υπάγονται στους κειμενικούς τύπους. Επισημαίνεται ότι πάντα οι κειμενικοί τύποι (text types) αξιοποιούν τους ίδιους κειμενικούς πόρους (ήτοι τη γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κειμένου) του κειμενικού είδους (genre) στο οποίο ανήκουν, αλλά κάνουν προσαρμογές με βάση τον σκοπό και το πλαίσιο της επικοινωνίας, καθώς και με βάση τα χαρακτηριστικά των αποδεκτών.

Αναφορικά με τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, επισημαίνεται ότι αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικά κειμενικά είδη (μεικτά κείμενα), με κυρίαρχο συνήθως κάποιο εξ αυτών. Επιπλέον, τα διδακτικά κείμενα είναι στην πλειονότητά τους, για διδακτικούς λόγους, πολυτροπικά, καθότι ενσωματώνουν εικόνες και σχήματα. Επειδή όμως στη σχετική βιβλιογραφία περί κειμενικών ειδών (genres) και τύπων (text types) υπάρχει προβληματισμός για τη σχέση των δύο αυτών κατηγοριών, δηλαδή για το ποια κατηγορία είναι υπερκείμενη, ερώτημα που όντως διχάζει τους ειδικούς (Μιχάλης 2020:110), παρατίθεται η άποψη του Αρχάκη (2016:100), που στοιχεί στις θέσεις των Knapp and Watkins (2005), και έχει ως εξής:

*Ακολουθώντας το πνεύμα του Martin (1985:250), θα λέγαμε ότι το είδος λόγου, ως **ευρύτερη κατηγορία ένταξης επιμέρους κειμένων**, αποτελεί μια συνολικότερη δυνατότητα επίτευξης πράξεων. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τον Swales (1990:45), το είδος λόγου (genre) χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο επικοινωνιακών προθέσεων αναγνωρίσιμων από τα μέλη μιας πολιτισμικής και γλωσσικής κοινότητας, οι οποίες και τα διαμορφώνουν. Αναπόφευκτα, κάθε μέλος μιας κοινότητας, για να λειτουργεί αποτελεσματικά, πρέπει να γνωρίζει τις γλωσσικές και δομικές συμβάσεις των ειδών λόγου (βλ. επίσης Bhatia 1993:13-14). Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999:63) σημειώνουν σχετικά: «τα κειμενικά είδη αποτελούν συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους».*

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα είδη λόγου (discourse genres) αποτελούν ανώτερης τάξης διακριτές και αναγνωρίσιμες μορφές οργάνωσης του λόγου, οι οποίες μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών επιτελούν βασικές λειτουργίες της γλώσσας, όπως είναι η **αφήγηση** γεγονότων, η **περιγραφή** στοιχείων του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, η **επεξήγηση** φαινομένων, η **καθοδήγηση** της κοινωνικο-γνωστικής συμπεριφοράς και η **επιχειρηματολογία** επί θεμάτων αντιπαράθεσης, όπως παρατίθενται στον πίνακα των Knapp and Watkins(2005:27). Υπάρχουν, όμως, στον χώρο της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας, όπως ήδη προαναφέρθηκε, και διαφορετικές απόψεις για τα κείμενα και την ιεραρχική κατηγοριοποίηση «κειμενικών ειδών» (genres) και «κειμενικών τύπων» (text types), όπως προκύπτει και από το εξής παράθεμα του Αθ. Μιχάλη (2020:110): «Στις διδακτικές ενότητες αυτού του προγράμματος χρησιμοποιούμε τους πιο πάνω όρους, βάσει και της συνηθέστερης χρήσης τους στην ελληνική βιβλιογραφία και διευκρινίζει ότι με τον όρο “κειμενικός τύπος” (text type) δηλώνονται οι “ευρύτερες και

υπερκείμενες μακροκειμενικές κατηγορίες”, ενώ με τον όρο “κειμενικά είδη” (genres) δηλώνονται «*οι ειδικότερες κειμενικές κατηγορίες που συνδέονται με τις υπερκείμενες⁷»*. Διευκρινίζεται ότι, ασχέτως του τρόπου κατηγοριοποίησης των συγκεκριμένων όρων σε υπερκείμενες και υποκείμενες κατηγορίες, τα σχολικά κείμενα υπάγονται στην υποκείμενη και όχι στην υπερκείμενη κατηγορία.

Αδιακρίτως, λοιπόν, του τρόπου ταξινόμησης, γεγονός είναι ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη λόγου (genres), καθένα από τα οποία ακολουθεί τη δική του **διαδικασία** και επιτελεί τη δική του επικοινωνιακή **λειτουργία**. Η επιτελούμενη λειτουργία από το κείμενο ονοματίζει το αντίστοιχο είδος λόγου, π.χ. αφηγηματικό είδος λόγου ή επεξηγηματικό είδος λόγου και η ιδιαίτερη διαδικασία που ακολουθεί προσδίδει **εσωτερική δομή** στο είδος λόγου, καθορίζει, δηλαδή, πέρα από την εσωτερική οργάνωση/δομή του κειμένου και τις κατάλληλες λεξικογραμματικές επιλογές, που αποτελούν και τα στοιχεία ταυτότητας του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (genre). Ο Kress (1989) σημειώνει ότι, επειδή υπάρχει σχετική σταθερότητα στις κοινωνικές δομές που γεννούν τα κείμενα, υπάρχει και αντίστοιχη σταθερότητα στα είδη λόγου (genres) που εξυπηρετούν αυτές τις δομές. Η σχέση δηλαδή κειμενικών ειδών και κοινωνικών σχέσεων είναι σε μεγάλο βαθμό αμφίδρομη. Ειδικότερα, διαπιστώνεται η παρουσία των ίδιων ειδών λόγου (discourse genres) σε περισσότερες επιστήμες, με μικρές βέβαια διαφοροποιήσεις στη δομή και στις λεξικο-γραμματικές επιλογές (βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου 2009:18). Το γεγονός αυτό διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών σχολικής χρήσης, καθότι κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν είναι υποχρεωμένο να διδάξει από μηδενική βάση τα αξιοποιούμενα σε αυτό κειμενικά είδη.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια «ευέλικτη σταθερότητα», που προκύπτει από τη διαφοροποίηση των σκοπών του κειμένου και του περικειμενικού πλαισίου εντός του οποίου διαμορφώνεται. Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων εμφανίζονται τα γνωστά κειμενικά είδη σε μικρές παραλλαγές, οπότε είναι σχετικά εύκολο για εκπαιδευτικούς και μαθητές στο χρονικό πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να εξοικειωθούν οι τελευταίοι με την ποικιλία των κειμενικών ειδών του σχολικού λόγου, όπως εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια. Στους μετασχηματισμούς που υφίσταται ο επιστημονικός λόγος στα σχολικά εγχειρίδια έχουν εκτενώς αναφερθεί οι Κουλαϊδής, Δημόπουλος, Σκλαβενίτη και Χρηστίδου (2002).

⁷ Διευκρινίζεται ότι στα νέα προγράμματα σπουδών της Γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εφαρμόζεται η δεύτερη επιλογή. Αυτό δεν δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, δεδομένου ότι, όπως και να ονοματίζονται οι υπερκείμενες και οι υποκείμενες κατηγορίες, ορίζονται και περιγράφονται με προδιαγραφές υπερκείμενης και υποκείμενης κατηγορίας. Στην υποκείμενη κατηγορία υπάγονται τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποτελούν διακριτή κατηγορία κειμένων.

B. Οι Τύποι Κειμένων (text types) ανά Κειμενικό Είδος (genre)

Η πραγμάτωση των παραπάνω βασικών επικοινωνιακών λειτουργιών σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια για διαφορετικούς σκοπούς γίνεται μέσα από την παραγωγή ποικίλων κειμένων. Τα κείμενα κάθε είδους λόγου διατηρούν τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους στο οποίο ανήκουν (π.χ. περιγραφή, εξήγηση κ.λπ.), αλλά τα προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες περιστάσεις επικοινωνίας και έτσι προκύπτουν οι κειμενικοί τύποι. Για παράδειγμα, η αφήγηση ως είδος λόγου σε διαφορετικές επικοινωνιακές καταστάσεις πραγματώνεται με διαφορετικούς κειμενικούς τύπους, όπως φαίνεται στον Πίνακα των Knapp and Watkins (2005 προσαρμογή), ο οποίος κάνει σαφέστερη τη διάκριση μεταξύ κειμενικού είδους (genre) και αξιοποιούμενων μορφών λόγου ανά κειμενικό είδος (genre). Ταυτόχρονα ο πίνακας αναδεικνύει το πλήθος των επιλογών που έχουν οι χρήστες της Γλώσσας και με τις οποίες πρέπει να εξοικειωθούν με τη συμβολή του σχολείου όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές.

Στο αφηγηματικό είδος λόγου, για παράδειγμα, υπάγονται οι κειμενικοί τύποι (text types) του παραμυθιού και οι ιστορικές αναδιηγήσεις, που – παρά τις διαφορές τους – διατηρούν τα στοιχεία της αφηγηματικού λόγου, όπως είναι ο χρονικός άξονας των δράσεων. Παρομοίως, η λογοτεχνική περιγραφή του Μυστρά από τον Ν. Καζαντζάκη, η επιστημονική περιγραφή αρχαιολογικού ευρήματος στη διάρκεια ανασκαφής από αρχαιολόγο και η τεχνολογική περιγραφή της ετικέτας και της φιάλης που κατέθεσε στο Υπουργείο Εμπορίου για κατοχύρωση προϊόντος μια ανώνυμη εταιρεία αναψυκτικού αποτελούν κειμενικούς τύπους της περιγραφής. Διατηρούν, όμως, ως κοινό τους στοιχείο τον χωρικό άξονα της περιγραφής.

Παιδαγωγικές προτάσεις και εφαρμογές στη σχολική τάξη, που δεν ακολουθούν τις λεπτές διακρίσεις των Γλωσσολόγων, για τις οποίες άλλωστε μερικές φορές δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, φαίνεται να είναι σχετικά αποδεκτές κατά τους Halliday και Martin (2004:84), εάν προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς προσιτά και λειτουργικά διδακτικά εργαλεία. Επομένως, στις προσεγγίσεις και στις προτάσεις της παρούσας Έκθεσης κριτήριο αποτελεί η προσφορά ευέλικτων και αποτελεσματικών εργαλείων, που πληρούν τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις, και όχι η πραγμάτευση γλωσσολογικών ζητημάτων και απόψεων, που απασχολούν τους Γλωσσολόγους στα κείμενά τους και στις έντονες συζητήσεις συνεδρίων τους.

Με αυτή την έννοια καλούνται δάσκαλοι της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και κυρίως, στη συνέχεια, Φιλολόγοι Γυμνασίου να διδάξουν άμεσα και εκτενώς, στον βαθμό που οι ηλικίες το επιτρέπουν, τα δομικά στοιχεία και τις λεξικογραμματικές επιλογές των συχνόχρηστων στη εκπαίδευση αφηγηματικών και μη κειμενικών τύπων του πίνακα των Knapp and Watkins (2005) με τα κειμενικά είδη και τους συνακόλουθους κειμενικούς τύπους ανά κειμενικό είδος. Ήδη οι δάσκαλοι της Γ' τάξης Δημοτικού, στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης, θα έχουν προηγηθεί στην κειμενοκεντρική διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου, φροντίζοντας ο αφηγηματικός λόγος των μαθητών να περιέχει τα βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης (π.χ. χωρικοχρονικό πλαίσιο,

κεντρικός χαρακτήρας, ανατροπή κατάστασης κ.λπ.), αλλά και τα αναγκαία στοιχεία της γλωσσικής συνοχής και της νοηματικής συνεκτικότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ερευνητικά δεδομένα της Σταμούλη (2010:viii), σχετικά με την πορεία ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου σε συνάρτηση με την ηλικία και την αντίστοιχη εκπαίδευση:

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι ήδη από την ηλικία των 7 χρόνων τα παιδιά είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν ενδοκειμενική χρήση των αναφορικών εκφράσεων, για να εισαγάγουν, να διατηρήσουν και να επανεισαγάγουν με επιτυχία τους χαρακτήρες της ιστορίας. Ωστόσο, τα παιδιά σταδιακά αποκτούν την ικανότητα να ενσωματώνουν στις αναφορικές εκφράσεις και άλλες λειτουργίες, όπως η αξιολόγηση των χαρακτήρων και η δήλωση των κινήτρων τους. Επιπλέον, επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ενήλικες από γραμματικούς παρά από κειμενικούς παράγοντες για την επιλογή αναφορικών εκφράσεων. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η γνωσιακά απαιτητική για τα παιδιά διαδικασία παραγωγής αφηγηματικού λόγου δεν επιτρέπει τον παράλληλο έλεγχο των συνοχικών και συνεκτικών μηχανισμών. Τα παιδιά ακόμη και μέχρι την ηλικία των 12 χρόνων εστιάζουν κυρίως στον έλεγχο των γλωσσικών στοιχείων που πραγματώνουν την αναφορά στους πρωταγωνιστές και τη χρονική διαδοχή, χωρίς ταυτόχρονα να είναι σε θέση να χειριστούν επαρκώς τη μακροδομή. Ως αποτέλεσμα αυτού, αν και συγκροτούν τον αφηγηματικό «σκελετό», αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή πολύπλοκων και συνεκτικών αφηγήσεων.

Εμμέσως, από τα παραπάνω αποτελέσματα στον φυσικό και έμφυτο λόγο της αφήγησης, αντιλαμβάνεται κανείς τις δυσκολίες στα υπόλοιπα είδη λόγου, που παρουσιάζει ο πίνακας των Knapp and Watkins (2005) και τα οποία σε σχολική εκδοχή αξιοποιούνται σε διδακτικά εγχειρίδια των διδασκόμενων μαθημάτων. Σε συνάρτηση με αυτόν τον προβληματισμό προκύπτει και δεύτερος προβληματισμός σχετικά με το ποσοστό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών που διδάχθηκαν στην εκπαίδευσή τους ή τουλάχιστον στο πλαίσιο σοβαρών επιμορφώσεων τα περί κειμενικών ειδών και κειμενοκεντρικών διδασκαλιών. Ευτυχώς που για κάθε διδακτικό αντικείμενο ο αριθμός των κειμενικών ειδών δεν ξεπερνά τα 5-6, τα οποία σε παραλλαγές εμφανίζονται σε συγγενή ή μη διδακτικά αντικείμενα, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Είναι, λοιπόν, ζήτημα επιλογής, προτεραιοτήτων και κεντρικού σχεδιασμού αντίστοιχων επιμορφώσεων σε ένα σοβαρό τομέα, όπως είναι οι προδιαγραφές των σχολικών εγχειριδίων, που συμβάλλουν στην κατανόησή των κειμενικών τύπων από τους μαθητές. Πρόκειται, λοιπόν, για επένδυση στη γνώση και στην κατανόηση.

Γ. Εναλλακτικές και Συμπληρωματικές Μορφές Σχολικού Εγγραμματισμού

Στη λογική της ολιστικής σύνθεσης και για αμιγώς διδακτικούς λόγους, διακρίνονται τρεις εκδοχές σχολικού εγγραμματισμού, (α) ο Λειτουργικός, (β) ο Κριτικός και (γ) ο Επιστημονικός Εγγραμματισμός, οι οποίες είναι αλληλοσυσχετιζόμενες εκδοχές και κατά την Hasan (2006:182) πρέπει να διδάσκονται παράλληλα και όχι διαδοχικά.

1.Λειτουργικός Εγγραμματισμός:Ικανότητες Κατανόησης & Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ποικίλων ειδών γραπτού λόγου, πάντα σε αναφορά με τους κοινωνικούς σκοπούς που επιτελούν. Απώτερος σκοπός είναι να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες προσαρμογής στις ποικίλες περιστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου, όπως αυτές διαμορφώνονται και εξελίσσονται δυναμικά (Baynham 2002:28). Η έννοια της *λειτουργικότητας* αναφέρεται στην ικανότητα του σημερινού μαθητή και αυριανού πολίτη και επαγγελματία να χειρίζεται με αποτελεσματικότητα τις ικανότητες γραμματισμού που απαιτούν οι περιστάσεις (βλ. και Ντίνας και Γώτη 2016:25). Αυτό που αποκαλείται «σχολικός εγγραμματισμός» είναι κατά βάση ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός στη σχολική του εκδοχή.

Για την έναρξη της διδασκαλίας του Λειτουργικού Εγγραμματισμού προσφέρεται ιδιαίτερα το μάθημα της Γλώσσας, όπου οι Δάσκαλοι και οι Φιλολόγοι φέρουν την κεντρική ευθύνη να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς χρήστες του γραπτού και προφορικού λόγου σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας και για ποικίλους σκοπούς επικοινωνίας. Στη συνέχεια, βέβαια, πρέπει να γίνεται σταδιακή επέκταση σε κείμενα και άλλων μαθημάτων με την ευθύνη των υπόλοιπων ειδικοτήτων, στην λογική του γλωσσικού εγγραμματισμού ως οριζόντιου στόχου των διδασκόμενων μαθημάτων (*literacy across the curriculum*). Λίαν ενδιαφέρουσα είναι και η επισήμανση του Wells (2006:118) που αναφέρει ότι *«πρέπει βεβαίως να τονισθεί ότι με τον όρο γραμματισμός εννοούμε εδώ την πλήρη αξιοποίηση των νοημάτων που κωδικοποιούνται στη γλώσσα, προφορική και γραπτή, και όχι την χωρίς σκέψη διεκπεραίωση συνηθισμένων δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης»*.

2. Κριτικός Εγγραμματισμός:Ικανότητες Ανάδειξης Κοινωνικών Ρόλων της Γλώσσας

Ο Κριτικός Εγγραμματισμός αφορά την ικανότητα ανάδειξης του κοινωνικού ρόλου της γλώσσας και των λεξικο-γραμματικών επιλογών μέσω των οποίων υλοποιούνται κοινωνικοί ρόλοι και σκοποί και την κριτική ανάλυση των ιδεολογικών και πολιτικών προεκτάσεων που έχει η χρήση του λόγου (Baynham 2002:28). Για την έναρξη της διδασκαλίας του Κριτικού Εγγραμματισμού προσφέρεται ιδιαίτερα το μάθημα της Λογοτεχνίας, διότι η Λογοτεχνία είναι αξιακά και ιδεολογικά εμπροσθιμένη και επιδέχεται εύκολα κριτικές αναλύσεις και διαλεκτικές αντιπαραθέσεις. Στη συνέχεια, βέβαια, πρέπει να γίνει σταδιακή επέκταση σε κείμενα του επιστημονικού λόγου των υπόλοιπων μαθημάτων, όπως είναι η Ιστορία και όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα, κυρίως στα σημεία όπου υπάρχουν κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές προεκτάσεις. Απώτερος

στόχος του κριτικού εγγραμματισμού είναι η γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών. Οι Ντίνας και Γώτη (2014:35) αναφέρουν ότι από την παιδαγωγική σπτική του Paul Freire: «ο κριτικός γραμματισμός συνίσταται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας προφορικών και γραπτών κειμένων, αλλά και της ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας που στοχεύουν στη δημιουργία υποκειμένων, τα οποία θα είναι σε θέση να αμφισβητούν τα κυρίαρχα κοινωνικά δεδομένα, απόψεις και ιδεολογίες, να αναπτύσσουν δράσεις για τη διεκδίκηση ισότιμων θέσεων μέσα στις κοινωνικές δομές και να τις μετασχηματίζουν. Χαρακτηριστική και διαφωτιστική για τον παιδαγωγικό κριτικό γραμματισμό είναι η άποψη του Freire ότι "η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης της λέξης».

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών Γυμνασίου του Οντάριο του Καναδά (1980:38), η οποία κάνει σχετική διευκρίνιση και προβαίνει σε ορισμό του κριτικού εγγραμματισμού: «Ο κριτικός εγγραμματισμός είναι η ικανότητα για έναν συγκεκριμένο τύπο κριτικής σκέψης που περιλαμβάνει την εξέταση πέρα από την κυριολεκτική έννοια ενός κειμένου, για να προσδιοριστεί τι υπάρχει και τι λείπει, προκειμένου να αναλυθεί και να αξιολογηθεί το πλήρες νόημα του κειμένου και η πρόθεση του συγγραφέα. Ο κριτικός εγγραμματισμός υπερβαίνει τη συμβατική κριτική σκέψη, εστιάζοντας σε θέματα που σχετίζονται με τη αμεροληψία, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι κριτικά εγγράμματοι μαθητές υιοθετούν μια κριτική στάση, ρωτώντας ποια άποψη για τον κόσμο προωθεί το κείμενο και αν βρίσκουν αυτή την άποψη αποδεκτή».

3. Επιστημονικός Εγγραμματισμός: Κατάκτηση Λόγου Γνωστικών Αντικειμένων

Ο Επιστημονικός Εγγραμματισμός αφορά στην ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τους γλωσσικούς κώδικες που έχουν αναπτύξει οι επιμέρους επιστημονικές κοινότητες λόγου, όπως είναι οι κοινότητες των Ιστορικών, των Φυσικών, των Μαθηματικών, των Κοινωνιολόγων, των Οικονομολόγων, των Τεχνολόγων, των Εικαστικών και λοιπών γνωστικών αντικειμένων, για να αναπτύξουν και να μεταδώσουν την επιστημονική γνώση (Thier and Daviss 2002). Για τη διδασκαλία του Επιστημονικού Εγγραμματισμού, αρχής γενομένης από το Δημοτικό, προσφέρονται ιδιαίτερα τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ιστορίας, αρχικά και στη συνέχεια, των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, διότι μέσα από τα κείμενα των μαθημάτων αυτών οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον λόγο της επιστήμης, της τεχνολογίας (συμβατής και ψηφιακής) και της τέχνης, στη σχολική πάντα εκδοχή τους. Και σε αυτούς τους τομείς τίθεται θέμα κριτικής επίγνωσης του αξιοποιούμενου λόγου.

II. Γλωσσικός Εγγραμματισμός σε Όλα τα Διδασκόμενα Μαθήματα

A. Ο Ρόλος της Γλώσσας στην Επιστήμη

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι η σχέση γλώσσας και επιστήμης και επ' αυτού ο Halliday (1993:93) επισημαίνει ότι «η Γλώσσα δεν είναι σαν τα άλλα μαθήματα, διότι

μαθαίνοντας τη γλώσσα μιας επιστήμης μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε στο πλαίσιο αυτής της επιστήμης.» Αναφερόμενη η Hasan (2006:160) ειδικά στον ρόλο των κειμενικών ειδών και των τύπων κειμένου στη συγκρότηση των επιστημονικών κλάδων, στην επιστημονική έρευνα και στην αναπαράσταση της παραγόμενης γνώσης, επισημαίνει: «Οι επιστημονικοί κλάδοι είναι, στο κάτω κάτω, σε μεγάλο βαθμό ένας αστερισμός συγκεκριμένων τύπων λόγου, που τελικά αυτό που μετράει ως γνώση ενός κλάδου είναι η ικανότητα να συμμετέχεις με επιτυχία στους λόγους αυτού του κλάδου». Επομένως, βάσει αυτών, μόνο όσοι είναι κάτοχοι αυτού του λόγου είναι μέλη της επιστημονικής κοινότητας και έχουν δυνατότητες να συνδιαλέγονται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Στην ίδια λογική και οι Halliday και Martin (2004:217) επισημαίνουν ότι η μάθηση μιας επιστήμης σημαίνει τη μάθηση της ιδιαίτερης γλώσσας: «Το να είσαι εγγράμματος στην επιστήμη σημαίνει να είσαι ικανός να καταλαβαίνεις την τεχνική γλώσσα που χρησιμοποιείται. Για να το κατανοήσουμε αυτό, πρέπει να κοιτάξουμε προσεκτικά τι προσπαθούν να κάνουν οι επιστήμονες».

B. Εμπέδωση της Κειμενοκεντρικής ως Κυρίαρχης Εκπαιδευτικής Προσέγγισης

Από διδακτικής πλευράς αξιοποιείται η θέση της Κειμενογλωσσολογίας ότι βασική μονάδα του λόγου δεν είναι η λέξη ούτε η πρόταση, αλλά το κείμενο ως συγκροτημένος λόγος (discourse). Αυτό σημαίνει ότι μετακινείται η διδακτική εστίαση από τη γραμματική της λέξης και της πρότασης στη γραμματική/σύνταξη της παραγράφου και του κειμένου (Mackenzie et al. 2013:381), εξ ου και η προσέγγιση αποκαλείται «**κειμενοκεντρική**» (genre approach) (Cope and Kalantzis 2014· Κέκια 2002· 2011).

Διδακτικά, στην κειμενοκεντρική προσέγγιση αναπτύσσονται μαθησιακές δράσεις, συχνά σε πλαίσιο «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding), στα επίπεδα της δομής του κειμένου, της σύνταξης των προτάσεων και της επιλογής των λέξεων. Αναλυτικότερα, σε επίπεδο κειμένου αναδεικνύονται τα δομικά στοιχεία των διαφορετικών κειμενικών ειδών (π.χ. σε κείμενα ιστορικής δράσης γίνεται αναφορά σε σκοπό, προγραμματισμό και σχεδιασμό δράσης, υλοποίηση σχεδιασμού, αποτελέσματα δράσης, αποτίμηση αποτελεσμάτων). Σε επίπεδο προτάσεων αναδεικνύονται η φύση των υποκειμένων (φυσικές οντότητες, π.χ. ο παραγωγός ή αφηρημένες έννοιες, π.χ. η παραγωγή) και το είδος της σύνταξης (ενεργητική ή παθητική φωνή), επιλογές που εξυπηρετούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς με κοινωνικές προεκτάσεις. Επίσης, σε επίπεδο λέξεων εξετάζεται αν κυριαρχούν ρήματα δράσης ή σκέψης και ουσιαστικά που δηλώνουν αιτίες, δρώντες, δράσεις και πάσης φύσεως συνδέσμους και επιρρήματα που δηλώνουν διαφορετικές σχέσεις (χρονικές, αιτιώδεις, αναλυτικές, συγκριτικές, συμπερασματικές, ταξινομικές, αξιολογικές κ.λπ.).

Τα σχολικά εγχειρίδια σταδιακά μετατοπίζονται από τον αφηγηματικό λόγο στον επιστημονικό λόγο, στη σχολική του μορφή, και σε αυτό το πλαίσιο παρατηρούνται αλλαγές στο επίπεδο του κειμένου, της πρότασης και των λέξεων, όπως οι προαναφερθείσες (Martin and Rose 2008:137-8, 227). Επίσης, τα μονοτροπικά κείμενα

του παρελθόντος τα αντικατέστησαν τα πολυτροπικά κείμενα με εικόνες και κάθε μορφής σχήματα και διαγράμματα, όπως είναι οι εννοιολογικοί χάρτες, που απαρτίζουν από μόνα τους ιδιότυπα κείμενα, τα οποία πρέπει να «συνομιλούν» με το γραπτό κείμενο. Με άλλα λόγια, οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα ιδιαίτερο τρόπο νοσηματοδότησης καταστάσεων του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος (Ρεπούση 2004:321).

Στο νέο αυτό πεδίο, οι μαθητές καλούνται να αφουγκραστούν και να αποδελτιώσουν αυτές τις «συνομιλίες», με την υποστήριξη των εξοικειωμένων με την πολυτροπικότητα εκπαιδευτικών. Όλα αυτά τα στοιχεία, γλωσσικά και πολυτροπικά, οι μαθητές μπορούν να τα κατακτήσουν σταδιακά από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα μέσα από την μελέτη και την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και μέσα από τον διαμαθητικό διάλογο (Martin and Rose 2008:15, 87), στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Διευκρινίζεται ότι κάθε επιστημονικός κλάδος έχει αναπτύξει συγκεκριμένα κειμενικά είδη, με τα δικά τους δομικά στοιχεία και τις λεξικογραμματικές επιλογές, που προσιδιάζουν στον επιστημονικό λόγο (Λέκκα 2009· Martin and Rose 2008· Coffin 2009). Είναι λογικό βέβαια τα κειμενικά είδη να διατηρούν τα βασικά τους χαρακτηριστικά σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, γεγονός που διευκολύνει τη διδασκαλία τους στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε επεξηγήσεις διαδικασιών, φαινομένων, δεδομένων προβαίνουν όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι. Αυτό βοηθάει εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά προϋποθέτει σχεδιασμό σε επίπεδο τάξεων και βαθμίδων, καθώς και ανατροφοδότηση από αρμόδιους, όπως είναι οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και οι Επόπτες Ποιότητας.

Στη βιβλιογραφία, για να αποδοθεί ο υψηλός βαθμός γλωσσικής επάρκειας που απαιτεί ο εκπαιδευτικός, ο κοινωνικός και ο επαγγελματικός χώρος στην εποχή μας, χρησιμοποιείται ο όρος «γλωσσικός εγγραμματισμός», ο οποίος μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί επιτυχώς, τόσο κατά τη μελέτη όσο και κατά την παραγωγή διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων (Mackenzie et al. 2013· Peterson and McClay 2014), τις ποικίλες γλωσσικές, κοινωνικές και επιστημολογικές πρακτικές, τις οποίες έχουν εντάξει σε αυτά οι επιμέρους κοινότητες λόγου για τις ανάγκες τους. Συνώνυμος του όρου «γλωσσικός εγγραμματισμός» είναι ο όρος «λειτουργικός εγγραμματισμός».

Από τον παραπάνω ορισμό είναι προφανές: (α) ότι τα κειμενικά είδη μιας επιστήμης ενσωματώνουν και μεταδίδουν τις πρακτικές αυτής της επιστήμης (Wells 2002: 143) και (β) ότι ο γλωσσικός εγγραμματισμός προϋποθέτει την κατοχή υψηλού επιπέδου γλωσσικών και μεταγλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την αποτελεσματική αξιοποίησή τους κατά προσήκοντα τρόπο μέσα στις ποικίλες και διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές στοχεύσεις και επικοινωνιακές περιστάσεις.

Με δεδομένο τον κεντρικό ρόλο που παίζει στην εκπαίδευση η αξιοποίηση του πολύμορφου εκπαιδευτικού υλικού, γλωσσικής και μη γλωσσικής σημειωτικής, μπορούμε κάλλιστα να πούμε ότι η σχολική εκπαίδευση αποτελεί κατά βάση μία διαρκή μαθητεία στα πολυποίκιλα συστήματα σημειωτικής που χρησιμοποιούν οι επιστήμες, η τεχνολογία και οι τέχνες, δηλαδή χρησιμοποιεί ο πολιτισμός στο σύνολό του (Wells 2002:138).

Γ. Η Κατάκτηση του Επιστημονικού Λόγου από τους Μαθητές

Ο Επιστημονικός Εγγραμματισμός, λοιπόν, προϋποθέτει πρωτίστως την ικανότητα κατανόησης της τεχνικής γλώσσας που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη επιστήμη. Προϋποθέτει, επίσης, τη βαθιά κατανόηση της γνώσης που παράγει η συγκεκριμένη επιστήμη και βάσει αυτής ερμηνεύει αντίστοιχους τομείς του επιστητού. Με άλλα λόγια, η ταυτόχρονη κατάκτηση της επιστημονικής γλώσσας, των επιστημονικών γνώσεων και επιπλέον η μεταφορά των νέων γνώσεων σε καταστάσεις ζωής συγκροτούν αυτό που αποκαλούμε «Επιστημονικό Εγγραμματισμό». Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης επιχειρείται η μύηση των μαθητών σε αυτήν τη γλώσσα των επιμέρους διδασκομένων αντικειμένων, η κατάκτηση των διδασκομένων γνώσεων σε βάθος και η μεταφορά των νέων γνώσεων σε καταστάσεις του περιβάλλοντος κόσμου, διαδικασίες που πρέπει να πραγματοποιούνται σταδιακά και μεθοδικά, όπως ακριβώς είναι ο κύριος σκοπός του υπό συζήτηση προγράμματος (βλ. και Lemke 2008).

Στόχος του Επιστημονικού Εγγραμματισμού είναι η εξάπλωση των ήδη γνωστών επιστημονικών γνώσεων με απώτερο σκοπό να αναβαθμιστεί η γνωσιακή υποδομή και ο συνακόλουθος τρόπος σκέψης και πράξης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Λέκκα 2009:152 και 155). Με τέτοια υποδομή τα άτομα και τα κοινωνικά σύνολα είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να λαμβάνουν ορθολογικές και τεκμηριωμένες αποφάσεις πάνω σε ζητήματα που επηρεάζουν την ατομική και συλλογική ζωή μας (Χατζηγεωργίου 2006) και βεβαίως να αξιοποιούν με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα τις τεχνολογικές εφαρμογές.

Υπό αυτή την οπτική, είναι εμφανές ότι η σχολική γλώσσα του διδασκομένου αντικειμένου καθίσταται μέσον τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης, οπότε ο ρόλος της ενισχύεται. Αυτή η συμπόρευση γλώσσας και γνώσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αρχίζει συστηματικά από την Δ΄ τάξη του Δημοτικού, όπου οι μαθητές έχουν τα αντίστοιχα βιβλία για τα διδασκόμενα αντικείμενα. Επομένως, η διδασκαλία της σχολικής γλώσσας ως εκπαιδευτικός στόχος εκκινεί από την Δ' τάξη του Δημοτικού, σηματοδοτώντας την έναρξη της συστηματικής μετάβασης από την καθημερινή οικογενειακή γλώσσα και τον οικείο αφηγηματικό λόγο προς τη σχολική γλώσσα, διαδικασία η οποία συνεχίζει μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή μέχρι την Γ΄ τάξη Γυμνασίου, αλλά και πέραν αυτής.

Οι μαθητές, ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, έρχονται σε μια άτυπη, μη συστηματική επαφή με τη φύση της γλώσσας, μέσα από την εμπλοκή σε γλωσσικά

συμβάντα. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Χατζησαββίδης 2002· Kress 2003). (Χατζησαββίδης 2002· Kress 2003). Είναι, όμως, σημαντικό να τονισθεί ότι αυτό που αποκαλούμε «καθημερινή γλώσσα του σπιτιού» δεν συνιστά ομοιογενές γλωσσικό σύστημα για το σύνολο των μαθητών, αλλά διαφοροποιείται σημαντικά, ανάλογα με τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της κάθε οικογένειας. Επομένως, η απόσταση και η διαφοροποίηση από τη σχολική γλώσσα δεν είναι η ίδια για όλα τα παιδιά, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις δυσκολίες των παιδιών και τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Επίσης, και οι Schleppegrell και Oliveira (2006: 255) τονίζουν ότι «τα γνωστικά αντικείμενα στα σχολικά εγχειρίδια είναι δομημένα σε γλώσσα που διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε, για να αλληλεπιδράσουμε μεταξύ μας στην καθημερινή ζωή. Για τους μαθητές που δεν έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν αυτήν τη γλώσσα εκτός σχολείου, η τάξη πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες, για να μάθουν πώς η γλώσσα συμμετέχει στη συγκρότηση γνώσεων στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα».

Σχετικά με τη «γλώσσα του σπιτιού», με τα εφόδια της οποίας έρχεται το παιδί στο σχολείο, είναι σημαντικές οι επισημάνσεις που κάνει μετά από σχετική έρευνα του ΟΣΔΕΛ για το «Παιδί και Ανάγνωση» ο Καθηγητής Κοινωνιολογίας Παναγιωτόπουλος (2024:183):

Η σχολική ανισότητα ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα προέρχεται ουσιαστικά από διαφορές ανάμεσα στη λαϊκή γλώσσα και στη σχολική γλώσσα. Οι ομιλούμενες γλώσσες στα διάφορα στρώματα είναι άνισα απομακρυσμένες από τη σχολική γλώσσα, γι' αυτό και η εκπαίδευση πρέπει να δώσει πολύ σημαντική θέση, από το δημοτικό σχολείο, σε ασκήσεις έκφρασης της σκέψης των παιδιών. Μέσα από τη εκμάθηση μιας πολύπλοκης γλώσσας μπορεί να αναπτυχθεί μια γενική δεξιότητα για τη χρήση λογικά πολύπλοκων συντάξεων, γεγονός που θα συμβάλει στην ενδυνάμωση της αναγνωστικής πρακτικής των παιδιών.

Επίσης, στην εισαγωγή της εν λόγω έρευνας (2024:4) ο Παναγιωτόπουλος αναφέρει ότι τα ερευνητικά δεδομένα παρόμοιας έρευνας «ανέδειξαν και τεκμηρίωσαν την αιτιώδη σχέση της ανάγνωσης με την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου». Ερευνητική διαπίστωση που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του γλωσσικού εγγραμματισμού και συνεπώς και τις επιπτώσεις του λειτουργικού αναλφαβητισμού στη σχολική και μετασχολική ζωή των μαθητών .

Η διαδικασία, λοιπόν, που αρχίζει από το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, αναβαθμίζεται στην Δ' τάξη του Δημοτικού και συνεχίζει αναβαθμιζόμενη στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, με στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τον επιστημονικό λόγο στην σχολική του εκδοχή. Βασική επιδίωξη, λοιπόν, είναι οι μαθητές να κατακτήσουν τον επιστημονικό λόγο στη σχολική του εκδοχή, ο οποίος διαφοροποιείται σε αρκετά σημεία από τον φυσικό λόγο της

καθημερινότητας. Διευκρινίζεται ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία στον επιστημονικό λόγο γενικώς, καθώς και ιδιαίτερα γλωσσικά στοιχεία ανά επιστημονικό κλάδο (Usselli 2019: 210) και κατ' επέκταση ανά διδακτικό αντικείμενο. Η Usselli (2019:206) επισημαίνει ότι «η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά τα πλαίσια χαρακτηρίζεται από διαδομένους λειτουργικούς πόρους (π.χ. συνδετικά στοιχεία, όπως «κατά συνέπεια», δείκτες στάσης, όπως «είναι αβέβαιο αν...») που αναπτύσσονται, για να υποστηρίξουν την ακριβή, συνοπτική και στοχαστική επικοινωνία περίπλοκων αφηρημένων ιδεών (Halliday, 2004 Schleppegrell, 2001). Αυτά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, που προορίζονται να υποστηρίξουν την ακριβή επικοινωνία, μπορεί να αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την κατανόηση κειμένου, εάν οι αναγνώστες δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτά».

Με στοιχεία, όπως τα προαναφερόμενα, διαρθρώνεται ο επιστημονικός λόγος και προσεγγίζεται μέσα από τα ποικίλα κειμενικά είδη (genres), τα οποία έχουν αναπτύξει οι «κοινότητες λόγου» των επιμέρους επιστημονικών κλάδων (Hasan 2006:160).

Στην οργάνωσή τους τα εν λόγω κειμενικά είδη, εκτός από τον χρονικό άξονα των αφηγηματικών κειμένων, αξιοποιούν ως επιστημονικά κείμενα σχολικής χρήσης και άλλους άξονες, όπως είναι η σύγκριση και αντίθεση, η αιτία και τα αποτελέσματα, το πρόβλημα και η επίλυση, το δίλημμα και η απόφαση και η ανάπτυξη ιδεών (Kucer 2014, Table 2.6).

III. Οι Θεωρητικές Βάσεις του Υποστηρικτικού Υλικού της Ιστορίας

Διευκρινίζεται ότι δεν πρόκειται για ολοκληρωμένες προτάσεις οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά για προτάσεις οργάνωσης δραστηριοτήτων στη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων του μαθήματος, που αποτελεί κοινό στοιχείο όλων των προτεινόμενων μοντέλων διδασκαλίας της Ιστορίας. Για τις ολοκληρωμένες προτάσεις Διδακτικής παραπέμπουμε στους Διδακτολόγους της Ιστορίας, Αγγελάκο (2024), Κάββουρα (2011), Κόκκινο (1998, 2000, 2004), Λεοντσίνη (2021), Μαυροσκούφη (1999, 2005, 2010), Ρεπούση (2000, 2004, 2007, 2020) και Σμυρναίο (2008, 2023), Ιστορικοί που αξιοποιούνται αναλόγως και στην παρούσα Έκθεση.

A. Η Κειμενογλωσσολογική Σχολή Ιστορικού Εγγραμματισμού της C. Coffin

Η πρωταρχική θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται είναι η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (SFL) του Halliday (1978, 1993, 2004), η οποία τονίζει ιδιαίτερα τον κοινωνικό ρόλο της γλώσσας. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η σχολή του Halliday έχει αναπτύξει την κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γλωσσικού Εγγραμματισμού (Derewianka 2003· Cope and Kalantzis 2014· Κέκια 2002· 2011), με εστίαση στα δομικά στοιχεία του κειμένου και στις λεξικογραμματικές επιλογές του. Οι επιλογές αυτές καθορίζονται από τους επικοινωνιακούς στόχους και τους αποδέκτες, στοιχεία που συνιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε διακριτού κειμενικού είδους (genre). Στα συνήθη κειμενικά είδη εντάσσονται κατά τους Knapp και Witkins (2005:27) η αφήγηση, η περιγραφή, η καθοδήγηση, η επεξήγηση και η επιχειρηματολογία.

Εξειδικευμένη μορφή εγγραμματισμού είναι ο Ιστορικός Εγγραμματισμός, στην ανάπτυξη του οποίου συνέβαλε ιδιαίτερα η Coffin (2006· 2009), η οποία ανέδειξε ότι οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και από διαφορετική σκοπιά απαιτούν και αντίστοιχα διαφορετικούς τρόπους διάρθρωσης και έκφρασης του ιστορικού λόγου. Με αυτή την έννοια γίνεται αναφορά σε διακριτά κειμενικά είδη (genres) ιστορικού λόγου, τα οποία σε γενικές γραμμές αντιστοιχούν στα κειμενικά είδη που αναφέρουν οι Knapp and Witkins (2005:27). Την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των κειμενικών ειδών του ιστορικού λόγου δηλώνει ο όρος «Ιστορικός Εγγραμματισμός». Η ποικιλία, λοιπόν, των κειμενικών ειδών συνεπάγεται την αξιοποίηση ποικίλων δομικών σχημάτων και αντίστοιχη ποικιλομορφία στις λεξικογραμματικές επιλογές, οι οποίες συγκροτούν τον επιστημονικό λόγο, διακριτό από τον οικείο καθημερινό λόγο των μαθητών. Οι εν λόγω διαφοροποιήσεις συνιστούν πηγή δυσκολιών για τους μαθητές κατά την προσπέλαση των σχολικών εγχειριδίων.

Όλη αυτήν την πολυεπίπεδη ποικιλομορφία του ιστορικού λόγου, που την περιπλέκει και η χρήση εικονιστικών στοιχείων (πολυτροπικά κείμενα), πρέπει ο εκπαιδευτικός με διδακτικό μέσο το σχολικό εγχειρίδιο να την διαχειριστεί στην τάξη, και συχνά σε περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας. Στις προκλήσεις αυτές τις ανάγκες καλείται να ανταποκριθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού εγγραμματισμού της Coffin (2006· 2009), προσέγγιση την οποία έχουν ήδη αξιοποιήσει επιτυχώς σε πλαίσιο σχολικής τάξης εκπαιδευτικοί, με την υποστήριξη εξειδικευμένων στο θέμα Πανεπιστημιακών (Achugar and Schleppegrell 2005· Schleppegrell 2004· Schleppegrell and de Oliveira 2006· Fang and Schleppegrell 2008· 2010).

Τέλος, επειδή πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα, η προσέγγιση των εικόνων γίνεται βάσει κριτηρίων της πρότασης των Kress, G. και Van Leeuwen, Th. (2010, ελλ. μτφρ.), που προσεγγίζει τις εικόνες ως κείμενα, αξιοποιώντας στοιχεία της θεωρίας του Halliday. Βασική θέση της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι οι εικόνες επιτελούν τρεις λειτουργίες, ήτοι (α) την αναπαραστατική λειτουργία (τι αφηγείται η εικόνα), (β) τη διαπροσωπική (ποια η σχέση μεταξύ εικονιζόμενου και θεατή) και (γ) την κειμενική λειτουργία (πώς διαρθρώνονται στην εικόνα τα μηνύματα) (Kress and Van Leeuwen 2010· Αντωνίου 2015:201-208· Καραγιαννάκη 2024:204-205). Αναλυτικότερα αναπτύσσονται τα θέματα αυτά παρακάτω στο οικείο Κεφάλαιο περί Οπτικού Εγγραμματισμού.

B. Το Καναδικό Πλαίσιο Διδακτικής Προσέγγισης της Ιστορίας του Seixas

Η δεύτερη σχολή από την οποία το υποστηρικτικό υλικό αντλεί αρχές και πρακτικές είναι ο νεοσύστατος κλάδος της Διδακτικής της Ιστορίας, που αναπτύχθηκε σταδιακά τον περασμένο αιώνα, μετά την επισήμανση της Κοινωνίας των Εθνών (1925) περί αποκάθαρσης των σχολικών εγχειριδίων από σοβινιστικά στοιχεία, τη διεθνή σύσκεψη της Χάγης (1932) για τη διδασκαλία της Ιστορίας, την ιδρυτική πράξη της UNESCO (1945), μετά τις φρικαλεότητες του πολέμου. Η έννοια της εθνικής ταυτότητας ως παραμέτρου της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας απορρίφθηκε σταδιακά στις

περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, ως συνώνυμης του εθνικισμού. Ως αντιπρόταση ευρύτερης αποδοχής προέκυψαν η **ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης** και η **απόκτηση της ιστορικής γνώσης**, που αντλούνται εγγενώς από την ίδια τη φύση της Ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου.

Επειδή όμως στην εκπαίδευση τα διδασκόμενα αντικείμενα, εκτός από τον γνωσιακό τους σκοπό έχουν και μερίδιο ευθύνης και συμμετοχής στην προώθηση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης, που διατυπώνονται σε κείμενα, όπως είναι το Σύνταγμα και ο νόμος 1566/1985, αλλά και τα γενικά πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών. Μέρος της ευθύνης αναλογεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και στην περίπτωση της Ιστορίας αναλογεί, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του 2003, αλλά και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, όπου διατυπώνεται ως σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας η ανάπτυξη της **ιστορικής σκέψης** και της **ιστορικής συνείδησης**, στοιχεία που αποβλέπουν στην «προετοιμασία **υπεύθυνων πολιτών**.» (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Παρομοίως, και τα νέα Προγράμματα Σπουδών (2022) αναφέρονται στην «**καλλιέργεια της ιστορικής και κριτικής [...] σκέψης, αναγκαία προϋπόθεση για την απόκτηση ιστορικής συνείδησης, η οποία αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τη δημιουργία σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών**» (ΙΕΠ 2022:4, ΠΣ Ιστορίας Γυμνασίου).

Το άρθρο 16, παρ. 2, του Συντάγματος, που αναφέρεται σε «**εθνική συνείδηση**» και το άρθρο 120 στον «πατριωτισμό», σε συνδυασμό με τις προβλέψεις τόσο του νόμου 1566/1985 όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας του 2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και του 2022 (ΙΕΠ), τα οποία προωθούν, σε πλαίσιο ενεργού μαθητικοκεντρικής προσέγγισης, την ανάπτυξη της κριτικής και ιστορικής σκέψης και την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, συμβάλλουν στην ανάπτυξη συλλογικών ταυτοτήτων, οι οποίες είναι ανεκτικές στον πλουραλισμό και άτεγκτες στον εθνικισμό. Ο τελευταίος με τις κακοποιήσεις του μαθήματος της Ιστορίας κατέστησε ύποπτη και απορριπτέα κάθε αναφορά σε όρους που προκύπτουν από παράγωγα της εννοίας του **έθνους**.

Σχετικά με τις διδακτικές και τις μαθησιακές αρχές και πρακτικές, ο νεοπαγής κλάδος της Διδακτικής της Ιστορίας υιοθέτησε τις κοινωνικο-κονστрукτιβιστικές αρχές και πρακτικές που είχε επεξεργαστεί και προτείνει ο καθιερωμένος κλάδος της Γενικής Διδακτικής, μετατοπίζοντας την εστίαση από τη διδασκαλία στην ενεργό μάθηση και άρα, από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δεν περιθωριοποιείται, αλλά μέσα από νέους δρόμους στηρίζει στο μέτρο του αναγκαίου τους μαθητές, ενεργοποιεί τον αναστοχασμό τους και γενικότερα, σε μια κοινή προσπάθεια του σχολείου επεξεργάζεται τον εκδημοκρατισμό της Εκπαίδευσης, ως αντίδοτο στα υφέρποντα συχνά στα σχολεία στοιχεία ρατσισμού, σεξισμού και εθνικιστικής οπτικής.

Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι τα θέματα διδακτικής της Ιστορίας τέθηκαν σε μια περίοδο που υπήρχαν ακόμη προβληματισμοί αναπροσανατολισμού για τον ίδιο τον κλάδο της

Ιστορίας ως Επιστήμης (Ίγκερς 1991 στο Ρεπούση 2000:38). Σχολιάζοντας το πνεύμα και τις επιλογές των εν λόγω διαδικασιών, ο Ιστορικός Γ. Κόκκινος (2000) αναφέρει χαρακτηριστικά:

η συμψηφιστική λογική της συνειδητής απόκρυψης τραυματικών ιστορικών γεγονότων που γεννούν συγκρουσιακές ερμηνείες και της εξιδανίκευσης των κοινών ιστορικών βιωμάτων ή των πολιτισμικών γνωρισμάτων, που συνδέουν αντιπαρατιθέμενες πληθυσμιακές ομάδες, κατέληξε σε μια πολιτικώς ορθή εκδοχή του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία θέλοντας να πολεμήσει τον δαίμονα του εθνικιστικού φρονηματισμού ιδεολογικοποίησε το μάθημα για τους ακριβώς αντίθετους λόγους, καλλιεργώντας μια επιφανειακή και ανιστόρητη κουλτούρα ειρήνης και συναδέλφωσης των λαών.

Εστιάζοντας η Ρεπούση (2000:47) στην εννοιολόγηση της «ιστορικής σκέψης» – τι ακριβώς σημαίνει για τους μαθητές και τις μαθήτριες «σκέπτομαι ιστορικά» – αναφέρει ότι ο καθηγητής στο Καναδικό Πανεπιστήμιο της British Columbia Peter Seixas μέσα από σχετικές προσπάθειες κατέληξε «σε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό αλλά και πρακτικό σχήμα, αφενός προσδιορισμού της ιστορικής σκέψης και αφετέρου αξιολόγησής της. Πρόκειται για τα έξι Σημεία Αναφοράς-Δείκτες της Ιστορικής Σκέψης (*Benchmarks of Historical Thinking 2006*)», τα οποία η Ρεπούση (2000:47) παρουσιάζει ως εξής:

Ο Seixas (2009) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης συνδέεται με την πραγμάτευση των παρακάτω προβλημάτων:

- 1. Το πρόβλημα της ιστορικής σημασίας: τι είναι σημαντικό να μαθαίνουμε και γιατί;*
- 2. Το πρόβλημα της τεκμηρίωσης: πώς γνωρίζουμε όσα γνωρίσουμε και πώς μπορούμε να αξιοποιούμε τις πηγές, για να υποστηρίξουμε τους ισχυρισμούς μας για το παρελθόν;*
- 3. Το πρόβλημα της συνέχειας και της αλλαγής: πώς οι ιστορικές αλλαγές εναλλάσσονται με τις συνέχειες;*
- 4. Το πρόβλημα των αιτιών και των συνεπειών: ποιες είναι οι αιτίες που οδήγησαν σε κάποιο συγκεκριμένο συμβάν και ποιες είναι οι συνέπειες που έμειναν ή εξαφανίστηκαν με το πέρασμα του χρόνου;*
- 5. Το πρόβλημα της ιστορικής οπτικής: πώς ήταν να ζει κανείς σε χρόνους τόσο διαφορετικούς από τους δικούς μας; Μπορούμε στ' αλήθεια να καταλάβουμε;*
- 6. Το πρόβλημα της ηθικής διάστασης της ιστορίας: πώς μπορούμε σήμερα να κρίνουμε τις πράξεις που έλαβαν χώρα σε διαφορετικές από τις δικές μας περιστάσεις; Πότε και πώς εγκλήματα και θυσίες στο παρελθόν επηρεάζουν το σήμερα; Και ποιες υποχρεώσεις έχουμε σήμερα σε σχέση μ' αυτές τις συνέπειες.*

Στην κοσμογονική αυτή περίοδο για τη Διδακτική της Ιστορίας, όπου τέθηκαν τα απλά στη διατύπωση, αλλά δυσκολότατα στην απάντηση ερωτήματα **γιατί, τι** και **πώς**, αναπτύχθηκαν σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής επιμέρους προτάσεις, οι οποίες συχνά αναφέρονται με το όνομα της χώρας και στις οποίες κάνει εμπειριστατωμένη

αναφορά η Ρεπούση (2000). Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνεται και η канаδική πρόταση των Seixas και Morton (2013·Seixas 2015· Ρεπούση 2000:46· Καραμανώλη 2019:52· Τρικκαλιώτη 2022:24), η οποία ήδη παρουσιάστηκε, καθότι κρίθηκε ιδιαίτερα πρόσφορη για την παραγωγή υποστηρικτικού υλικού. Αναλυτικότερα, κρίθηκε πρόσφορη, για τη διατύπωση ερωτημάτων επί των κειμένων του σχολικού εγχειριδίου, αλλά και επί των «ιστορικών πηγών» που τα συνοδεύουν. Στην περίπτωση μάλιστα του υποστηρικτικού υλικού, που παρατίθεται στον Δεύτερο Τόμο της Έκθεσης που θα ακολουθήσει, τα ερωτήματα του Seixas αξιοποιούνται για την ανάλυση των «ιστορικών πηγών» ως πεδίου για την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι το εν λόγω υποστηρικτικό υλικό πρέπει να λάβει υπόψη του τις διαφοροποιημένες δυνατότητες και ανάγκες των ανομοιογενών σχολικών τάξεων και με αυτή την έννοια πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτό και μαθησιακές δράσεις ήδη οικείες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Τέλος, διευκρινίζεται ότι, μολονότι το προτεινόμενο υποστηρικτικό υλικό εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, οι θεμελιώδεις αρχές του ιστορικού εγγραμματισμού εμφανίζουν σημαντική συνάφεια με τον εγγραμματισμό στα λοιπά γνωστικά πεδία, ιδίως όταν οι μαθητές καλούνται να προβούν σε ερμηνεία φαινομένων και κριτικό αναστοχασμό επί των συναγόμενων συμπερασμάτων στο πλαίσιο των διδασκόμενων μαθημάτων.

Είναι εύκολο και φυσικό οι μαθητές να αξιοποιήσουν, με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τις ικανότητες γλωσσικού και οπτικού εγγραμματισμού που έχουν αποκτήσει στο πλαίσιο συγκεκριμένου μαθήματος και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Η εν λόγω διαδικασία προϋποθέτει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης και την ανάπτυξη ενδοκλαδικών και διακλαδικών συνεργειών, υπό τον συντονισμό των Ενδοσχολικών Συμβούλων και Μεντόρων.

Γ. Διδακτικοί Σκοποί Ιστορίας σύμφωνα με Νέα Προγράμματα Σπουδών ΙΕΠ

1. Ιστορική Σκέψη και Κρίση, Ιστορική Συνείδηση και Εθνική Ταυτότητα

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση στην περίπτωση της Ιστορίας, εφαρμόζοντας και τις προβλέψεις του προγράμματος σπουδών του Δημοτικού (ΙΕΠ 2022) και Γυμνασίου (ΙΕΠ 2022) στηρίζει τους μαθητές στην ανάπτυξη της ιστορικής γλώσσας, της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής γνώσης, της ιστορικής συνείδησης, του πατριωτισμού και της εθνικής ταυτότητας, που στη σύμπραξή τους διασφαλίζουν τον Ιστορικό Εγγραμματισμό.

Αναφορικά με την **ιστορική γλώσσα** επισημαίνεται ότι κατά περίπτωση αξιοποιεί τον ρηματικό λόγο της αφήγησης, αλλά και τον ονοματικό λόγο που αξιοποιούν τα ερμηνευτικά, επεξηγηματικά και επιχειρηματολογικά κείμενα της Ιστορίας, με τις γνωστές δυσκολίες που δημιουργεί στους μαθητές.

Αναφορικά με την **ιστορική σκέψη**, βάσει των Seixas and Morton 2013, «έχει να κάνει με την ικανότητα να επεξεργάζεσαι κριτικά σύνθετες και συχνά αντιτιθέμενες ιστορικές ερμηνείες και να μπορείς όχι μόνο να διακρίνεις, αλλά και να συμφιλιώνεις τις αξίες του παρελθόντος με αυτές του παρόντος» (Ρεπούση 2020:47-48).

Αναφορικά με την **ιστορική γνώση**, (α) στηρίζεται στη μελέτη των ιχνών του παρελθόντος, αλλά το παρελθόν δεν είναι ούτε αναστρέψιμο ούτε επαληθεύσιμο, (β) μελετά το ιδιαίτερο, το μοναδικό, όχι το γενικό, συγκροτεί δηλαδή μία «ιδεογραφική επιστήμη», (γ) επιχειρεί να ερμηνεύσει, δηλαδή να κατανοήσει τα ιστορικά φαινόμενα και (δ) μέσα από την μελέτη της Ιστορίας δεν μπορεί να προβλεφθεί το μέλλον (δεν είναι δηλαδή μια ασφαλής γνώση) (Σμυρναίος 2008:88).

Αναφορικά με την **ιστορική συνείδηση**, ο J. Ruseñ εννοεί την «εσωτερική συνάφεια» ανάμεσα στη νοηματοδότηση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την προοπτική του μέλλοντος (στο Σμυρναίος 2008:85, βλ. Ηλιοπούλου στο Κόκκινος και Νάκου 2006:75). Με απλούστερα λόγια και με εστίαση στην εκπαίδευση, ο Σολομών (2017:137) αναφέρει ότι με «τον όρο ιστορική συνείδηση δηλώνεται η επίγνωση ότι το παρόν προ-έρχεται από το παρελθόν και ότι το μέλλον κυοφορείται στο βιούμενο παρόν. Η ιστορική συνείδηση είναι βιωματικό προϊόν, είναι συνάρτηση της συμμετοχής των μαθητών στη διερεύνηση του παρελθόντος».

Στη σύνδεση της ιστορικής συνείδησης και της εθνικής ταυτότητας αναφέρεται αναλυτικά το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας και στο *Βιβλίο Εκπαιδευτικού* του Γυμνασίου (ΙΕΠ 2022:6): «Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα και ο γενικός στόχος για την καλλιέργεια της **ιστορικής συνείδησης** και της **κριτικής σκέψης** σε συνδυασμό με τη **νηφάλια ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης** και της **εθνικής αυτογνωσίας**. Η εθνική αυτογνωσία θα επιτρέψει αφενός την υγιή συνομιλία με την εθνική συνείδηση άλλων λαών και αφετέρου την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η ελευθερία και η αναίρεση στερεοτυπικών αντιλήψεων».

Επίσης, και στο πλαίσιο της τοπικής Ιστορίας στο Δημοτικό ΙΕΠ (2022:6) γίνεται λόγος για «εθνική ιστορική ταυτότητα», ενώ τέλος στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου (ΙΕΠ 2022) υπάρχουν σχετικές αναφορές, όπως για παράδειγμα του τύπου «να γνωρίζουν τους όρους: έθνος, εθνική συνείδηση, εθνικό κίνημα, εθνικισμός, εθνική ολοκλήρωση» (σελ. 69) και «να επισημαίνουν ποια επίδραση έχει ή θεωρείται ότι έχει η ιστορική γνώση στη διαμόρφωση εθνικής και κοινωνικής συνείδησης» (σελ. 85-86). Ακόμη, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού Λυκείου (ΙΕΠ 2022:2) αναφέρεται: «Τέλος, εφόσον διαθέτουν ένα στέρεο πνευματικό υπόβαθρο ιστορικής, πολιτιστικής και **εθνικής ταυτότητας**, θα μπορούν πλέον να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, ως συνειδητοποιημένα μέλη της κοινωνίας μας». Ενδιαφέρον έχει και η παράθεση του προγράμματος σπουδών στην Ιστορία του Λυκείου του 2019 (ΦΕΚ Β 2020/3 Ιουνίου 2019), επί Υπουργίας Κ. Γαβρόγλου: «Οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας συναρτώνται με τα ιδεώδη μιας

κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης, η καλλιέργεια **ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών** και η συγκρότηση μιας **πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας** αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες».

Προκύπτει λοιπόν ότι πέρα από τους Ιστορικούς συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και οι πολιτικές πλειοψηφιακές δυνάμεις της χώρας εντάσσουν την εθνική ταυτότητα στους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας, φροντίζοντας βέβαια να τονίσουν ότι αναφέρονται σε μια **πλουραλιστική, ανεκτική ή νηφάλια εκδοχή εθνικής ταυτότητας**, που διαφοροποιείται ριζικά από προγενέστερες εκδοχές της⁸. Δεδομένου, λοιπόν, ότι «*τα νέα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας εισάγουν ενιαία αντίληψη προσέγγισης της Ιστορίας από τη Γ΄ Δημοτικού έως τη Γ΄ Λυκείου*» (ΠΣ Γυμνασίου ΙΕΠ 2022:3), τα ανωτέρω ζητούμενα αναμένεται να απασχολήσουν τους διδακτολόγους της Ιστορίας, καθότι τα διδασκόμενα μαθήματα οφείλουν, πέρα από τις προτεραιότητες της «πειθαρχίας» τους, να συμβάλλουν και στις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μάλιστα σε αυτούς που ορίζονται από το Σύνταγμα, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται τόσο στην «εθνική συνείδηση» (άρθρο 16) όσο και στον «πατριωτισμό των Ελλήνων» (άρθρο 120). Αναμένεται επίσης να αξιοποιήσουν στη σχολική Ιστορία την εννοιολογική διαφορά μεταξύ των όρων **εθνικός** και **εθνικιστικός**, όρους που σαφώς διακρίνουν το *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* της Ακαδημίας Αθηνών (2014: 475), το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (1998:416-417) του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του ΑΠΘ και το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Μπαμπινιώτη (2002:551) και ως διακριτές έννοιες αντιμετωπίζονται και στα προγράμματα σπουδών Ιστορίας(ΙΕΠ 2022).

2. Ο Πατριωτισμός ως Πρόσφορος Όρος για τον Σκοπό της Σχολικής Ιστορίας

Η έννοια του «πατριωτισμού», μάλιστα, είναι ευκολότερα διαχειρίσιμη από ιστορικούς και επιστημολόγους ευρύτερου ιδεολογικού φάσματος, τινές εκ των οποίων αξιοποιούν ήδη κατά αντιδιαστολή τους διακριτούς όρους, όπως είναι οι όροι «πατριωτισμός»,

⁸ Η ιστορικός Μαρία Ευθυμίου διευκρινίζει ότι στον πυρήνα της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται κυρίως πολιτισμικά και όχι πρωτίστως βιολογικά στοιχεία, και στην περίπτωση της χώρας μας όπου επί σειρά αιώνων η γλώσσα και η θρησκεία λειτούργησαν με καταπληκτικές αφομοιωτικές δυνάμεις, κατά τις μετακινήσεις πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο, χωρίς άσκηση βίας. Σε αυτή τη διαδικασία αναγνωρίζει τον ρόλο που είχε διαχρονικά η εκπαίδευση στη χώρα μας, καθώς και τον ρόλο που πρέπει να έχει και στις ημέρες μας στον τομέα της ταυτότητας. Τέλος, αναγνωρίζει ότι στον περασμένο αιώνα σε βαλκανικές χώρες, της Ελλάδας συμπεριλαμβανομένης, ασκήθηκαν παρεμβατικές πολιτικές για την ομογενοποίηση πληθυσμών. <https://podlist.gr/p/dianeosis-podcasts-584/e/i-elliniki-taftotita-me-apla-logia-maria-efthymiou-38677>.

«εθνισμός⁹» «εθνικός¹⁰» και «εθνικισμός/σοβινισμός¹¹», ενώ άλλοι ταυτίζουν με τον σοβινισμό κάθε παράγωγο του όρου «έθνος», ακραία άποψη που δεν συμφωνεί με τις εννοιολογικές ετυμολογήσεις των όρων και δεν απηχεί βέβαια τα αναφερόμενα στα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.

Σχετικά με τον προαναφερθέντα όρο «πατριωτισμός», «Ο Habermas (2013:143) περιγράφει τον πατριωτισμό ως την “υπαγωγή σε μια προπολιτική κοινότητα πετρωμένου” επισημαίνοντας πως «όπως και το έθνος, έχει τη δύναμη να δημιουργεί δεσμούς και προκαταβολική εμπιστοσύνη, κάτι που εξηγεί γιατί οι αυτοενδιαφερόμενοι πολίτες παραμερίζουν τις δικές τους προτιμήσεις για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις μιας κρατικής αυθεντίας που “επιβάλλει καθήκοντα”».» (Σπυράκου 2020:31).

Προς αυτή την κατεύθυνση ο Heywood (2007:306) επισημαίνει:

Ο πατριωτισμός (*patriotism*) (από τη λατινική λέξη *patria*, που σημαίνει “πατρίδα”) είναι ένα συναίσθημα, μια ψυχολογική προσήλωση κάποιου στο έθνος, δηλαδή στην κυριολεξία η “αγάπη κάποιου για την πατρίδα του”. Οι όροι του εθνικισμού και του πατριωτισμού συχνά συγχέονται. Ο εθνικισμός (*nationalism*) έχει δογματικό χαρακτήρα και ενσωματώνει την πίστη πως το έθνος είναι κατά κάποιον τρόπο η κεντρική αρχή πολιτικής οργάνωσης. Ο πατριωτισμός (*patriotism*) προσφέρει τη συναισθηματική βάση για την πίστη αυτή, και συνεπώς υποστηρίζει όλες τις μορφές εθνικισμού. Είναι δύσκολο να αντιληφθούμε μια εθνική ομάδα που να απαιτεί, παραδείγματος χάριν, πολιτική ανεξαρτησία χωρίς να έχει τουλάχιστον μέχρι ενός βαθμού πατριωτική αφοσίωση ή εθνική συνείδηση. Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι πατριώτες εθνικιστές. Δεν σημαίνει δηλαδή πως όλοι όσοι νιώθουν μέλη, ή ακόμη και αγαπούν το έθνος τους, το αντιμετωπίζουν ως μέσο έκφρασης πολιτικών απαιτήσεων». Λεπτές διακρίσεις που δεν τις κάνουν όλοι, ειδικοί και μη.

Στην αγάπη για την πατρίδα ως κοινωνικό και πολιτειακό ζητούμενο αναφέρεται και ο «Viroli στο βιβλίο του *For Love of Country*, αποδίδοντας εξ αρχής μία ερμηνευτική αφηρησία με θετικό πρόσημο που αντικατοπτρίζεται διαμέσου της κατανόησης και υπεράσπισης οριοθετημένων εθνολογικών αναφορών ως ένα εν τη πεπιοθήσει φυσικό δικαίωμα» (Σπυράκου 2020:26). Σε πρόσφατο βιβλίο του «*Nazionalisti e patrioti*» ο Viroli (2019) αναφέρεται στον «δημοκρατικό πατριωτισμό», ο οποίος «σέβεται την εθνική κουλτούρα και τα θεμιτά εθνικά συμφέροντα, αλλά θέλει να εξυψώσει και την μεν

⁹ **Εθνισμός:** Η άποψη που ενθαρρύνει την έκφραση και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης· η αφοσίωση των ατόμων στο έθνος στο οποίο ανήκουν, χωρίς όμως καμία διάθεση υποτίμησης ή περιφρόνησης άλλου έθνους (Πύλη Ελληνικής Γλώσσας).

¹⁰ **Εθνικός:** που ανήκει ή αναφέρεται στο έθνος: ~ πολιτισμός. Εθνικές παραδόσεις. Εθνική κληρονομιά. Εθνικά ιδεώδη. Εθνική συνείδηση. (Πύλη Ελληνικής Γλώσσας).

¹¹ **Εθνικισμός:** Υπερβολική μέχρι φανατισμού προσήλωση στην ιδέα της πατρίδας, που συνοδεύεται από μίσος και περιφρόνηση για τους άλλους λαούς και που συχνά εκδηλώνεται με επιθετικότητα εναντίον τους. (Πύλη Ελληνικής Γλώσσας, βλ. Χαραλαμπίκης 2014:1455).

και τα δε στα ιδεώδη της ελεύθερης και πολιτισμένης ζωής.» (Γιαλκέτσης 2024). Σχετικά με το περιεχόμενο και τα όρια του πατριωτισμού, η Σπυράκου (2020:28) υπογραμμίζει τα εξής: «Το γεγονός ότι ο πατριωτισμός περιγράφει το αίσθημα της υπεράσπισης ενός συγκεκριμένου εδάφους, γλώσσας, αλλά και των εθνοτικών χαρακτηριστικών δίνοντας μία ακούσια υπόσχεση για την προστασία τους και τη διατήρησή τους ανά την κοσμική εξέλιξή τους στον παγκόσμιο χώρο, εμπεριέχει τον κίνδυνο της υπερβάλλουσας ταύτισης και τάσης επιβολής ενός εθνικού χαρακτήρα έναντι άλλων ή, σε ηπιότερη μορφή, τη σύγκριση μεταξύ άλλων εθνικών τύπων εντός ή εκτός της ευρωπαϊκής επικράτειας». Επισημαίνεται εδώ ως υπαρκτός κίνδυνος.

3. Υπερ-εθνικές και Μετα-εθνικές Ταυτότητες

Ακόμη, επειδή γίνονται αναφορές σε μετα-εθνικές ή/και υπερ-εθνικές ταυτότητες, επισημαίνεται ότι κατά την ψυχολογική αλληλουχία των εναλλακτικών ταυτοτήτων η προσωπική ταυτότητα¹² (ποιος είμαι;), που «αποτελεί τον πυρήνα του ατομικού αυτοκαθορισμού» (Θεοδωρίδης 2001:59), ευρίσκεται στο κέντρο και πέριξ αυτής αναπτύσσονται η τοπική ταυτότητα καταγωγής, η εθνοτική, η εθνική ταυτότητα (επικυρωμένη και θεσμικά), που λειτουργεί ως συναισθηματική γέφυρα «μεταξύ του ατόμου, της κοινωνίας και του κράτους» (Θεοδωρίδης 2001:61). Βάσει, λοιπόν, της εθνικής ταυτότητας μπορεί να γίνει λόγος για ευρωπαϊκή ταυτότητα (Σπυράκου 2020), καθώς και για άλλες μετα-εθνικές, υπερ-εθνικές ταυτότητες ή/και υβριδικές ταυτότητες (Αρχάκης 2020). Όλες έχουν με κάποιο τρόπο την αναφορά τους στην εθνική ταυτότητα.

Τέλος, από την παιδαγωγική και αναπτυξιακή οπτική, πρέπει να τονισθεί ότι η εθνικιστική κακοποίηση της Ιστορίας και της έννοιας της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, που έγινε στο παρελθόν (βλ. π.χ. Κηπουροπούλου 2019), αλλά και η συνακόλουθη ταύτιση του εθνικού με το εθνικιστικό/σοβινιστικό που προέκυψε από την άλλη πλευρά στις ημέρες μας, δεν ακυρώνουν τον ρόλο που διαπιστώνει η έρευνα ότι έχουν η εθνική ή/και εθνοτική συνείδηση και ταυτότητα στη συγκρότηση της προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας εφήβων και αυριανών ενεργών πολιτών μιας δημοκρατικής και απαλλαγμένης από εθνικιστικές αντιλήψεις και πρακτικές κοινωνίας (Roberts et al. 1999· Phinney and Kohatsu 1997· Phinney et al. 2001). Η αποκλειστική όμως εστίαση στην «εθνική ταυτότητα» και η απουσία εστίασης στην κριτική ιστορική σκέψη που εξετάζει την αναδρομική αφήγηση της εθνικής ταυτότητας, καθώς και η απουσία κριτικής επεξεργασίας των πρωτογενών δεδομένων του παρελθόντος, δημιουργούν συνθήκες ανάπτυξης εθνικιστικών αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών. Τέτοιες καταστάσεις πρέπει το σχολείο να τις προλάβει, διότι ο αναστοχαστικός αυτοπροσδιορισμός στην κλίμακα των διαδοχικών ταυτοτήτων απαντά και στο ερώτημα «πώς πρέπει να πράξω;», το οποίο είναι ερώτημα κοινωνικής, ηθικής και πολιτικής φύσης (Θεοδωρίδης 2001:56).

¹² Κατά τον Giddens (1991:53) η προσωπική ταυτότητα ορίζεται «ως ο εαυτός όπως αναστοχαστικά κατανοείται από το πρόσωπο με όρους προσωπικής βιογραφίας» (στο Θεοδωρίδης 2001:56).

Κεφάλαιο Τρίτο

Σκέπτομαι Κριτικά και Δημιουργικά με τη Γλώσσα σε Όλα τα Μαθήματα

Ενώ ο γλωσσικός εγγραμματισμός είναι απαραίτητος για τη βασική κατανόηση και παραγωγή κειμένων σε διάφορα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια, ο κριτικός εγγραμματισμός προχωρά πέρα από την απλή κατανόηση της γλώσσας και εστιάζει στην κριτική ανάλυση και ερμηνεία των κειμένων. Η σύνδεση των δύο εγγραμματισμών έχει ως κεντρικό άξονα τη μετάβαση από την τεχνική κατανόηση της γλώσσας (γλωσσικός εγγραμματισμός) στην κριτική αντιμετώπισή της (κριτικός εγγραμματισμός). Η βάση του κριτικού γραμματισμού είναι ο γλωσσικός εγγραμματισμός. Προτού κάποιος αναλύσει κριτικά ένα κείμενο πρέπει πρώτα να το αναλύσει και να το κατανοήσει γλωσσικά. Η γνώση της γλώσσας και των δομών της αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κριτική ανάλυση. Ήδη στις πρώτες προσπάθειες στην Αυστραλία να ορισθεί ο «γλωσσικός εγγραμματισμός» συμπεριλαμβάνεται και η κριτική σκέψη, όπως προκύπτει από τον ορισμό του γραμματισμού, τον οποίο παραθέτει ο Baynham (2002:21) σε βιβλίο του και που έχει διατυπωθεί από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον εγγραμματισμό ενηλίκων:

Ο «**γραμματισμός**» αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση με κατανόηση, στη γραφή με συνοχή και στην **κριτική σκέψη**. Περιλαμβάνει επίσης και τον **αριθμητισμό**. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα, όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να αυξήσουν την **ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν**, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

Ο Olson (1994:227), απαντώντας σε σχετικό ερώτημα, αναφέρει: «Η συμβολή του εγγραμματισμού στη σκέψη συνίσταται στο ότι μετατρέπει τις ίδιες τις σκέψεις σε αντικείμενα άξια αναστοχασμού». Είναι αναγκαίο όμως οι εκπαιδευτικοί να μοντελοποιούν τις εν λόγω διαδικασίες, σκεπτόμενοι φωναχτά για τις διαδικασίες, τις αμφιβολίες και τις τελικές κρίσεις τους (βλ. και Schraw 2012:178). Η προτυποποίηση της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια, η στήριξη των μαθητών να επαναλάβουν σε παρόμοια περίπτωση τη διαδικασία σε αναλυτικά βήματα με την ανατροφοδοτική στήριξη σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (*fading scaffolding*) αποτελούν τα κύρια βήματα της γνωστικής μαθητείας (*cognitive apprenticeship*), που προσφέρονται για τη μάθηση διαδικασιών, όπως είναι οι μεταγνωστικές και οι αναστοχαστικές.

Εκτός των ανωτέρω ο Olson (2003) αναδεικνύει ότι ο εγγραμματισμός παράγει ένα νέο είδος συνείδησης, όπου μια διαδικασία μεταγνώσης καθιστά δυνατή τη γνώση και την κατανόηση της ίδιας της γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό συγγραφείς και αναγνώστες κατανοούν τι συνιστά συλλογισμό και αναγνωρίζουν τυχόν λογικά λάθη ή εσφαλμένα επιχειρήματα σε γραπτά κείμενα.

I. Η Κριτική Σκέψη και οι Απόπειρες Ορισμού της

Για την κριτική σκέψη, όπως άλλωστε και για πάρα πολλές έννοιες, δεν υπάρχει ένας ορισμός γενικής αποδοχής, με δεδομένο μάλιστα ότι ασχολήθηκαν με αυτήν την έννοια πολλοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία και η Παιδαγωγική. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικοί ορισμοί από την οπτική των εν λόγω κλάδων, αρχίζοντας από τον ορισμό της παιδαγωγικής οπτικής. Παρά τις διαφορές των οπτικών και των ορισμών που ακολουθούν, από την εκπαιδευτική οπτική, χαρακτηριστικά στοιχεία της είναι το *μεταγνωστικό*, το *αξιολογικό*, το *επίπνο*, το *χρονοβόρο* και *απαιτητικό* και η εξειδικευμένη γνώση στα υπό εξέταση πεδία (Byrnes and Dunbar 2014:490). Ως προς το προσφορότερο μαθησιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αναδεικνύονται τα σχέδια δράσης (projects) με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (όπ. π.), η διαλογική διδασκαλία, η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, η λήψη αποφάσεων και οι τεκμηριωμένες αξιολογήσεις (Alsaleh 2020:27).

A. Η Κριτική Σκέψη από την Παιδαγωγική Οπτική του Felix von Cube

Ενδεικτικός της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι ο λειτουργικός ορισμός του Παιδαγωγού Felix von Cube (1984:74), που ορίζει την Κριτική Σκέψη:

ως προωθημένη μορφή σκέψης, (που) είναι βασική επιδίωξη της διδακτικής πράξης, διότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο, στο οποίο αποβλέπει η εκπαίδευση, πρέπει να έχει την ικανότητα και τη βούληση να αποστασιοποιηθεί προς στιγμήν από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικο-γνωστικές προκαταλήψεις και τα συμφέροντά του, και να εξετάσει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία, τα οποία στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις, καθώς επίσης και να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης και τους δυνατούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά.

B. Η Κριτική Σκέψη από την Ψυχολογική Οπτική της Halpern και της Ευκλείδη

Η Ψυχολόγος Diane Halpern (2017) προσεγγίζει την κριτική σκέψη όχι από την εξειδικευμένη οπτική της εκπαίδευσης, αλλά από την ευρύτερη οπτική της κοινωνικής ζωής και διατυπώνει τον σχετικό ορισμό ως εξής:

Η Κριτική Σκέψη τείνει να συνδέεται με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο ανθρώπινος νους, προκειμένου να εντοπίσει και να ορίσει ένα πρόβλημα, να συλλέξει και να διερευνήσει τις υπάρχουσες μαρτυρίες ή δεδομένα και, τέλος, να εφαρμόσει τις κατάλληλες διαδικασίες για συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές, τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων ή τη λύση του προβλήματος ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ορισμός της Καθηγήτριας Ψυχολογίας Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011:23), που έχει ως εξής:

Ο όρος “Κριτική Σκέψη” [...] σημαίνει ότι διατυπώνω μια κρίση για μια κατάσταση πραγμάτων, η οποία προϋποθέτει την κατανόηση των πραγμάτων, τη σύγκριση, την αντιδιαστολή, τη συσχέτιση και την επιλογή στοιχείων, την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης και των μαρτυριών και τον έλεγχο της εγκυρότητάς τους. [...] Αυτός ο τρόπος ορισμού της “Κριτικής Σκέψης”, την φέρνει πιο κοντά στην ορθολογικότητα. Η ορθολογικότητα έχει να κάνει με την επίγνωση των τρόπων που οδηγούν σε ορθή και έγκυρη γνώση ή σε ορθές αποφάσεις.

Στην ουσία ο εν λόγω ορισμός την φέρνει, επίσης, πιο κοντά και με τους τρόπους αξιοποίησής της μέσα στη σχολική τάξη και στη διδακτική και μαθησιακή πράξη.

Γ. Η Κριτική Σκέψη από την Φιλοσοφική Οπτική των M. Scriven και R. Paul

Από τις προτάσεις των Φιλοσόφων υπογραμμίζονται, επίσης, τα στοιχεία της εξεταστικής στάσης και του σκεπτικισμού. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τον κοινό ορισμό που παρουσίασαν σε διεθνές συνέδριο οι Φιλόσοφοι Michael Scriven και Richard Paul (1987) «*Critical thinking...the awakening of the intellect to the study of itself*»:.

Η κριτική σκέψη είναι η διανοητικά πειθαρχημένη διαδικασία ενεργητικής και επιδέξιας **συλλογής, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης** ή/και **αξιολόγησης** πληροφοριών που συλλέγονται ή παράγονται από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό, τη συλλογιστική ή την επικοινωνία, ως οδηγός πεποιθήσεων και δράσης. Στην υποδειγματική της μορφή, βασίζεται σε καθολικές πνευματικές αξίες που υπερβαίνουν τους διαχωρισμούς του θέματος: σαφήνεια, ορθότητα, ακρίβεια, συνέπεια, συνάφεια, βάσιμες/αξιόπιστες/ τεκμηριωμένες αποδείξεις, πειστική συλλογιστική, βάθος, εύρος και δικαιοσύνη.

Αξιοσημείωτη η ένταξη της δικαιοσύνης στην έννοια της κριτικής σκέψης, αναδεικνύοντας έτσι και την ηθικο-κοινωνική της διάσταση. Συμπληρωματικά, παρατίθενται και οι δώδεκα διαστάσεις της κριτικής σκέψης, κατά τη θεωρία του Φιλοσόφου R. H. Ennis (στο Μονιούδη 2020:171):

- α. κατανόηση του νοήματος μιας δήλωσης, σαφήνεια,
- β. εξέταση της σαφήνειας της λογικής σκέψης,
- γ. επισήμανση τυχόν αντιφάσεων,
- δ. έλεγχος της αναγκαιότητας των συμπερασμάτων,
- ε. προσδιορισμός του βαθμού εξειδίκευσης μιας δήλωσης,
- στ. εύρεση της σχέσης μεταξύ δήλωσης και κάποιων συγκεκριμένων αρχών,
- η. έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που βασίζεται σε παρατήρηση,
- θ. έλεγχος εγκυρότητας ενός επαγωγικού συμπεράσματος,
- ι. εξέταση του βαθμού κατανόησης του προβλήματος,
- ια. χαρακτηρισμός μιας δήλωσης ως απλής υπόθεσης,
- ιβ. έλεγχος καταλληλότητας ενός ορισμού,
- ιγ. έλεγχος αξιοπιστίας μιας δήλωσης που στηρίζεται στην αυθεντία.

Δ. Η Κριτική Σκέψη από τη Διεπιστημονική Οπτική της Ομάδας του Peter Facione

Ομάδα διακεκριμένων επιστημόνων ποικίλης προέλευσης, ειδικών/εμπειρογνομώνων στην κριτική σκέψη, κλήθηκαν να ορίσουν συλλογικά την κριτική σκέψη με όρους κοινής αποδοχής. Τα αποτελέσματα αυτής της μακροχρόνιας διαδικασίας δημοσιεύονται στις εργασίες του *Facione (2016:34)*. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι έξι βασικές ικανότητες κριτικής σκέψης, τις οποίες τα άτομα με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη αξιοποιούν συνδυαστικά, αναλόγως των περιστάσεων.. Οι εν λόγω ικανότητες προτείνεται να εντάσσονται στις μαθησιακές διαδικασίες, με κατάλληλη προσαρμογή ανάλογα με την τάξη, το διδακτικό αντικείμενο και τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους.

1. Ερμηνεία

Ερμηνεία σημαίνει *«να κατανοούμε και να εκφράζουμε το νόημα ή τη σημασία μιας μεγάλης ποικιλίας εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, γεγονότων, κρίσεων, συμβάσεων, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών ή κριτηρίων. Η ερμηνεία περιλαμβάνει τις επιμέρους δεξιότητες της κατηγοριοποίησης, της αποκωδικοποίησης της σημασίας και της αποσαφήνισης του νοήματος»*.

2. Ανάλυση

Ανάλυση σημαίνει *«να προσδιορίζουμε τις επιδιωκόμενες και πραγματικές επαγωγικές σχέσεις μεταξύ δηλώσεων, ερωτήσεων, εννοιών, περιγραφών ή άλλων μορφών αναπαράστασης που προορίζονται να εκφράσουν πεποιθήσεις, κρίσεις, εμπειρίες, λόγους, πληροφορίες ή απόψεις»*.

3. Αξιολόγηση

Οι ειδικοί ορίζουν την αξιολόγηση ως την *«κρίση της αξιοπιστίας δηλώσεων ή άλλων αναπαράστασεων, που αποτελούν αναφορές ή περιγραφές της αντίληψης, της εμπειρίας, της κατάστασης, της κρίσης, της πεποίθησης ή της γνώμης ενός ατόμου. (Είναι η ικανότητα) να αξιολογούμε τη λογική δύναμη των πραγματικών ή επιδιωκόμενων συμπερασματικών σχέσεων μεταξύ δηλώσεων, περιγραφών, ερωτήσεων ή άλλων μορφών αναπαράστασης»*.

4. Συμπερασμός

Συμπερασμός σημαίνει *«να αναγνωρίζουμε και να διασφαλίζουμε στοιχεία που απαιτούνται για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων, τον σχηματισμό εικασιών και υποθέσεων, την εξέταση σχετικών πληροφοριών και τον υπολογισμό των συνεπειών που απορρέουν από δεδομένα, δηλώσεις, αρχές, στοιχεία, κρίσεις, πεποιθήσεις, απόψεις, έννοιες, περιγραφές, ερωτήσεις ή άλλες μορφές αναπαράστασης»*.

6. Αυτορρύθμιση

Οι ειδικοί ορίζουν την αυτορρύθμιση ως την ικανότητα *«να παρακολουθεί κανείς συνειδητά τις γνωστικές του δραστηριότητες, τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα που προκύπτουν, ιδιαίτερα με την εφαρμογή*

δεξιότητων στην ανάλυση και την αξιολόγηση στις δικές του συμπερασματικές κρίσεις, με σκοπό την αμφισβήτηση, επιβεβαίωση, επικύρωση ή διόρθωση είτε του συλλογισμού είτε των αποτελεσμάτων του».

Το κριτικό στοιχείο, λοιπόν, προσέγγισης των πραγμάτων και της γνώσης από πλευράς των επιστημόνων αναδεικνύεται στους ορισμούς τους από την εξεταστική στάση, τον σκεπτικισμό, τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη, τα στοιχεία της μεθοδολογικής προσέγγισης των ιδιαίτερων θεμάτων κάθε επιστημονικού κλάδου. Ειδικότερα στην κριτική σκέψη, που εμπλακισιώνει κάθε μεθοδολογικό βήμα του ερευνητή επιστήμονα, ενυπάρχουν εμφανώς και στοιχεία στάσεων, όπως είναι η εξεταστική στάση, ο σκεπτικισμός, η εμμονή στους στόχους, η συνεπής χρήση κριτηρίων, η αναστοχαστική στάση και οι «ανοικτοί ορίζοντες» (open-mindedness) (Hare 2004· Siegel 2009).

Τέλος, αναφορικά με τις προϋποθέσεις και τον ρόλο της αυτορρύθμισης στο σχολικό πλαίσιο, η Hatman (2012:203) επισημαίνει: «Έχει βρεθεί ότι μαθητές με υψηλές επιδόσεις διαθέτουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση και επιδεικνύουν περισσότερο αυτορρυθμιστική συμπεριφορά από όσο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις». Συνεχίζει μάλιστα με την υπογράμμιση της ανάγκης συστηματικής διδασκαλίας των εν λόγω διαδικασιών, ενώ παράλληλα σημειώνει ότι αρκετοί μαθητές αναπτύσσουν τέτοιες δεξιότητες μέσα από την εμπειρία τους, όμως δεν αποτελούν την πλειονότητα των μαθητών και ασφαλώς σε αυτή την περίπτωση οι διαδικασίες συντελούνται με αργούς ρυθμούς και, επομένως, σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου από ό,τι αν αυτές διδάσκονταν συστηματικά.

5. Εξήγηση

Οι ειδικοί ορίζουν την εξήγηση ως «την ικανότητα τινός να παρουσιάσει με πειστικό και συνεκτικό τρόπο τα αποτελέσματα της συλλογιστικής του». Αυτό σημαίνει να μπορεί να δώσει σε κάποιον μια πλήρη αποτύπωση της μεγάλης εικόνας: «να δηλώνει και να αιτιολογεί αυτόν τον συλλογισμό από την άποψη των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, κριτηριολογικών και συμφραζομένων εκτιμήσεων, στις οποίες βασίστηκαν τα αποτελέσματά του· και να παρουσιάσει τη συλλογιστική κάποιου με τη μορφή πειστικών επιχειρημάτων».

Ε. Σύνοψη Ορισμών Κριτικής Σκέψης στην Ελλην. Βιβλιογραφία από τον Κουλαϊδή

Ο Κουλαϊδής (2007:17) ως επιμελητής συλλογικού τόμου για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και δημιουργικής σκέψης προβαίνει σε μια σύνοψη των ορισμό, όπως προκύπτουν από την εκπαιδευτική βιβλιογραφία στη χώρα μας, και αναφέρει τα εξής:

Κριτική σκέψη εδώ εννοείται το είδος σκέψης που (α) χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια για την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων και (β) καταλήγει στην διατύπωση συμπερασμάτων μέσα από τη χρήση κριτηρίων. Ο Liptman έχει προσθέσει στα παραπάνω δυο ακόμη χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης: την ικανότητα για αυτοδιόρθωση και την ευαισθησία στα δεδομένα του

περιβάλλοντος πλαισίου, καθώς και την πιστή εφαρμογή των νόμων της τυπικής λογικής. Γι' αυτό αποκαλεί την "κριτική σκέψη" και "ορθολογική σκέψη" (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:21, Liptan 1994:116).

Διευκρινίζεται, ότι η κριτική σκέψη δεν μπορεί να πάρει τη μορφή μιας γνωστικής στρατηγικής, αλλά νοείται ως ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως και γνωστικών στάσεων που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση. Η Στοχαστικο-κριτική Σκέψη (*reflective thinking*) είναι μια σχεδόν συνώνυμη έννοια, αλλά και κατά τι ευρύτερη. Αυτή η μορφή σκέψης, ανευρίσκει σχέσεις, επιλύει προβληματικές καταστάσεις και έχει και το πλεονέκτημα της θεώρησης εναλλακτικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων που εκκινούν από διαφορετικές παραδοχές. Βασικό της στοιχείο είναι η μεταγνωστική ικανότητα, που συνίσταται στην ανάλυση των κινήτρων και του αξιολογικού συστήματος, όπως και στην αποστασιοποιημένη κρίση του αποτελέσματος των ενεργειών (Ματσαγγούρας, 2005: 77-78).

II. Η Κριτική Σκέψη στην Εκπαίδευση και στη Ζωή

A. Η Κριτική Σκέψη στην Εκπαίδευση

Η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και των συναφών στάσεων, που ενυπάρχουν τόσο στην κριτική σκέψη όσο και στη δημιουργική σκέψη, αποτελούν οριζόντιους σκοπούς όλων των διδασκομένων μαθημάτων σε όλες τις τάξεις και βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Ennis 2013· 2018· Vincent-Lancrin κ.ά. 2019:20· García-Carmona 2023). Βέβαια, ο ορισμός της κριτικής σκέψης δεν είναι εύκολη υπόθεση και γι' αυτό έχουν γίνει πολλές προσπάθειες, όπως ήδη πολλάκις αναφέρθηκε. Ευρύτερης αποδοχής, ως γενικός ορισμός εργασίας, φαίνεται να είναι ο προτεινόμενος από τους Φιλοσόφους Norris και Ennis (1989:3), που ορίζουν την κριτική σκέψη ως «*λογική και στοχαστική σκέψη που επικεντρώνεται στο να αποφασίσει κανείς τι να πιστέψει ή τι να κάνει*» (στο Pienaar 2001). Για να ορισθεί, όμως, η κριτική σκέψη, όπως και η δημιουργική σκέψη, από την οπτική της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικοί λόγοι που επιβάλλουν την ανάπτυξή τους. Οι λόγοι αυτοί είναι πολλοί και ταξινομούνται ενδεικτικά στις παρακάτω κατηγορίες, εκ των οποίων οι τρεις πρώτες βασίζονται σε ζητούμενα και δεδομένα πολιτικής εθνικού επιπέδου, ενώ οι υπόλοιπες δύο σε δεδομένα πανευρωπαϊκού και παγκόσμιου επιπέδου:

1. **Λόγοι εκπαιδευτικής ιδεολογίας** που αποβλέπουν στην: (α) ανάπτυξη των μαθητών σε αυτόνομα, υπεύθυνα και δημιουργικά πρόσωπα, (β) απόκτηση από τους μαθητές έγκυρων επιστημονικών γνώσεων και (γ) προετοιμασία των μαθητών για τη σύγχρονη κοινωνική, επαγγελματική και πολιτιστική ζωή, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο.
2. **Λόγοι διδακτικοί και μαθησιακοί** οι οποίοι προβλέπουν: (α) ορθολογικοποίηση της σκέψης, (β) οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ενεργοποίηση της νόησης, (γ)

σεβασμός στο πρόσωπο του μαθητή και στις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες.

3. **Λόγοι κοινωνικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί** οι οποίοι αποβλέπουν: (α) στον εκδημοκρατισμό του πολίτη, (β) στην ανασυγκρότηση ά-λογων και άδικων κοινωνικών καταστάσεων, (γ) στην αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, γεωπολιτικών, τεχνολογικών και κλιματικών εξελίξεων με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα και (δ) στον σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας.
4. **Λόγοι πανευρωπαϊκών επιδιώξεων:** Η κοινή διακήρυξη της άτυπης συνάντησης των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έγινε στο Παρίσι στις 17 Μαρτίου 2015 προβλέπει ρητά μεταξύ άλλων την *«ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών και των νέων να σκέφτονται κριτικά και να ασκούν κρίση, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, να διακρίνουν τα γεγονότα από τις απόψεις, να αναγνωρίζουν την προπαγάνδα και να αντιστέκονται σε κάθε μορφή κατήχησης και ρητορικής μίσους»* (βλ. και Eurydice 2016).
5. **Λόγοι παγκόσμιων δεδομένων και απόψεων:** Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών διεθνώς κάνουν αναφορές στην κριτική σκέψη και τη δημιουργική σκέψη ως ικανότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν στους μαθητές, συγκαταλέγοντας τις εν λόγω ικανότητες στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπάρχει, επομένως, μια γενικότερη συναίνεση για τη σημασία τους στην Εκπαίδευση, ενώ η Εκπαίδευση θεωρείται ως ο κατεξοχήν χώρος που μπορούν οι ικανότητες αυτές να καλλιεργηθούν (Vincent-Lancrin κ.ά., 2019).

Το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) 2022, υπό την αιγίδα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), αποτελεί ένα διεθνές σύστημα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν αναλυτική και κριτική σκέψη στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων, καθώς και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα δεδομένα που προκύπτουν παρέχουν συγκριτική ανάλυση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα αντίστοιχα συστήματα των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ, αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών για τις σύγχρονες προκλήσεις και τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. [*PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes, 2023*].

Στις τελευταίες αξιολογήσεις οι μαθητές στην Ελλάδα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες σημειώνουν επιδόσεις που βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο των επιδόσεων των χωρών του ΟΟΣΑ. Επομένως, η γενικότερη εικόνα που συνάγεται από τις πιο πρόσφατες εξετάσεις PISA είναι ιδιαίτερα ανησυχητική, καθότι οι εξετάσεις αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες και με την αξιολόγηση της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Επομένως, η παρούσα πρόταση των τριών «Προσεγγίσεων Εγγραμμαισμού», ήτοι «Μαθαίνω τη Γλώσσα», «Μαθαίνω με τη Γλώσσα» και «Σκέπτομαι κριτικά και δημιουργικά με τη Γλώσσα» έρχεται να απαντήσει σε υπαρκτά και σοβαρά εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα της χώρας μας. Για να επιτύχει όμως ένα τόσο σημαντικό και δύσκολο εκπαιδευτικό εγχείρημα, ειδικότερα στον τομέα

της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του το πυκνό πλέγμα των παραμέτρων που καθορίζουν τον επιδιωκόμενο σκοπό. Εν προκειμένω, από εκπαιδευτικής οπτικής, η **κριτική σκέψη** ορίζεται, στην παρούσα Έκθεση, «ως νοητικο-συναισθηματική λειτουργία, που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα και με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένα από τις προσωπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις του, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων και να ελέγξει την εγκυρότητά τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές λήψης ορθολογικών αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και αναστοχασμού».

Ο παραπάνω ορισμός αναδεικνύει καθαρά εκτός από τη γνωστική πλευρά της κριτικής σκέψης και την συναισθηματική πλευρά, που αναφέρεται στη στάση και βούληση για αμφισβήτηση και αποστασιοποιημένη επανεξέταση καθιερωμένων παραδοχών, συμπεριλαμβανομένου και του προσωπικού αξιακού συστήματος. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, κομβικός είναι ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων/στρατηγικών, οι οποίες ως δεξιότητες υπάγονται στη διαδικαστική γνώση και είναι πολύτιμες για την αυτορρύθμιση τόσο της ίδιας της σκέψης όσο και της συμπεριφοράς και την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων (Παπαδημητρίου 2012:15). Λόγω της σημαντικότητας των μεταγνωστικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αυτές έχουν ευρέως απασχολήσει τη βιβλιογραφία.

Ο Hacker (2012:150), αναφερόμενος στην κριτική σκέψη, αναδεικνύει δύο γνωρίσματα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων: «1. το σκεπτόμενο άτομο έχει κάποια γνώση σχετικά με τη σκέψη του και τη σκέψη των άλλων ατόμων, 2. το σκεπτόμενο άτομο μπορεί να ελέγξει και να ρυθμίσει την πορεία της σκέψης του, δηλαδή μπορεί να ενεργήσει ως ο αιτιακός φορέας της ίδιας της σκέψης του». Τέλος, επισημαίνεται ότι τόσο στο γνωστικό όσο και στο μεταγνωστικό σύστημα, εκτός από τα νοητικά στοιχεία, υπάρχουν και ασκούν σημαντικό ρόλο και τα συναισθηματικο-αξιακά στοιχεία, τα οποία αφορούν τη στάση του κριτικά σκεπτόμενου έναντι των πεποιθήσεών του, καθώς και κοινωνικά στοιχεία, που αναδεικνύουν την υποδηλούμενη αιτιολόγηση των επιλογών του.

B. Τα Μαθησιακά Παράγωγα της Κριτικής Σκέψης από τη Σκοπιά της Διδακτικής

Μέσω της κριτικής σκέψης τα πρωτογενή δεδομένα μετασχηματίζονται σε μαθησιακά παράγωγα, τα οποία μπορούν να πάρουν τη μορφή: α. εννοιών, β. γενικεύσεων, γ. κρίσεων, δ. σχημάτων, ε. διαδικασιών και στ. αξιών και στάσεων. (βλ. και Αναγνώστου 2020). Όλα τα παραπάνω αποτελούν τα γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια από τη σκοπιά της Διδακτικής.

Έτσι, θα είναι εύκολος ο μετασχηματισμός τους και η ένταξή τους στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.

1. Έννοιες

Η Γνωστική Ψυχολογία ορίζει τις έννοιες ως την οργανωμένη γνώση των ουσιαστών γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων, ιδεών, καταστάσεων και διαδικασιών (Klausmeier 1985:276). Οι έννοιες επιτελούν βασικό ρόλο στη γνωστική ζωή και την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, διότι το διευκολύνουν να αναγνωρίζει σ' αυτές στοιχεία της εμπειρίας του, περιορίζουν την ανάγκη για συνεχή μάθηση παρόμοιων στοιχείων, ενώ δημιουργούν το πλαίσιο για τη μάθηση νέων εννοιών.

2. Κρίσεις

Οι κρίσεις αναφέρονται σε ποικίλες σχέσεις μεταξύ οντοτήτων, όπως είναι η ταυτότητα, η ομοιότητα, η διαφορά και η αντίθεση.. Έτσι, οι κρίσεις επιτρέπουν στο άτομο να διατυπώσει προσωπικές γνώμες, εκτιμήσεις και συμπεράσματα για τα αντικείμενα που το απασχολούν. Με άλλα λόγια, με τις κρίσεις το άτομο τοποθετείται υπεύθυνα απέναντι στον κόσμο και τον εαυτό του (Τατάκης 1966).

3. Γενικεύσεις

Οι γενικεύσεις εκφράζουν τις αιτιώδεις ή κανονιστικές σχέσεις που συνδέουν τις έννοιες. Επιτρέπουν στον μαθητή να ξεπεράσει το άμεσο ή συγκεκριμένο, περνώντας έτσι σε γενικότερες αρχές και να απλοποιήσει τις πολύπλοκες καταστάσεις. Η γενίκευση οδηγεί στην πλήρη μάθηση, μόνο όταν το άτομο την κατέχει και γλωσσικά, δηλαδή μπορεί να την διατυπώσει με σαφήνεια και πληρότητα και λειτουργικά, δηλαδή μπορεί να την κατανοήσει. Οι γενικεύσεις μας βοηθούν να απλοποιήσουμε νοητικά την πολύπλοκη πραγματικότητα και να εξηγήσουμε ή να προβλέψουμε γεγονότα και καταστάσεις. Παράδειγμα γενίκευσης: «Οι έμβιοι οργανισμοί προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους».

4. Σχήματα

Τα γνωστικά σχήματα, ως τέταρτη κατηγορία γνωστικών προϊόντων, συνιστούν δομικά συστήματα οργάνωσης της γνώσης. Αποτελούν νοητικές κατασκευές που αντανakλούν την ιεραρχική διάρθρωση των γνωστικών στοιχείων μέσω της διασύνδεσης εννοιών και εννοιολογικών δικτύων, τα οποία αποτελούν κεντρικό αντικείμενο μελέτης της Γνωστικής Ψυχολογίας. Σε συνέργεια με το αξιακό σύστημα και τις πεποιθήσεις του ατόμου, τα γνωστικά σχήματα συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας του (McPeck 2016:120).

5. Διαδικασίες

Πέμπτο γνωστικό προϊόν είναι οι διαδικασίες, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές, καθώς συγκροτούν τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge). Οι διαδικασίες αναφέρονται στη δράση του ατόμου μέσα στον κόσμο, δηλαδή στον τρόπο επικοινωνίας και παρέμβασης του ατόμου στον κόσμο. Οι διαδικασίες μπορούν να ταξινομηθούν σε:

- Αλγοριθμικές διαδικασίες, που έχουν καθορισμένη τάξη και αλληλουχία.
- Ψυχοκινητικές δραστηριότητες.

- Δεξιότητες παρουσίασης και αποκωδικοποίησης πληροφοριών.
- Γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές.
- Δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Δεξιότητες διεξαγωγής επιχειρηματολογικής συζήτησης/αντιπαράθεσης.

6. Αξίες και στάσεις

Τελευταίο γνωστικό προϊόν είναι οι *αξίες* και οι *κοινωνικές στάσεις* και εκφράζουν την ικανότητα που δίνει η κριτική σκέψη στο άτομο, ώστε να μπορεί να ακούσει και να εξετάσει διαφορετικές αντιλήψεις και να αυτο-αξιολογείται. Με τον όρο «αξία» αποκαλούμε καθετί προς το οποίο τα άτομα εκφράζουν μια σχέση κατάφασης και επιδιώκουν την απόκτησή του. Οι αξίες μπορεί να είναι υλικές, οικονομικές, κοινωνικές, ηθικές, θρησκευτικές και άλλες. Χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η δυναμική τους φύση, καθώς μετασχηματίζονται υπό την επίδραση κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, αλλά και των προσωπικών βιωμάτων..

Με τον όρο «στάσεις» αναφερόμαστε σε εσωτερικές, παγιωμένες προδιαθέσεις, συναισθηματικής και αξιολογικής φύσης, οι οποίες επηρεάζουν τις σχέσεις του ατόμου με τα πράγματα και τον κοινωνικό του περίγυρο (Γεώργας 2005, τ. Α' · Καψάλης 2007:617). Το σχολείο επιδιώκει να αναπτύξει μια σειρά από συνειδητοποιημένες στάσεις. Παράδειγμα τέτοιας στάσης είναι η στοχαστικο-κριτική στάση, που οδηγεί σε εναλλακτικές θεωρήσεις της πραγματικότητας. Η εν λόγω στάση έχει σχέση με τη συναισθηματική πλευρά της κριτικής σκέψης. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα της σκέψης, η οποία ασφαλώς δεν αποτελεί ένα αυθόρμητο νοητικό αντανακλαστικό, αλλά είναι υπό τον έλεγχο του ανθρώπου που σκέπτεται και συναισθάνεται (βλ. και Παπαδημητρίου 2012:151).

Γ. Η Κριτική Σκέψη στη Ζωή

Εκτός από την εκπαίδευση των μαθητών, η κριτική σκέψη είναι αναγκαία και για τη διαχείριση της ενήλικης ζωής στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Maughn 2000), με ανοικτούς ορίζοντες και χωρίς δογματισμούς (Hare 2003· 2004· Siegel 2009). Αυτή η αναγκαιότητα υπήρχε πάντοτε (Paul 1993/2012), αλλά στο πλαίσιο των ραγδαίων κοινωνικών και κλιματικών αλλαγών γίνεται ακόμη σημαντικότερη και όρος *sine qua non*. Η Μονιούδη (2020:11) θέτει τον προβληματισμό:

Πώς θα μπορούσε λοιπόν να επέλθει η προσαρμογή στις νέες πραγματικότητες χωρίς την καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης, εφόσον αυτή θεωρείται η κατ' εξοχήν ικανότητα του ανθρώπου η οποία σχετίζεται με τη δυνατότητά του να προσαρμόζεται και να ενσωματώνεται κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά σε συνθήκες γρήγορων και απρόβλεπτων αλλαγών; Η Κριτική Σκέψη, ως η σκέψη η οποία λειτουργεί με ακρίβεια, πειθαρχημένα, σκόπιμα και συστηματικά, και βασίζεται σε συγκεκριμένα διανοητικά κριτήρια, φανερώνεται ως η μόνη ικανή σκέψη που κάνει τον άνθρωπο ικανό να

αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα [...] Ωστόσο, ο Lipton αναφέρει ότι αυτό που σήμερα αποκαλείται Κριτική Σκέψη, αποτελεί μόνο τη νεότερη εκδοχή μακρόχρονων προβληματισμών που έχουν βαδίσει παράλληλα με την εξάπλωση των πολιτισμών, και στους οποίους έχουν προστεθεί πιο πρόσφατοι προβληματισμοί σχετικά με την επάρκεια της σκέψης μας απέναντι στην αυξανόμενη δυσκολία επίλυσης των σύγχρονων προβλημάτων.

Οι αναφορές, βέβαια, στην κριτική σκέψη συνοδεύονται συνήθως και από αναφορές στη δημιουργική σκέψη, με ανοικτά τα ερωτήματα αν οι δύο αυτές μορφές σκέψης σχετίζονται και πώς και ποια από τις δύο έχει προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Μια ευρύτερα αποδεκτή διάκριση μεταξύ των δύο μορφών σκέψης είναι αυτή του Beyer (1987), που έχει ως εξής: «*Η δημιουργική σκέψη είναι αποκλίνουσα, η κριτική σκέψη είναι συγκλίνουσα. Ενώ η δημιουργική σκέψη προσπαθεί να δημιουργήσει κάτι νέο, η κριτική σκέψη επιδιώκει να αξιολογήσει την αξία ή την εγκυρότητα σε κάτι που υπάρχει*». Προφανώς, η εν λόγω διάκριση βασίζεται στην ψυχολογική θεωρία του Guilford (and Horfner 1971) περί συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης, στοιχεία της οποίας αποτελούν η ευχέρεια των ιδεών, η ευελιξία της σκέψης και η πρωτοτυπία των ιδεών (Κούσουλας 2003:15). Την επιδιωκόμενη ευελιξία, καθώς και την πρωτοτυπία, προωθούν ιδιαίτερα η τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (brain storming), που αξιοποιείται σε παρόμοια προγράμματα (Κορεντίνη 2020).

Την προσέγγιση του Guilford βελτίωσε και προώθησε αργότερα ο Torrance (1962), συσχετίζοντάς την στενότερα με προβληματικές καταστάσεις, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο ορισμό του που σχετίζει άμεσα τη δημιουργικότητα με «*τη διαδικασία εντοπισμού δυσκολιών, προβλημάτων, κενών στην πληροφόρηση, ελλιπών στοιχείων, κάποιας δυσχέρειας, την πρόβλεψη και διαμόρφωση υποθέσεων για αυτές τις ατέλειες, την αξιολόγηση και τον έλεγχο αυτών των προβλέψεων και υποθέσεων, πιθανώς το ξανακοίταγμα και τον επανέλεγχό τους, και τελικά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων*» (Torrance 1962:16 στο Κούσουλας 2003:14-5).

Είναι αυτονόητο ότι η δημιουργική σκέψη έχει θέση και ρόλο σε καταστάσεις και υποθέσεις που δεν επιδέχονται αλγοριθμική λύση και η μόνη ελπίδα είναι η δημιουργική επίλυσή τους. Ο ανωτέρω ορισμός του Torrance (1962) είναι ιδιαίτερα πρόσφορος για την προσέγγιση του δημιουργικού στοιχείου των ακαδημαϊκού τύπου γνωστικών αντικειμένων, όπου και το στοιχείο της δημιουργικότητας έχει τη θέση του, όπως αναφέρεται και παρακάτω. Σε σχέση, μάλιστα, με τους τρεις βασικούς συλλογισμούς της σκέψης, ιδιαίτερα φαίνεται να σχετίζεται με τον αναλογικό συλλογισμό, μια ακόμη ένδειξη για την σύνδεση της δημιουργικότητας με την κριτική σκέψη, την οποία τονίζει και ο Παρασκευόπουλος (2004:18), που διευκρινίζει ότι το ένα είδος σκέψης δεν αποκλείει το άλλο, καθότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη αλληλοσυμπληρώνονται.

Από την επισκόπηση μοντέλων δημιουργικής επίλυσης μη αλγοριθμικών προβλημάτων αναδεικνύονται τρία βασικά στάδια (Κούσουλας 2003:104):

- Επεξεργασία των δεδομένων: προσδιορισμός των στοιχείων ή αιτίων του προβλήματος, αποσαφήνιση στόχων, συλλογή περαιτέρω δεδομένων, μελέτη πηγών, έρευνα για αποσαφήνιση κενών ή και ανακατασκευή του προβλήματος.
- Γένεση ιδεών-λύσεων: προτάσεις για λύσεις, παραγωγή ιδεών, συλλογή πιθανών απαντήσεων.
- Επιλογή τελικής λύσης: αξιολόγηση των προτεινόμενων λύσεων και τελική επιλογή, εφαρμογή λύσης, έλεγχος συνεπειών.

Για τη θέση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στα «παλιά» και στα «νέα» προγράμματα σπουδών γίνεται λόγος σε επόμενη ενότητα.

III. Δημιουργική Σκέψη στη Μάθηση, την Επιστήμη, την Τεχνολογία και την Τέχνη

A. Προδιαγραφές και Διαδικασίες Ανάπτυξης της Δημιουργικής Σκέψης

Αντίθετα με την κριτική σκέψη, που προϋποθέτει συνεπή χρήση κριτηρίων και ορθολογικότητα διαδικασιών, η **δημιουργική σκέψη** προϋποθέτει ικανότητα για μετασχηματισμό, αναθεώρηση, αμφισβήτηση ή και ανατροπή, πειραματισμό, σύνθεση και αναδιάρθρωση των διαθέσιμων στοιχείων ή και σύλληψη νέων ιδεών και οπτικών θέασης του κόσμου, που τελικά οδηγεί στην παραγωγή καινοτόμων, ευρηματικών, πρόσφορων και πρωτότυπων ιδεών, προτάσεων και τεχνουργημάτων χρηστικής, επιστημονικής ή/και αισθητικής φύσης (Fisher 2004· Craft 2005· Simonton 2010· Sutton 2003· Δημόπουλος 2007). Η δημιουργικότητα, ως έκφραση της δημιουργικής σκέψης, είναι πρωτίστως αποτέλεσμα σκληρής προσπάθειας και κατά δεύτερο λόγο έμπνευσης και ταλέντου. Εκπαιδευτικά αυτό σημαίνει ότι απαιτείται ειδικό μαθησιακό πλαίσιο, προκειμένου ο «ιδρώτας και η έμπνευση» να φέρουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Νημά 2007:114).

Από τη σχετική βιβλιογραφία, όπως είναι το κλασικό έργο του Rodari (2003) *Η Γραμματική της Φαντασίας*, αλλά και το βιβλίο της Οικονομίδου (2011), *Χίλιες και Μία Ανατροπές*, αποδεικνύεται ότι στη Εκπαίδευση, αλλά και στην Τέχνη εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης το κυκλικό μοντέλο των τριών βημάτων: (α) μίμηση προτύπου, (β) διαφοροποίηση στοιχείου ή αργότερα στοιχείων του προτύπου και (γ) η ανατροπή του προτύπου μέχρι την καθιέρωση του ανατρεπτικού προτύπου, οπότε επαναλαμβάνεται αργότερα η διαδικασία της ανατροπής του. Αλλά και στον χώρο της Τεχνολογίας, τόσο παλαιότερα όσο και σήμερα, αξιοποιούνται τα εν λόγω βήματα. Ο Πρέβε (2012:192) στη διδακτορική του διατριβή εξετάζει τη «μίμηση της συμπεριφοράς αποικίας μυρμηγκιών για την ανάθεση και χρονοδρομολόγηση εργασιών σε πολύπλοκα δίκτυα υπολογιστών». Ο Sutton (2003) αναφέρει από την ιστορία των Φυσικών Επιστημών χαρακτηριστικά παραδείγματα μίμησης, τροποποιήσεων και ανατροπών, αποδεικνύοντας ότι η δημιουργική σκέψη δεν αφορά μόνο τις Καλές Τέχνες, αλλά έχει πρωτεύουσα θέση και στην εξέλιξη των Επιστημών και της

Τεχνολογίας (Δημόπουλος 2007). Σε άλλες περιπτώσεις όμως η δημιουργική σκέψη μπορεί να αρχίσει χωρίς προϋπάρχον πλαίσιο αναφοράς, αλλά από «μηδενική βάση», ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τα παρακάτω στάδια:

1. Στάδιο της προετοιμασίας (preparation stage), όπου το άτομο εντοπίζει το πρόβλημα και συγκεντρώνει απαραίτητες πληροφορίες για την επίλυσή του.
2. Στάδιο της επώασης (incubation stage), όπου το άτομο κινούμενο εκτός λογικής σκέψης κινείται ελεύθερα διά μέσου των συσσωρευμένων γνώσεων και προβαίνει σε εσωτερική επεξεργασία της σκέψης στο προσυνειδητό ή ασυνειδητο επίπεδο. Είναι η φάση του «κοιμάμαι πάνω στο πρόβλημα».
3. Στάδιο της έμπνευσης ή έκλαμψης (illumination stage), η γνωστή φάση του «εύρηκα», όπου το άτομο συλλαμβάνει τη λύση του προβλήματος μέσω ξαφνικής έμπνευσης.
4. Στάδιο της επαλήθευσης ή αξιολόγησης (verification stage), όπου το άτομο αξιολογεί τη νέα ιδέα και τελικά την εφαρμόζει. Η κριτική σκέψη και η λογική είναι σημαντικές για την ολοκλήρωση του τελικού αυτού σταδίου (Παρασκευόπουλος 2004: 41-42).

B. Σύγκριση της Δημιουργικής και της Κριτικής Σκέψης

Αναφορικά με το ερώτημα της σχέσης μεταξύ της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής σκέψης, στον εκπαιδευτικό χώρο επικρατεί η άποψη ότι αποτελούν αλληλοσχετιζόμενες και όχι αλληλο-αποκλειόμενες μορφές σκέψης (Νημά 2007:115). Ο ακόλουθος πίνακας του Fisher (2004:10) παρουσιάζει κατά αντιπαράθεση προσδιοριστικά στοιχεία των δύο μορφών σκέψης:

Δημιουργική Σκέψη	Κριτική Σκέψη
Σύνθεση	Ανάλυση
Αποκλίνουσα σκέψη	Συγκλίνουσα σκέψη
Πλάγια	Κατακόρυφη
Δυνατότητα	Πιθανότητα
Φαντασία	Κρίση
Διατύπωση πιθανότητας	Έλεγχος πιθανότητας
Υποκειμενικότητα	Αντικειμενικότητα
Κάποια απάντηση	Μία βεβαία απάντηση
Δεξιό ημισφαίριο εγκεφάλου	Αριστερό ημισφαίριο εγκεφάλου
Ανοικτές διαδικασίες	Προσδιορισμένες διαδικασίες
Συσχετιστική πορεία	Γραμμική πορεία

<i>Εικασία</i>	<i>Συλλογισμός</i>
<i>Διαισθητικό</i>	<i>Λογικό</i>
<i>Ναι και</i>	<i>Ναι, αλλά</i>

Η συγκριτική παράθεση των χαρακτηριστικών κριτικής και δημιουργικής σκέψης ενδέχεται να δημιουργήσει εσφαλμένη εντύπωση αμοιβαίου αποκλεισμού, ενώ στην πραγματικότητα οι δύο μορφές συνυπάρχουν με μεταβαλλόμενη αναλογία. Η θεμελιώδης διάκρισή τους έγκειται στο ότι η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στη λογική ανάλυση των δεδομένων ενώ η δημιουργική σκέψη βασίζεται κυρίως στη σύνθεση πρωτότυπων συσχετίσεων την οποία κάνει το άτομο με τη βοήθεια της φαντασίας του. Στο πεδίο της επιστήμης, κατά τον Sutton (2003:25), η κριτική σκέψη προωθεί την επιστημονική μελέτη και κατανόηση του κόσμου, ενώ η δημιουργική σκέψη συμβάλλει στην ανάπτυξη επιστημονικών ιδεών οι οποίες άνοιξαν νέους ορίζοντες στην προώθηση της επιστήμης, όπως τεκμηριώνεται από παραδείγματα που παραθέτει για τις Φυσικές Επιστήμες.

Γ. Σύνοψη Ορισμών Δημιουργικής Σκέψης από τον Β. Κουλαϊδή

Ο Κουλαϊδής (2007:27), όπως έκανε σύνοψη ορισμών για την κριτική σκέψη, από την σκοπιά της διδακτικής πράξης, έκανε και για τη δημιουργική και αναφέρει τα εξής:

Ως δημιουργική σκέψη εννοείται συνήθως η αποκλίνουσα σκέψη. Η τελευταία ορίζεται ως εκείνο το “είδος της σκέψης, όπου πρωτότυπες ιδέες και μέθοδοι χρησιμοποιούνται από το άτομο, για να διαμορφώσει εναλλακτικές προτάσεις, που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα νοητικά σχήματα και από τις δεδομένες θεωρήσεις της πραγματικότητας”. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η παραγωγική πρωτοτυπία και η νοητική ευκαμψία που χαρακτηρίζει την αποκλίνουσα σκέψη ενέχει μια λογική. Δηλαδή, ότι αυτό το είδος σκέψης υπακούει και σε σκοπούς και σε κριτήρια. Δεν είναι λοιπόν αβάσιμο να υποστηριχθεί ότι η συγκλίνουσα σκέψη συναρτάται με την κριτική σκέψη, ενώ η αποκλίνουσα με τη δημιουργική σκέψη (Παρασκευόπουλος, 2004)».

Στη χώρα μας ο Καθηγητής Ι. Παρασκευόπουλος υπήρξε από τους πρώτους και από τους λίγους που προώθησαν στον χώρο της Εκπαίδευσης τη δημιουργική σκέψη.

IV. Κριτική και Δημιουργική Σκέψη στα Προγράμματα Σπουδών

Σχετικά με τις αναφορές των προγραμμάτων σπουδών, όπως προαναφέρθηκε, οι δύο όροι συχνά αναφέρονται μαζί στο σχήμα «κριτική και δημιουργική σκέψη», με τη δημιουργική σκέψη να κατέχει συνήθως τη δεύτερη θέση, χωρίς να απουσιάζουν και οι αντίθετες περιπτώσεις. Ακόμη, υπενθυμίζεται ότι οι αναφορές στη δημιουργική σκέψη είναι συχνότερες στα «καλλιτεχνικά» μαθήματα, όπου γίνονται αρκετές αναφορές και

στη φαντασία. Για την ανάπτυξη γνωστικών στοιχείων και μεταγνωστικών της κριτικής σκέψης, αλλά και των στοιχείων της δημιουργικής σκέψης, κομβικό ρόλο παίζει η Γλώσσα, η οποία στην παρούσα πρόταση αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο των τριών προτεινόμενων «Προσεγγίσεων Εγγραμματοσμού». Πρόσφορο πλαίσιο για την ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων κριτικής σκέψης στον χώρο της Εκπαίδευσης αποτελεί το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο (Segundo-Marcos 2023).

Τέλος, ήδη στα «παλιά» προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ΦΕΚ 303/Β. 13/3/2003), βάσει των οποίων συντάχθηκαν τα ισχύοντα ακόμη σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τονίζεται η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως για παράδειγμα στο ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας: «*Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της **δημιουργικής και κριτικής σκέψης***» (σελ. 1). Το ίδιο όμως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που πρόβαλε τις δύο αυτές μορφές σκέψης διαπιστώνει σε έρευνά του, του 2008, ότι οι δύο μορφές σκέψης δεν θεωρούνται παραδόξως από εκπαιδευτικούς και μαθητές ως σημαντικές παράμετροι των εκπαιδευτικών επιδιώξεων (Μαυρομμάτης κ. αλ. 2008:275, βλ. σελ. 555). Η διαπίστωση αυτή εκφράζεται και στις επιδόσεις του διεθνούς PISA και ήταν ένας από τους λόγους που εντάξαμε την κριτική και δημιουργική σκέψη στα τρία αλληλοδιάδοχα προγράμματα που προτείνονται από την παρούσα Έκθεση.

Αντιστοίχως, και το νέο πρόγραμμα σπουδών (2022-2023) της Γλώσσας του Δημοτικού αναφέρεται ρητώς στην κριτική σκέψη: «*Ως κέντρο τίθεται το κείμενο, γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό, με αφορμή το οποίο πραγματοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης*». Ιδιαίτερα συχνές είναι οι αναφορές στην κριτική σκέψη και στο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας, αλλά και στα αντίστοιχα *Βιβλία Εκπαιδευτικών* του ΙΕΠ (2022). «Παλιά», λοιπόν, και «νέα» προγράμματα σπουδών όλων σχεδόν των διδασκομένων μαθημάτων, καθώς και τα αντίστοιχα *Βιβλία Εκπαιδευτικών* και των δύο βαθμίδων αναφέρονται ρητώς στην κριτική και τη δημιουργική σκέψη, όπως άλλωστε αναφέρονται και στις διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, που συμβάλλουν στην ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης μέσα από δύο οπτικές:

α) Η πρώτη οπτική είναι η αναζήτηση και αξιοποίηση τρόπων ανάπτυξης της κριτικής ή της δημιουργικής σκέψης ως γνωστικής λειτουργίας υψίστης σημαντικότητας. Αναλυτικότερα, σε αυτήν την περίπτωση προτείνονται μαθησιακές δράσεις, όπως είναι οι συγκρίσεις, οι ταξινομήσεις, οι ερμηνείες, οι αναλύσεις και οι εξηγήσεις (Facione 2011) με κυρίαρχα τα στοιχεία της κριτικής σκέψης, αλλά και αντίστοιχες διαδικασίες που ευνοούν την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης, κυρίως στο πλαίσιο μαθημάτων που σχετίζονται με την Τέχνη, αλλά και με την Τεχνολογία.

β) Η δεύτερη οπτική είναι αυτή της αξιοποίησης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης:

- Ως μέσων επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, στις περιπτώσεις που η συνέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθίσταται απαραίτητη για την αποτελεσματική διαχείριση σύνθετων καταστάσεων. Ως εργαλείων για τη συστηματική ανάλυση και αποτίμησης επιλογών, δράσεων και κοινωνικών καταστάσεων.
- Ως μαθησιακών δράσεων, που απαιτούν την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, συμβάλλοντας έτσι στην περαιτέρω ανάπτυξη της μέσω αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών. Τέτοιες είναι οι δράσεις που σχετίζονται με προσεγγίσεις, όπως είναι η κριτική γλωσσική επίγνωση, η κριτική ανάγνωση, η κριτική απόδοση, η κριτική αφομοίωση, αναφορές στις οποίες περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού και κυρίως του Γυμνασίου.

Διευκρινίζεται ακόμη ότι οι αναφορές στη δημιουργική σκέψη είναι συγκριτικά ελάχιστες στα «ακαδημαϊκά» γνωστικά αντικείμενα, ενώ επικρατούν στα «καλλιτεχνικά» γνωστικά αντικείμενα (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή και Μουσική), όπου γίνονται συχνές αναφορές και στην κριτική σκέψη, που μάλιστα αριθμητικά επικρατούν της δημιουργικής. Σε κάθε περίπτωση, το πρόβλημα και η πρόκληση ευρίσκονται στα συγγραφόμενα κάθε φορά σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν μπορούν ευχολογικά να αναφέρονται στην κριτική και στη δημιουργική σκέψη, αλλά καλούνται να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο και να δρομολογήσουν διαδικασίες, ατομικής και κυρίως ομαδοσυνεργατικής φύσεως, που οδηγούν στο ζητούμενο της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης.

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων και όλων των μαθημάτων αντιμετωπίζουν την πρόκληση στήριξης ή/και δημιουργίας τέτοιων διαδικασιών στο πλαίσιο των μαθησιακών δράσεων, συμπεριλαμβανομένων και των δράσεων αυτο-αξιολόγησης. Εκτενής αναφορά στις παραμέτρους της κριτικής διδασκαλίας γίνεται στο Τέταρτο Κεφάλαιο, που ακολουθεί. Εδώ ως κατακλείδα επισημαίνεται ότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη αποτελούν την επιτομή της γνωστικο-γνωσιακής αποστολής της Εκπαίδευσης, όπως ακριβώς η δημοκρατική συνείδηση αποτελεί την επιτομή της κοινωνικο-πολιτικής αποστολής της Εκπαίδευσης. Προβληματίζει, πάντως, έντονα το γεγονός ότι οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί σκοποί με αυτονόητη βαρύτητα, αντιμετωπίζονται στην πράξη από εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση και από τους μαθητές ως μη υπάρχοντες, όπως προκύπτει από μια ευρείας κλίμακας έρευνα που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μαυρομμάτης 2008:275· Βλάχος 2008:557). Προφανώς, αυτός είναι ένας από τους σημαντικούς λόγους για τα χαμηλά αποτελέσματα των μαθητών μας στο διεθνές PISA και στο τομέα του της κριτικής σκέψης.

Κεφάλαιο Τέταρτο

Το Πολυεπίπεδο της Διδασκαλίας των Γνωστικών Αντικειμένων

Αν σε όσα ήδη αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια περί των δυσκολιών της επιστημονικής γλώσσας στη σχολική εκδοχή της προστεθούν και οι δυσκολίες του περιεχομένου της επιστημονικής γνώσης, αναδεικνύονται οι δυσκολίες που καλούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές να διαχειριστούν. Επομένως, καθίσταται κατανοητό ότι δεν αρκεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών η κατοχή της γνώσης ενός διδακτικού αντικειμένου, για να διασφαλισθεί η επιτυχής διδασκαλία και η συνακόλουθη μάθηση, αλλά απαιτούνται και άλλες διδακτικές προϋποθέσεις διαφορετικής φύσης και αυξημένων απαιτήσεων. Συγκεκριμένα, διδάσκω ένα γνωστικό αντικείμενο σημαίνει ότι συνδιδάσκω τέσσερις παραμέτρους του εν λόγω αντικειμένου, που είναι οι παρακάτω:

1. Το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, σε «παιδαγωγικοποιημένη μορφή» (Pedagogical Content Knowledge, Shulman 1982).
2. Ο γλωσσικός Κώδικας ειδικών προδιαγραφών του διδασκομένου επιστημονικού κλάδου.
3. Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.
4. Ο τρόπος Σκέπτεσθαι, Θεωρείν και Πράττειν του συγκεκριμένου κλάδου της Επιστήμης, της Τέχνης και της Τεχνολογίας.

Παραδοσιακά το σχολείο εστίαζε και σχεδόν εξαντλούσε την παρέμβασή του στη «διδακτέα ύλη», την οποία μάλιστα παρουσίαζε στους μαθητές χωρίς παιδαγωγική προεργασία και χωρίς εξειδικευμένη διδακτική μεθοδολογία. Τους υπόλοιπους τρεις τομείς έπρεπε οι μαθητές να τους μάθουν έμμεσα και διαισθητικά, προκειμένου να κατανοούν το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και τον εκπαιδευτικό. Σε αυτήν την πρόκληση οι μαθητές ανταποκρίνονται σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικό χρόνο, με κάποιους – για ποικίλους, αλλά ευνόητους λόγους – να μην το επιτυγχάνουν.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, η σύγχρονη Διδακτική, μέσω ερευνητικών διαπιστώσεων, θεωρητικών αναλύσεων, αλλά κυρίως μέσω ατομικών, αλλά και συλλογικών αναστοχασμών των εκπαιδευτικών, διαπιστώνει το αδιέξοδο των «φροντιστηριακού τύπου» διδασκαλιών και αναζητά παιδαγωγικότερες και αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, οι οποίες θα καλύπτουν και τις τέσσερις προαναφερόμενες διαστάσεις της διδασκαλίας.

Σε αυτήν τη λογική, η διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων αποκτά σπουδαιότητα και προτεραιότητα, διότι πρέπει να προηγηθεί η παρουσίαση και η κατανόηση των δεδομένων του μαθήματος (π.χ. τι ζητά το πρόβλημα), για να ακολουθήσουν τα επόμενα βήματα, τα οποία αφορούν πρωτίστως τον μεθοδολογικό τρόπο της διδασκαλίας, που δεν πρέπει να περιορίζεται στη «μονολογική παράδοση του μαθήματος». Η κατάκτηση της γλώσσας και η κατανόηση των διδασκομένων γνώσεων αποτελούν τον πυρήνα του σχολικού εγγραμματισμού, αλλά για να επιτευχθούν πρέπει να συμπράξουν συντονισμένα οι παράμετροι που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο.

I. Διδάσκω την Επιστημονική Γλώσσα των Μαθημάτων στη Σχολική της Μορφή

Η κατάκτηση της επιστημονικής γλώσσας και γνώσης στη σχολική τους μορφή αποκαλείται **σχολικός εγγραμματισμός**. Με τον εν λόγω όρο δηλώνεται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί επιτυχώς – ως αναγνώστης και ως συντάκτης γραπτού λόγου – τις γλωσσικές, μεταγλωσσικές¹³ και επικοινωνιακές γνώσεις και ικανότητές του, ευέλικτα και δημιουργικά, σε ποικίλα περιβάλλοντα πολύμορφης επικοινωνίας του σχολείου, για να **κατανοεί**, να **παράγει** και να **αναλύει** με κριτικό τρόπο διαφορετικά είδη προφορικών και γραπτών κειμένων σχολικής χρήσης, μονοτροπικών και πολυτροπικών, στο πλαίσιο όλων των διδασκομένων μαθημάτων (Baynham 2002· Wells 2006· Αρχάκης 2016· Αρχάκης και Τσάκωνα 2011:195). Ιδιαίτερα χρήσιμο βοήθημα αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο, που όμως δεν πρέπει να αποτελεί το μοναδικό διδακτικό μέσο.

A. Μονοτροπικά και Πολυτροπικά Σχολικά Κείμενα

Μονοτροπικά θεωρούνται τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων που αξιοποιούν μόνο τον γραπτό λόγο, χωρίς εικόνες και σχήματα. Ωστόσο, η αυστηρή σημειολογική προσέγγιση υποδεικνύει ότι ακόμη και δομικά στοιχεία όπως η παραγραφοποίηση και η υπογράμμιση καθιστούν το κείμενο πολυτροπικό. Η εισαγωγή της εικονογράφησης στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια αποτελεί σαφή έκφραση πολυτροπικότητας, με ιστορική αφετηρία το πρωτοποριακό έργο του Κομένιου *Orbis Sensualium Pictus* (1657-1658), το πρώτο δηλαδή σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης και Χαραλάμπους 2008:207-208) και μάλιστα εικονογραφημένο. Στην ευρύτερη έννοιά της όμως η πολυτροπικότητα δεν περιορίζεται στον συνδυασμό γραπτού κειμένου και εικόνας, όπως συμβαίνει στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά αναφέρεται στην ταυτόχρονη χρήση εναλλακτικών σημειωτικών μέσων, όπως προκύπτει και από τον ορισμό της πολυτροπικότητας από την Jewitt (2014:1) ως «η χρήση πολλαπλών σημειωτικών τρόπων για την αποτελεσματική επικοινωνία και το σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή γεγονότος» (Ποταμιάς 2015:31).

Ο Γλωσσολόγος Αθ. Μιχάλης (2020:349), που διδάσκει στο Πανεπιστήμιο τη Γλώσσα στη σχολική της χρήση, αναφέρει σχετικά: «η δυνατότητα της ενσωμάτωσης στο κείμενο σχημάτων, διαγραμμάτων, εικόνων, ποικιλία χρωμάτων και γραμματοσειρών συνεπάγεται τη δυνατότητα μεταβολής της μορφής συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, όπως και δημιουργίας νέων κειμενικών ειδών πολυτροπικού χαρακτήρα (*multimodal texts*)».

Η αλληλεπίδραση γραπτού και εικονικού κώδικα στα εκπαιδευτικά κείμενα λειτουργεί ως καταλύτης για την πρόσληψη διδακτικών εννοιών μέσω πολλαπλών αισθητηριακών ερεθισμάτων. Οι Καραμανώλη και Μαυροσκούφης (2024:793) αναφέρονται

¹³ Ο όρος *μεταγλωσσικές ικανότητες* αναφέρεται στις ικανότητες επίγνωσης που αναπτύσσονται οι μαθητές σταδιακά από την νηπιακή ηλικία, όπως για παράδειγμα, ότι τα ουσιαστικά κλίνονται ανά πτώση και αριθμό και αργότερα η επίγνωση τι στοιχεία συμπεριλαμβάνει μια αφηγηματική ιστορία ή η συνειδητοποίηση του πώς προκύπτουν παράγωγες και σύνθετες λέξεις, καθώς η αναγνώριση και διόρθωση του ορθογραφικού ή του συντακτικού λάθους (Ζέρβα 2016· Τζανάκη και Μαγουλά 2019).

αναλυτικότερα στον ρόλο του εικονικού στοιχείου: «*Το οπτικό υλικό μπορεί να αποτελεί ντοκουμέντο με στόχο να πείσει, να αμφισβητήσει, να επεξηγήσει το αφηγηματικό μέρος, να εγείρει το συναίσθημα, ακόμα και να παραπλανήσει τον αναγνώστη (Μαυροσκούφης, 1999:51-52· Μπονίδης κ.α. 2002:77). Είναι σκόπιμο το οπτικό υλικό, που παρέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο, να είναι άρτιο ποιοτικά και αισθητικά, να σχετίζεται με την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου και να λειτουργεί συμπληρωματικά (Μαυροσκούφης, 1999:170)*».

Οι εικονικές όμως αναπαραστάσεις θέτουν ζητήματα σε δύο επίπεδα. Πρώτον, στη συγγραφική ομάδα σχετικά με το είδος και το μέγεθος της εικόνας ή του σχήματος, τη θέση του στη σελίδα και κυρίως τον ρόλο και τη σχέση του με το γραπτό κείμενο. Δεύτερον, θέτει στον εκπαιδευτικό ζητήματα σχετικά και τη διδακτική αξιοποίησης των δύο αυτών κειμένων, του γλωσσικού και του οπτικού, και του τρόπου με τον οποίο μπορούν τα δύο αυτά σημειωτικά συστήματα να «συνομιλήσουν» και να συμπράξουν, με κοινό στόχο την προώθηση της κατανόησης της διδασκομένης γνώσης εκ μέρους των μαθητών.

Ειδικότερα, για τις συγγραφικές ομάδες, είναι χρήσιμο να γνωρίζουν τους ρόλους και τους όρους αξιοποίησης των εικονιστικών αναπαραστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια, όπως τους κωδικοποιεί η σύγχρονη βιβλιογραφία (Kress και Van Leeuwen 2010, ελλ. μτφρ.). Σε παράφραση παραθέτουμε στη συνέχεια τον «μωσαϊκό» δεκάλογο για την εικονογράφηση των Carney και Levin (2002:8-9), από τον οποίο προκύπτει ότι πρέπει να γίνεται χρήση της με μέτρο και με γνώση των τρόπων παιδαγωγικής αξιοποίησής της:

1. Οι εικόνες πρέπει να αναφέρονται στο κείμενο, για να υποβοηθούν την κατανόηση και τη συγκράτηση του περιεχομένου.
2. Οι εικόνες δεν αποτελούν διακοσμητικό στοιχείο, που σημαίνει ότι πρέπει να αναφέρονται στο κείμενο και να το σέβονται.
3. Οι εικόνες δεν πρέπει να διαφωνούν με το κείμενο, διότι δυσκολεύουν τη μάθηση.
5. Οι εικόνες είναι περιττές στα βατά και κατανοητά κείμενα.
6. Οι εικόνες είναι περιττές, όταν το κείμενο βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους νοητικές εικόνες.
7. Οι εικόνες δεν πρέπει να καταργούν το κείμενο, αντικαθιστώντας το, αλλά να λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθητικά.
8. Οι εικόνες που καλείται ο μαθητής να δημιουργήσει στο μυαλό του προς αναπαράσταση του κειμένου προϋποθέτουν προηγουμένως την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητάς του.
9. Οι εικόνες πρέπει πάντα να είναι υψηλής ποιότητας.
10. Οι εικόνες διακρίνονται σε δύο είδη, σε ρεαλιστικές και σε συμβολικές, οι οποίες πρέπει κατά περίπτωση να αξιοποιούνται. Η διάκριση μεταξύ ρεαλιστικών και συμβολικών εικόνων απαιτεί στοχευμένη παιδαγωγική αξιοποίηση.

11. Οι εικόνες συμβάλλουν στη μάθηση πεζών κειμένων σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το είδος τους.

Αναφορικά με την 5^η από τις παραπάνω «εντολές», είναι χαρακτηριστική η θέση του διακεκριμένου εικονογράφου Maurice Sendak ότι, όπου ο λογοτεχνικός λόγος είναι ο ίδιος εικονογραφικός, η εικονογράφηση περιπτεύει. Γράφει επί λέξει: «Ο Τολστόι, όπως όλοι οι μεγάλοι συγγραφείς, είναι ο ίδιος εικονογράφος. Όταν περιγράφει το θάνατο μιας μάνας και τον θρήνο του παιδιού της, ένας Θεός μόνο ξέρει αν χρειάζεται άλλη εικόνα. Ο Τολστόι εκφράζεται για λογαριασμό του αναγνώστη μ'έναν τρόπο που είναι τρομερά οδυνηρός. Δεν αφήνει περιθώρια για εικονογράφηση» (Spink 1999:104).

Άμεσα σχετίζονται με τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων και οι λεζάντες που τις συνοδεύουν, καθότι ενισχύουν τη λειτουργικότητα των εικόνων. Είναι, μάλιστα, ιδιαίτερα αναγκαίες και χρήσιμες στις απεικονίσεις αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών, διότι με τον τρόπο αυτό επισημαίνουν το γνωσιακό περιεχόμενο της εικόνας. Ανάλογα με τους όρους που χρησιμοποιεί η λεζάντα αποκτά υψηλό ή χαμηλό βαθμό επιστημονικής εξειδίκευσης. Σε κάθε περίπτωση, οι λεζάντες πρέπει να επιτελούν κάποιον από τους παρακάτω ρόλους: (α) να ονοματίζουν το εικονιζόμενο αντικείμενο, σε περίπτωση που είναι άγνωστο ή δυσδιάκριτο, (β) να επαναλαμβάνουν παραφρασμένες τις φράσεις του κειμένου που αφορούν την εικόνα, (γ) να διατυπώνουν ερώτηση με βάση τα στοιχεία της εικόνας, (δ) να παρέχουν με βάση την εικόνα επιπρόσθετες πληροφορίες, οι οποίες συμπληρώνουν το κείμενο, (ε) να αναδεικνύουν τα ερμηνευτικά στοιχεία της εικόνας και (στ) να επεκτείνουν και να γενικεύουν το νόημα της εικόνας (Ασωνίτης 2001:44). Από το είδος της λεζάντας και από τις ερωτήσεις που διατυπώνονται με βάση την εικονογράφηση μπορεί κανείς να αξιολογήσει την αναγκαιότητα μιας συγκεκριμένης εικόνας και τη διδακτική προσφορά της. Εικόνες που δεν παρέχουν τέτοιες δυνατότητες είναι περιττές και σπαταλούν τον πολύτιμο χώρο των διδακτικών εγχειριδίων.

Ειδικότερα, η Παπαχρήστου (2022:15), αναφερόμενη στην πολυτροπικότητα των σχολικών εγχειριδίων αναφέρει τα εξής σχετικά με το κείμενο και με την εικόνα που συμπράττουν:

«Στην ουσία, στο κέντρο της Πολυτροπικής Ανάλυσης Λόγου βρίσκονται οι διάφορες δυνατότητες αναπαράστασης και επικοινωνίας, οι οποίες διαμορφώνονται από τις επιλογές των εκάστοτε σημειωτικών τρόπων και μέσων. Για παράδειγμα, η κειμενική λειτουργία στη γλώσσα πραγματώνεται μέσω της οργάνωσης της πρότασης, η οποία θα φωτίσει διαφορετικά σημεία στη σχέση του ρηματικού και καταστασιακού περιβάλλοντος (Λύκου, 2000). Αντίστοιχα, στην εικόνα η παραπάνω λειτουργία ικανοποιείται μέσα από την τοποθέτηση των σημείων στον χώρο, αφού για παράδειγμα το στοιχείο που απεικονίζεται στο κέντρο της εικόνας παρέχει κάθε φορά τις κύριες πληροφορίες του μηνύματός της (Kress και Van Leeuwen, 2010)».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εικόνες που εμπεριέχουν τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν από μόνες τους οπτικά κείμενα με τη δική τους «γραμματική» και τον δικό τους τρόπο ανάγνωσης (Kress και Van Leeuwen 2010, ελλ. μτφρ.). Επομένως, όπως υπάρχει γλωσσικός εγγραμματισμός, υπάρχει και οπτικός εγγραμματισμός, όπως υπάρχει και *Γραμματική των Εικόνων*. Βέβαια, στο πλαίσιο του σχολικού κειμένου, οι εικόνες δεν λειτουργούν ως αυτόνομα σημειωτικά συστήματα, αλλά – όπως ήδη ελέχθη – λειτουργούν σε σχέση με το γλωσσικό κείμενο που συνοδεύουν, οπότε δημιουργούν σχέσεις τριών επιπέδων: (α) σχέσεις εντός του αναπαριστώμενου πεδίου, όπου δηλώνονται οι σχέσεις των στοιχείων που απαρτίζουν το πεδίο της εικόνας, (β) σχέσεις μεταξύ εικόνας και αναγνώστη του κειμένου και (γ) σχέσεις μεταξύ εικόνας και κειμένου. Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τα δύο κείμενα (γραπτό και εικονικό) πρέπει να «συνομιλήσουν» και οι μαθητές πρέπει να εστιάσουν σε αυτήν την ιδιότυπη συνομιλία, με τη στήριξη των εκπαιδευτικών (Βρεττός 2019:14-15).

Η εν λόγω «συνομιλία» κειμένου και εικόνας ή και των «πηγών» ενδείκνυται να αποτελέσει αντικείμενο προφορικών και κυρίως γραπτών ερωτήσεων, που κατά προτίμηση υπάγονται στην κριτική ανάλυση περιεχομένου (Javeau 1996: 47-48). Επομένως, και ο οπτικός εγγραμματισμός αξιώνει θέση στη σύγχρονη σχολική τάξη θέτοντας αυξημένες απαιτήσεις στο διδακτικό προσωπικό, παρά τους ενδεχόμενους περιορισμούς του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. σε συνθήκες που δεν είναι πάντα οι αναμενόμενες. Η ψηφιακή τεχνολογία λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής των δυνατοτήτων του οπτικού εγγραμματισμού στο σχολικό πλαίσιο, διευρύνοντας το πεδίο εφαρμογής του.

Ειδικότερη αναφορά πρέπει να γίνει στη διδακτική αντιμετώπιση των έργων τέχνης, που χρησιμοποιούνται στα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας και των άλλων μαθημάτων. Πρόκειται για πολυσημικά σημειωτικά συστήματα με εμπλαισιωμένα κοινωνικο-πολιτιστικά στοιχεία, η ερμηνευτική αξιοποίηση των οποίων απαιτεί ειδική εξάσκηση. Προς τούτο, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη της συνεξέτασης του έργου τέχνης τόσο στο πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων που αναπαριστά, όσο και στο πλαίσιο παραγωγής του. Σε αυτή τη λογική έχουν θέση διδακτικές δραστηριότητες, όπως οι παρακάτω (Βρεττός 2019:50):

- διατύπωση απόψεων από μαθητές για το περιεχόμενο του έργου,
- διάκριση ιστορικών στοιχείων έργου με τη βοήθεια των πηγών από τα φανταστικά στοιχεία του καλλιτέχνη,
- παρατηρήσεις μαθητών για μορφικά στοιχεία του έργου, όπως χρώμα, φωτισκιάσεις και θέση προσώπων και αντικειμένων στον χώρο,
- ανάδειξη σχέσεων μεταξύ περιεχομένου και μορφής,
- συσχέτιση έργου με το ιστορικο-πολιτιστικό πλαίσιο δημιουργίας του.

Επισημαίνεται, ακόμη, ότι οι αναπαραστάσεις ενός διδακτικού εγχειριδίου δεν πρέπει να διαφοροποιούνται κατά περίπτωση μόνο ως προς τον τρόπο αναπαράστασης και το επίπεδο αφαίρεσης, αλλά και ως προς τον τύπο νοημοσύνης στον οποίο απευθύνονται. Με άλλα λόγια, πρέπει να είναι ποικίλοι και αναγνωρίσιμοι, για να προκαλούν αρχικά το ενδιαφέρον των μαθητών και στη συνέχεια, να διευκολύνουν τις διαδικασίες κατανόησης, κωδικοποίησης και ανάκλησης σε όλους τους μαθητές, αδιακρίτως επιπέδου γνώσεων και στυλ μάθησης. Η ποικιλία, η πολλαπλότητα και η ευελιξία στη χρήση των μορφών εξωτερικής αναπαράστασης των γνωσιακών δεδομένων στηρίζεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά τις γνωστικές διεργασίες μάθησης και την (πολλαπλή) φύση της νοημοσύνης (Gardner 2010).

Τέλος, επισημαίνουμε ότι η εικονογράφηση με την ποικιλία των ειδών και των λειτουργιών της πρέπει πρωτίστως να συμβάλει στην προώθηση της γνωστικής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας του διδακτικού εγχειριδίου, που σημαίνει ότι πρέπει πάντα να εξετάζεται σε συνάρτηση με αυτές.

B. Μονολογικά και Διαλογικά Σχολικά Κείμενα

Εκτός από τη διάκριση μεταξύ μονοτροπικών και πολυτροπικών σχολικών εγχειριδίων και κειμένων, σημαντική είναι και η διάκριση μεταξύ μονολογικών και διαλογικών σχολικών εγχειριδίων, διάκριση με αυτονόητη τη διαφοροποίηση των διδακτικών και των μαθησιακών δράσεων, τις οποίες μπορεί να εκπαιδευτικός να προγραμματίσει και να υλοποιήσει στη τάξη. Το θέμα αυτό αφορά ιδιαίτερα στον Δεύτερο Τόμο της Έκθεσης, όπου προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές και μαθησιακές δράσεις επί συγκεκριμένων ενοτήτων των διδασκομένων σχολικών εγχειριδίων, στη λογική της προώθησης της μαθητικής κατανόησης του περιεχομένου της διδασκομένης ενότητας.

Την διάκριση μεταξύ μονολογικών και διαλογικών κειμένων από τους πρώτους ενέταξε στον εκπαιδευτικό διάλογο ο Nystrand (1997) προ δύο δεκαετιών. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, ένα μονολογικό κείμενο λειτουργεί ως δεξαμενή γνώσης με αγωγούς που την παροχετεύουν στο μυαλό των μαθητών στην παραθετική μορφή του *τι, ποιος, πού, πότε* και *πώς* χωρίς όμως πολλά *γιατί, επειδή, σε ποια περίπτωση*. Αντίθετα, στα διαλογικά κείμενα και σχολικά εγχειρίδια ενεργοποιείται ο διάλογος ως συσκευή σκέψης (thinking device), που παράγει τη γνώση σε επεξηγηματική μορφή, με πολλές αναφορές σε ποικίλες μορφές σχέσεων, αξιολογήσεων, παραδοχών και συνεπαγωγών. Με άλλα λόγια, η παραθετική γνώση επικεντρώνεται στην απαρίθμηση δεδομένων και περιγραφών και απευθύνεται πρωτίστως στη μνήμη, ενώ η επεξηγηματική γνώση επεκτείνεται και στις βαθύτερες σχέσεις που συγκροτούν τα πράγματα και απευθύνεται στους λογικούς συλλογισμούς και τις γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Αναλυτικότερα, βασικά χαρακτηριστικά του **διαλογικού κειμένου** με τον επεξηγηματικό λόγο της κριτικής σκέψης είναι ότι, κατά περίπτωση, (α) θέτει ρητά και απαντά μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες στα ερωτήματα της επιστήμης, (β) αντιπαραθέτει διαλεκτικά τις αντίθετες απόψεις, (γ) θέτει ερωτήματα και απαντά επεξηγηματικά μέσα

από τις μαθησιακές διαδικασίες σε συνήθεις απορίες των μαθητών, (δ) ανασκευάζει ρητά μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες τις συνήθεις μαθητικές παρανοήσεις (misconceptions) για το υπό μελέτη θέμα, (ε) προβληματοποιεί το διδακτικό αντικείμενο, για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και τις διερευνητικές διαδικασίες, (στ) προτείνει συγκεκριμένες έννοιες ή δίπολα εννοιών ως οπτική θεώρησης μέσα από την οποία καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν το διδακτικό αντικείμενο, (ζ) εντοπίζει τις αβεβαιότητες και ζητά από τους μαθητές να τις προσεγγίσουν ενορατικά και δημιουργικά, (η) αναδεικνύει αντιφάσεις και αντιθέσεις και επισημαίνει τα εμπλεκόμενα μέρη, (θ) επεξεργάζεται τα δεδομένα της διδασκαλίας με την εμπλοκή συλλογισμών και γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, (ι) ενθαρρύνει εμπραθικές θεωρήσεις, (ια) προτρέπει τη σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με προσωπικές εμπειρίες και με πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και (ιβ) συνδέει το διδασκόμενο με σημαντικές πλευρές της επιστήμης, του πολιτισμού και της ζωής.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι στο διαλογικό κείμενο ο μαθητής αλληλοεπιδρά με το περιεχόμενό του και δεν περιορίζεται σε μια απλή διαδικασία πρόσληψης, μνημονικής κατά βάση φύσεως, όπως αναφέραμε ότι συμβαίνει με τα μονολογικά κείμενα του συμβατικού εγχειριδίου (Rowntree 2005). Έτσι, ενεργοποιείται η μάθηση (active learning), που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των αιτίων και του τρόπου με τον οποίο συσχετίζονται με τα αποτελέσματα των μηχανισμών και των διαδικασιών, που μετατρέπουν τα αίτια σε αποτέλεσμα, των χρονικών αλληλουχιών, των προθέσεων και πώς αυτές οδήγησαν σε μορφές δράσης, της ερμηνείας των κοινωνικών καταστάσεων, των επεξηγήσεων για τα φυσικά φαινόμενα που προσέφεραν παλιότερες και νεότερες θεωρίες. Με αυτά ως δεδομένα, ο μαθητής μπορεί να αξιολογεί πρόσωπα, μέσα, γεγονότα, διαδικασίες και αποτελέσματα με σαφή κριτήρια και σε τελική ανάλυση να λαμβάνει συνειδητά αποφάσεις για δύσκολα ζητήματα και να επιλύει πολύπλοκα προβλήματα. Αυτή τη μορφή γνώσης ο Sutton (2002:146) την αποκαλεί *επεξηγηματική γνώση*.

Κλείνοντας, πρέπει να καταστεί σαφές ότι ένα διδακτικό κείμενο μπορεί κάλλιστα να συνδυάζει μονολογικά και διαλογικά στοιχεία, δηλαδή, να είναι μικτό. Τα μονολογικά στοιχεία είναι χρήσιμα για την παράθεση των αναγκαίων πληροφοριακών δεδομένων, που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διδασκαλία. Κατά κανόνα, όμως, και σε αυτή την περίπτωση πρέπει να κυριαρχούν τα διαλογικά στοιχεία που αφορούν τη διαδικασία της ενεργού επεξεργασίας τους.

Γ. Από τη Γλώσσα του Καθημερινού Λόγου στη Γλώσσα του Επιστημονικού Λόγου

Η αναγκαιότητα κατοχής της γλώσσας ως μέσου προσέγγισης της γνώσης είναι αυτονόητη και γίνεται εμφανέστερη σε κείμενα των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Για παράδειγμα, η Schleppegrell (2004:138) παραπέμποντας σε σχετικές έρευνες αναφέρει ότι προκύπτει από αυτές πως «*οι ερωτήσεις των Μαθηματικών δοκιμάζουν στον ίδιο βαθμό τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών που δοκιμάζουν και τις μαθηματικές τους ικανότητες*». Επειδή, μάλιστα, οι γλωσσικές ικανότητες κατανόησης

προηγούνται, οι ενδεχόμενες δυσκολίες «φράζουν» και ακυρώνουν την όποιου επιπέδου μαθηματική γνώση και σκέψη κατέχουν οι μαθητές.

Επίσης, διευκρινίζεται ότι ο σχολικός εγγραμματισμός ως πεδίο αναφοράς έχει τα διδασκόμενα μαθήματα, ενώ ο γλωσσικός εγγραμματισμός έχει μεγαλύτερο εύρος, καθότι επεκτείνεται και στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, αλλά και στο είδος της κοινωνικής και επαγγελματικής ταυτότητας που αναπτύσσει το άτομο. Ο Gee (2003, 2014), μάλιστα, επισημαίνει ότι το είδος του εγγραμματισμού και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται *«οδηγεί στην κατάκτηση διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας, διαμέσου της οποίας το άτομο αποκτά ένα συγκεκριμένο status και αναγνωρίζεται ως μέλος της κοινότητας στην οποία λαμβάνει χώρα η κατάκτηση αυτή»* (Τύμπα 2010:25).

1. Στοιχεία Ταυτότητας του Επιστημονικού Λόγου που τον Καθιστούν Δυσνόητο

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι φυσική συνέπεια της συστηματικής και αποτελεσματικής άσκησης του σχολικού εγγραμματισμού είναι οι μαθητές να οικοδομούν σταδιακά τη σχολική γλώσσα και γνώση και να αναπτύσσονται γλωσσικο-γνωστικά, με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι το σχολείο θα επεκτείνει την ανάλυση και την κριτική πέρα από τα αφηγηματικά κείμενα και στα μη αφηγηματικά κείμενα των επιστημονικών κλάδων που διδάσκονται σε αυτό. Τα τελευταία κάνουν γλωσσικές και κειμενικές επιλογές του επιστημονικού λόγου, όπως είναι η συχνή χρήση ονοματοποιήσεων και οι έμμεσοι τρόποι δήλωσης της γλωσσικής συνοχής, που δεν υπάρχουν στον αφηγηματικό λόγο και συνεπώς δεν είναι οικεία στους μαθητές, όπως έχει ήδη προ πολλού διαπιστωθεί (Halliday και Martin 2004· Lemke 2008). Για παράδειγμα, κατά τους Fang and Schleppegrell (2010:589), η επιστημονική γλώσσα *«τείνει να έχει τεχνικό και αφηρημένο λεξιλόγιο και διατυπώσεις που αποτελούνται από ενσωματωμένες προτάσεις, οι οποίες δημιουργούν μια πυκνή και συμπιεσμένη παρουσίαση πληροφοριών»*.

Η γλώσσα της επιστήμης, ως το κύριο εργαλείο της, βρίσκεται σε στενή συσχέτιση με το γνωσιακό περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές διαδικασίες και τους τρόπους σκέψης. Από διδακτικής απόψεως η γλώσσα έχει προτεραιότητα έναντι των υπολοίπων διαστάσεων της επιστήμης, όπως αναφέρεται και παρακάτω. Αναλυτικότερα, με βάση τα παραπάνω, η γλώσσα της επιστήμης πρέπει να διαμορφωθεί κατά τον τρόπο που απαιτούν οι διατυπώσεις:

- των εννοιών και των όρων υψηλής αφάιρεσης, ακριβούς ιεράρχησης και συστηματικής ταξινόμησης,
- της επιστημονικής επιχειρηματολογίας, η οποία συνδυάζει στην ίδια περίοδο δραστηριότητες πράξης και κριτικής σκέψης (Wells 2002:64· Newell et al. 2015),
- της κειμενοποίησης της επιστημονικής κωδικοποίησης, της εννοιολογικής και της πραγματολογικής γνώσης και τέλος,
- της υφολογίας του επιστημονικού λόγου, που διακρίνεται για τις ονοματοποιήσεις και τις συντάξεις παθητικής φωνής.

Αναφερόμενοι εκτενέστερα στις ονοματοποιήσεις, οι Fang and Schleppegrell (2010:591) επισημαίνουν: «Στις φυσικές επιστήμες, η ονοματοποίηση τείνει να εμφανίζεται στις εξηγήσεις και στις αναφορές, διότι βοηθά στη συσσώρευση νοημάτων, έτσι ώστε ένας τεχνικός όρος να μπορεί να οριστεί ή να χρησιμοποιηθεί, για να συνοψίσει μια ακολουθία εξηγήσεων. Από την άλλη, στην Ιστορία η ονοματοποίηση χρησιμοποιείται συχνότερα για την λεκτική τροποποίηση γεγονότων/δράσεων σε ουσιαστικά, ώστε οι ιστορικοί να μπορούν να αναπτύξουν μια αλυσίδα συλλογισμού, η οποία ταυτόχρονα ενσωματώνει την ερμηνεία και την κρίση των γεγονότων. Αυτοί οι τρόποι χρήσης της γλώσσας καθιστούν τα κείμενα αφηρημένα και απόμακρα, κάνοντάς τα δύσκολα, για να κατανοήσουν οι μαθητές και να αποκαλύψουν τα κρυμμένα νοήματα».

Λόγω, λοιπόν, της κεντρικής σημασίας της γλώσσας, κάθε επιστημονικός κλάδος έχει αναπτύξει ποικιλία κειμενικών ειδών (genres) και εντός αυτών ποικιλία κειμενικών τύπων (text types) (Knapp and Watkins 2005:27), που αποτελούν γνωστικο-γλωσσικά τεχνουργήματα σημειωτικής φύσης, μέσω των οποίων ο επιστημονικός λόγος επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες του (Wells 2002:139–141):

- τη λειτουργία της δράσης (σκοποί, μέσα, καθοδήγηση, συντονισμός δρώντων),
- τη λειτουργία της αναπαράστασης της πραγματικότητας και της ανάδειξης σχέσεων που συγκροτούν ένα θεωρητικό πλέγμα ερμηνείας των εμπειριών, το οποίο αποκτούμε κατά την επαφή μας με την πραγματικότητα.

Εισαγωγή στην Επιστήμη σημαίνει, επομένως, καλή γνώση της χρήσης των κειμενικών ειδών και τύπων, που αποτελούν εξειδικευμένα γλωσσικο-νοητικά εργαλεία των επιστημονικών κλάδων και απαρτίζουν την εργαλειοθήκη του Επιστήμονα (Halliday και Martin 2004). Άγνοια αυτών σημαίνει αδυναμία κατανόησης της δράσης του επιστημονικού κλάδου και της συμμετοχής στις διαδικασίες νοηματοδότησης που παρέχει. Με άλλα λόγια, *μαθητεία στην Επιστήμη* σημαίνει, πρωτίστως, μαθητεία στα κειμενικά είδη (genres) και τους επιμέρους κειμενικούς τύπους (text types), που αναπτύσσονται εντός αυτών, μέσω των οποίων οι επιστήμες πραγματεύονται τα θέματά τους. Τα κειμενικά είδη και οι κειμενικοί τύποι αποτελούν χαρακτηριστικούς γλωσσικούς τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων της γλώσσας μέσα στο πλαίσιο των αναγκών της επιστημονικής επικοινωνίας.

Η ύπαρξη και η ποικιλία των κειμενικών ειδών και τύπων εξηγείται από το γεγονός ότι ο λόγος ως προϊόν της κοινωνικής δράσης, μέσα από τις επαναλαμβανόμενες περιστάσεις επικοινωνίας με παρόμοιους στόχους και παρόμοιες συνθήκες, αναπτύσσει συγκεκριμένους «τύπους» εκφωνημάτων με αναγνωρίσιμη δομή και αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Στην πλήρη ανάπτυξή τους τα εκφωνήματα αυτά συνιστούν αυτό που αποκαλούμε *κείμενο* (βλ. και Olson 1977). Έτσι, προκύπτουν διαφορετικοί τύποι κειμένων, που είναι κοινωνικές και πολιτιστικές κατασκευές (Lemke 1994) και γι' αυτό, οι τύποι κειμένων έρχονται και παρέρχονται, καθώς αλλάζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικές καταστάσεις.

Είναι, μάλιστα, άξιο επισημάνσεως ότι πολλοί επιστήμονες ακαδημαϊκών κλάδων, όπως είναι για παράδειγμα οι Φυσικές Επιστήμες, προτάσσουν στη διδακτική ταξινόμια τη διδασκαλία του επιστημονικού γλωσσικού κώδικα, με τον οποίο η επιστήμη «πακετάρει» τη γνώση, κατά τη διατύπωση των Halliday και Martin (2004), και στη συνέχεια αναφέρουν το γνωσιακό περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του κλάδου (Harmon and Wood 2001· Hasan 2006:190). Επίσης, υπενθυμίζεται ότι οι επιστημονικοί κλάδοι από τους οποίους προέρχονται τα διδακτικά αντικείμενα ορίζονται ως «κοινότητες λόγου» (Hasan 2006:160) και η κατοχή αυτού του λόγου καθιστά τον διδασκόμενο εν δυνάμει μέλος αυτής της ακαδημαϊκής κοινότητας. Για να γίνουν τα περί επιστημονικής γλώσσας κατανοητά, παρατίθεται ως παράδειγμα η ίδια πληροφορία χρησιμοποιώντας αρχικά τη γλώσσα της καθημερινότητας, με την οποία είναι εξοικειωμένο το παιδί και στη συνέχεια τη γλώσσα της επιστήμης.

2. Μεταγραφή του Καθημερινού Λόγου σε Επιστημονικό Λόγο

Ακολούθως, παρατίθενται σχετικό παράδειγμα μεταγραφής του καθημερινού λόγου σε επιστημονικό λόγο, προκειμένου να γίνουν κατανοητές βασικές διαφορές μεταξύ των δύο ειδών:

- Καθημερινός Λόγος: «Χρειαζόμαστε το δάσος, // διότι τα φυτά μετατρέπουν το διοξείδιο του άνθρακα σε οξυγόνο // και αν δεν είχαμε οξυγόνο // θα είχαμε πεθάνει. // Οι άνθρωποι ανησυχούν // ότι αν το τροπικό δάσος της Βραζιλίας κοπεί, // η γη δεν θα έχει αρκετό οξυγόνο, // για να κρατήσει ανθρώπους και ζώα στη ζωή.» (Derewianka 1999:24). Υπάρχουν 8 προτάσεις, 8 ρήματα και 23 λεξικές λέξεις, ήτοι $23/8=2.88$ λέξεις ανά περίοδο.
- Επιστημονικός Λόγος: «Η εξάρτησή μας από το παραγόμενο από τη δασική χλωρίδα οξυγόνο, μέσω φωτοσύνθεσης, δημιουργεί ανησυχία ότι η καταστροφή του βραζιλιάνικου τροπικού δάσους θα έχει ως αποτέλεσμα την εξάντληση του αναγκαίου για τη ζωή οξυγόνου».

Υπάρχει μία (1) περίοδος με δύο (2) ρήματα και 17 λεξικές λέξεις, ήτοι $17/1=17$ λέξεις ανά περίοδο, με αφηρημένο υποκείμενο που διατυπώνεται με ένα ονοματικό σύνολο απαρτιζόμενο από έξι (6) λέξεις. Στον καθημερινό λόγο το παιδί επεξεργάζεται περιόδους των τριών κατά μέσο όρο λέξεων, ενώ στον επιστημονικό με πολύ περισσότερες, που στο παράδειγμά μας φτάνουν τις 17 λέξεις! Και μάλιστα λέξεις υψηλής αφάιρσης και ενδεχομένως άγνωστες στους μαθητές,

Χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου, όπως οι ορολογίες, το (αφηρημένο) λεξιλόγιο, η πολύπλοκη σύνταξη των προτάσεων, η παθητική σύνταξη, ο ονοματικός λόγος και τα ασυνήθιστης οργάνωσης κείμενα (=μη αφηγηματικοί τύποι κειμένων) καθιστούν δύσκολη την κατανόησή του, που καθίσταται ακόμη δυσκολότερη στις περιπτώσεις περιορισμένων προϋπαρχουσών γνώσεων (Κουλουμπαρίτση 2003). Οι μαθητές, διαβάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια, συχνά δεν κατανοούν: Ποιος είναι Τι ή Τι κάνει σε Ποιον, Πότε, Γιατί και με ποια αποτελέσματα και για Ποιους. Ο Egan (2005:416), επισημαίνοντας ότι «η εξέλιξη δεν μας έχει εφοδιάσει ιδανικά για τους

εκπαιδευτικούς στόχους που επιβάλλουν οι ανεπτυγμένες εγγράμματες κοινωνίες», τονίζει ότι είναι αναγκαίες οι διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού για τη μετάβαση των μαθητών από την εμπειρικο-βιωματική γλώσσα, σκέψη και γνώση στην επιστημονική. Αυτή η διαμεσολάβηση πρέπει να πάρει τη μορφή της συστηματικής και άμεσης διδασκαλίας μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding). Κατ' αυτήν την έννοια οι εκπαιδευτικοί μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και υποστήριξης (scaffolding) με την αξιοποίηση της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων και πολιτιστικών τεχνουργημάτων (artifacts) διαμεσολαβούν στη μάθηση και την ανάπτυξη.

Επισημαίνεται, επίσης, ότι η αυξημένη δυσκολία που αντιμετωπίζει μερίδα των μαθητών, όλων των σχολικών συστημάτων, στην κατανόηση του «επιστημονίζοντος» σχολικού λόγου ενισχύει το φαινόμενο του λειτουργικού αναλφαβητισμού¹⁴ και της συνακόλουθης σχολικής διαρροής, που το σχολείο πρέπει να διαχειριστεί στις περιπτώσεις που τα μέτρα πρόληψης δεν απέδωσαν επαρκώς. Χωρίς τα εφόδια του γλωσσικού εγγραμματος περιορίζονται οι προοπτικές σπουδών και επιλογής υψηλού κύρους επαγγελμάτων, καθότι δεν διαθέτουν τις ικανότητες «να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας, παράγοντας και αντιμετωπίζοντας κριτικά διάφορα είδη κειμένων, τα οποία χρησιμοποιούνται και άρα θεωρούνται απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Αρχάκης 2016:39).

Δ. Η Διαχείριση της Διπλής Συνάφειας, Ενδο-Κειμενικής και Περι-Κειμενικής

Στην αντιμετώπιση προβλημάτων κατανόησης μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά η υποστηρικτική καθοδήγηση των μαθητών στην ταυτόχρονη διαχείριση της αποκαλούμενης «**διπλής συνάφειας**», ήτοι της **ενδοκειμενικής συνάφειας** και της **περικειμενικής συνάφειας** (Hasan 2006:154). Συγκεκριμένα, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν οι μαθητές μετα-γλωσσικές γνώσεις για την **ενδο-κειμενική συνάφεια**, οι οποίες αναφέρονται στους **δείκτες της γλωσσικής συνοχής** και της **νοηματικής συνεκτικότητας** και στη μακρο-δομή (εσωτερική διάρθρωση) των κειμενικών τύπων. Προκαταβολικά, υπογραμμίζεται ότι οι δύο αυτοί δείκτες συνιστούν την αναγκαία και την ικανή συνθήκη για την μετατροπή των επιμέρους λέξεων και νοημάτων σε συγκροτημένο κείμενο και άρα αναγνώσιμο και επικοινωνιακά αποτελεσματικό.

1. Γλωσσική Συνοχή στην Επιφάνεια του Κειμένου

Διευκρινίζουμε ότι η *γλωσσική συνοχή* (cohesion) αναφέρεται στη σύνδεση που υπάρχει σε επίπεδο σύνταξης μεταξύ των επιφανειακών γλωσσικών στοιχείων του κειμένου

¹⁴ Ανατρέχοντας στη χρήση των όρων αυτών, διαπιστώνει κανείς ότι από τον όρο *αναλφάβητος* προέκυψε ο όρος *αναλφαβητισμός*, ο οποίος πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1886, κατά το λεξικό Κουμανούδη, για να δηλωθεί η αδυναμία γραφής και ανάγνωσης και πολύ αργότερα χρησιμοποιήθηκε ο όρος *λειτουργικός αναλφαβητισμός*, για να δηλωθεί η αδυναμία αποφοίτων του σχολείου να κατανοούν κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της ηλικίας τους και της τάξης τους [και Μπαμπινιώτης (2002: 160) *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*].

(Λέκκα 2009:29), όπως είναι οι λέξεις, φράσεις και οι προτάσεις (Αρχάκης 2016:63). Προς τούτο, το κείμενο αξιοποιεί ποικίλες τεχνικές, τις οποίες ανακεφαλαιώνει ο παρακάτω Πίνακας:

<p>Λεξικές επαναλήψεις: Προς αποφυγή παρανοήσεων, τα επιστημονικά κείμενα επαναλαμβάνουν κεντρικούς όρους τους, αποφεύγοντας αντωνυμικές αντικαταστάσεις, που ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση.</p>
<p>Μερικές επαναλήψεις: Γίνεται επανάληψη του όρου, αλλά με τη χρήση παραγώγου του αρχικού όρου. Π.χ. «Πλημμύρισε και πάλι ο Έβρος. Είναι η τρίτη πλημμύρα της χρονιάς!»</p>
<p>Αντωνυμικές αναφορές: Αρχικά, το κείμενο παραθέτει το όνομα και στη συνέχεια, αναφέρεται σε αυτό μέσω (προσωπικών και δεικτικών) αντωνυμιών.</p>
<p>Σύνδεσμοι: Χρησιμοποιούνται διαφορετικού τύπου σύνδεσμοι, για να γίνει σαφής η σχέση που συνδέει τα δεδομένα, που παρατίθενται.</p>
<p>Ελλείψεις: Απαραίτητα δομικά στοιχεία παραμένουν άρρητα ως ευκόλως συναγόμενα από τα ενδοκειμενικά στοιχεία, τα οποία προηγήθηκαν ή από εξωκειμενικά στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας, τα οποία υπονοούνται (βλ. και Αρχάκης 2016:68), όπως στα παρακάτω δύο παραδείγματα: «-Τι έγινε ο Γιώργης, τον έχασα! -Άσε, από τότε που παντρεύτηκε, τρέχει και δε φτάνει.» (Ενδοκειμενικά στοιχεία). «-Σε έψαχνα το πρωί, πού είχες πάει; -Του προφήτη Ηλία σήμερα και είχα τάξει μια λαμπάδα.» (Εξωκειμενικά στοιχεία).</p>
<p>Εκφράσεις αντικατάστασης: Εκφράσεις όπως: ο προηγούμενος, ο πρώτος, ο δεύτερος, ο τελευταίος.</p>
<p>Ρηματικές καταλήξεις: Στην ελληνική και σε γλώσσες με παρόμοιο κλιτικό σύστημα, οι ρηματικές καταλήξεις και τα γραμματικά γένη συμβάλλουν τα μέγιστα στην οικοδόμηση της συνοχής. Π.χ. «Διαφωνούμε με τους γονείς μου και στο φαγητό: Προτιμούν τα λαδερά, προτιμώ το κρέας.»</p>
<p>Χρήσεις συνωνυμίας: Πρόκειται για μία μορφή επανάληψης, με τη διαφορά ότι δεν χρησιμοποιείται στην επανάληψη ακριβώς ο ίδιος όρος, αλλά συνώνυμός του. Π.χ. «-Καλορίζικο το διαμέρισμα. -Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας σπίτι.»</p>
<p>Χρήσεις υπερωνυμίας: Αντί για τον όρο που χρησιμοποιήθηκε αρχικά, γίνεται στη συνέχεια του κειμένου χρήση υπερωνύμου. Π.χ. «-Τρως κι άλλο πορτοκάλι; -Ναι, μου αρέσουν πολύ τα φρούτα.»</p>
<p>Χρήσεις υπωνυμίας : Π.χ. «-Καλορίζικο το σπίτι.» « -Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας κεραμίδι!» (μέρος του όλου)</p>

Τα πλαίσια με τα κείμενα που ακολουθούν παρουσιάζουν τα πλέγματα των συνοχικών σχέσεων σε κείμενα σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας:

Οι Έλληνες «κατακτούν» τους Ρωμαίους με τον πολιτισμό τους (Ιστορία Ε,' σελ. 12)

Οι Ρωμαίοι γνωρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό. Τον θαυμάζουν, τον μιμούνται και τον συνδυάζουν με τα έργα και τις συνήθειες του δικού τους λαού. Έτσι γεννιέται ένας νέος πολιτισμός: ο ελληνορωμαϊκός.

Οι Ρωμαίοι γνωρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό. Τον θαυμάζουν, τον μιμούνται και τον συνδυάζουν με τα έργα και τις συνήθειες του δικού τους λαού. Έτσι γεννιέται ένας νέος πολιτισμός: ο ελληνορωμαϊκός

Ρωμαίοι με την κατάκτηση της Ελλάδας γνώρισαν από κοντά τον πολιτισμό των Ελλήνων. Γοητεύτηκαν από τους ωραίους ναούς, τα αγάλματα των θεών και των ηρώων, τα θέατρα και τα στάδια τους, τις τοπικές και τις πανελλήνιες γιορτές τους. Στις ελληνικές πόλεις, ιδιαίτερα στην Αθήνα, γνώρισαν ονομαστούς δασκάλους και δημιουργούς και θαύμασαν την πρόοδο τους στα γράμματα και τις καλές τέχνες. Ο θαυμασμός αυτός τους έκανε να αλλάξουν την αρχική σκληρή στάση τους απέναντι στους κατακτημένους Έλληνες και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, για να κάνουν παρόμοια έργα στη Ρώμη και σε άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας. Έτσι στα χρόνια που ακολούθησαν:

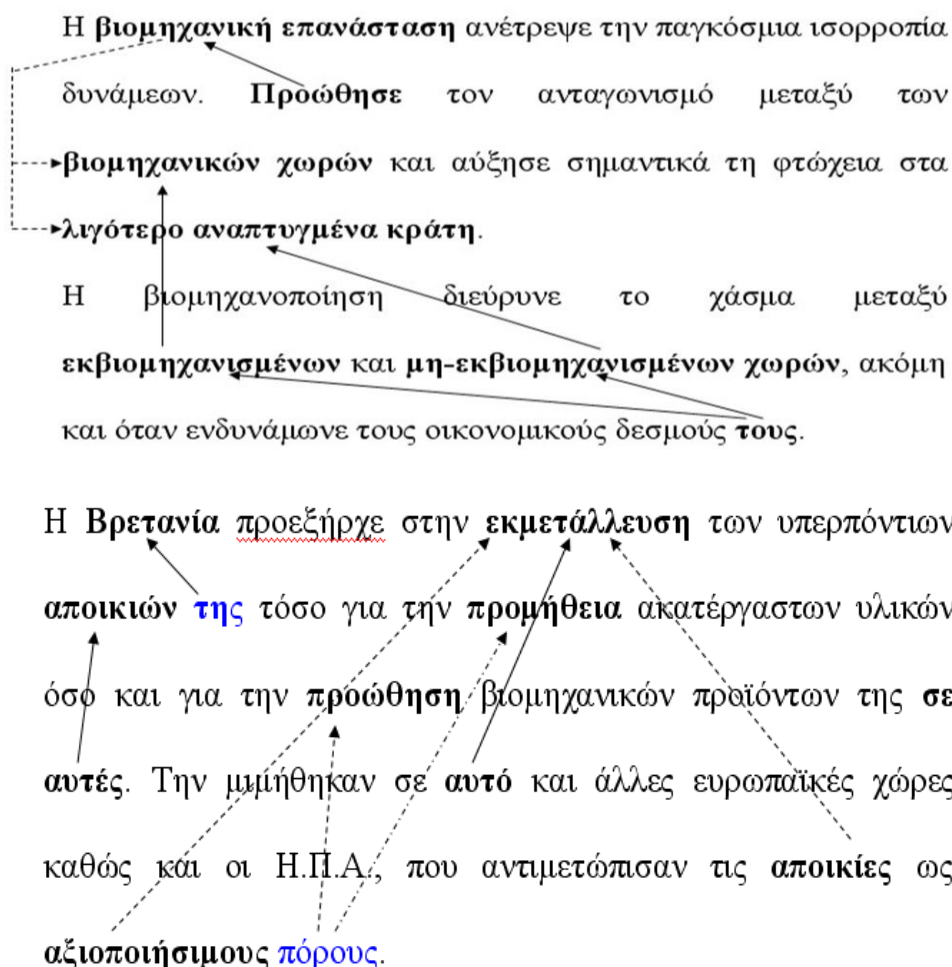
Κτίζουν σπίτια και δημόσια κτίρια με ελληνικά σχέδια και τα στολίζουν με αγάλματα και έργα τέχνης που κάνουν Έλληνες τεχνίτες.

Μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, που μιλιέται σ' όλες τις κατακτημένες χώρες της Ανατολής.

Παίρνουν Έλληνες δασκάλους για τα παιδιά τους και συχνά τα στέλνουν στην Ελλάδα να σπουδάσουν.

Καλλιεργούν τη δική τους γλώσσα, τη λατινική, και μεταφράζουν σ' αυτή έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων. Παίζουν ακόμη στα θεάτρα τους ελληνικές τραγωδίες και κωμωδίες.

Η Βιομηχανική Επανάσταση



Πηγή: Schleppegrell and de Oliveira (2006:265).

Η σύνδεση της λέξης «αυτές» με τις «αποικίες» είναι σχετικά απλή, όμως βοηθητική, αλλά η ωραιοποιημένη έκφραση «αξιοποιήσιμους πόρους» – στο τέλος της παραγράφου – με την «εκμετάλλευση» της πρώτης αράδας συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, που είναι και το ζητούμενο. Οι Schleppegrell και de Oliveira (2006:265), που παραθέτουν το παραπάνω απόσπασμα σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, επισημαίνουν ότι «Τα βασικά μοτίβα του χρόνου και της αιτίας, της αφαίρεσης και της γενίκευσης, καθώς και η κατασκευή της αυτενέργειας και της αιτιότητας είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να αναζητήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στις γλωσσικές επιλογές του Ιστορικού».

Συμπερασματικά, οι συνοχικές σχέσεις διασφαλίζονται μέσω ομοιο-αναφορικότητας (co-referenciality) (αντωνυμικές αναφορές, επιρρήματα, όπως εκεί, τότε, έτσι, εκφράσεις αντικατάστασης, όπως ο πρώτος, ο δεύτερος, τελευταίος), ομοιο-ταξινόμησης (co-classification) (ρήματα, όπως το ρήμα κάνω, αντωνυμικές αντικαταστάσεις, όπως ο ίδιος, ο λεγόμενος, ο τύπος, ο τέτοιος, ελλείψεις, όπως στην περίπτωση ενός

αυτονόητου ονόματος ή ρήματος ή ενδοκειμενικά συναγόμενου από τα ήδη λεχθέντα που τελικά παραλείπεται) και *ομοιο-εκτατικότητα* (co-extention) (συνωνυμία, υπερωνυμία, μερωνυμία).

Κοινό στοιχείο όλων των μηχανισμών συνοχής είναι ότι με τις επαναλήψεις, τις υποκαταστάσεις λέξεων και τις γραμματικές επιλογές (χρόνοι και πρόσωπα ρημάτων, αριθμοί και γένη ουσιαστικών και επιθέτων) προάγεται η ροή των πληροφοριών και βοηθείται ο αναγνώστης στην παρακολούθηση της πλέξης των λέξεων πάνω στην επιφάνεια του κειμένου. Στο νοηματικό βάθος του κειμένου αναφέρονται οι δείκτες νοηματικής συνεκτικότητας, που ακολουθούν, λειτουργούν σε βαθύτερο σημασιολογικό επίπεδο.

2. Νοηματική Συνεκτικότητα για τους Τρόπους Σύνδεσης των Νοημάτων

Η *νοηματική συνεκτικότητα* (coherence) θα μπορούσε να οριστεί ως ο κειμενικός παράγοντας, ο οποίος δηλώνει τις σχέσεις των νοημάτων που αναφέρονται στην εξέλιξη του κειμένου και του προσδίδουν νοηματική σύνδεση και σαφήνεια (βλ. και Beaugrande and Dressler 1981:84). Το είδος των σχέσεων δηλώνονται με αντίστοιχους δείκτες, που γραμματικά ανήκουν συνήθως στους συνδέσμους και στα επιρρήματα και δηλώνουν (Αρχάκης 2016:73-74):

- προσθετικές σχέσεις: και, ακόμη, επιπλέον, παρομοίως,
- αντιθετικές σχέσεις: αλλά, όμως, απεναντίας, ωστόσο,
- εξηγητικές σχέσεις: επειδή, διότι, καθώς, γι' αυτό τον λόγο,
- συμπερασματικές σχέσεις: γι' αυτό, επομένως, συμπερασματικά, κατά συνέπεια,
- χρονικές σχέσεις: τώρα, ύστερα, μετά,
- ανακλαστικές σχέσεις: δηλαδή, με άλλα λόγια, εννοώ ότι.

Η αξιοποίηση συνεκτικών δεικτών καθορίζει τον βαθμό στον οποίο τα γεγονότα, οι έννοιες ή τα φαινόμενα παρατίθενται με λογικό ειρμό και επεξηγούνται με σαφήνεια και πληρότητα (Armbruster 2004:52· Αρχάκης 2016:73· Κουλουμπαρίτση 2003: 89-93).

Γενικότερα, ένα κείμενο διαθέτει νοηματική συνεκτικότητα, όταν: (α) έχει ορθή και ολοκληρωμένη δομή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, (β) εμμένει στο θέμα και στις κεντρικές ιδέες του, αποφεύγοντας τις παρεκβάσεις, (γ) αναφέρει τα κεντρικά σημεία μίας περιόδου στην επόμενη και, μάλιστα, στην αρχή της, (δ) προτάσσει την προϋπάρχουσα γνώση και μετά παραθέτει τη νέα και (ε) χρησιμοποιεί τους αναγκαίους και κατάλληλους κειμενικούς δείκτες σύζευξης ή νοηματικής συνεκτικότητας εντός και μεταξύ των προτάσεων και των παραγράφων, για να αναδείξει την ποικιλία των σχέσεων, που συνδέουν μεταξύ τους τα δεδομένα του κειμένου (Britton, Gulgoz and Glynn 2012:7· Degand and Sanders 2002· Armbruster 2004).

Η βασική αυτή ιδιότητα του κειμένου μπορεί να του προσδώσει σημασία, ακόμη και όταν αυτό στερείται γλωσσικής συνοχής, διότι η διάταξη των εννοιών και οι σχέσεις, που θεωρεί το κείμενο ότι τις συνδέουν, δημιουργούν τον κειμενικό κόσμο. Οι αιτιώδεις, οι

χρονικές, οι χωρικές, οι ποσοτικές, οι λογικές, οι συγκριτικές (ομοιότητες-διαφορές), οι ιεραρχικές, οι ταξινομικές, οι κατηγορικές, οι διατακτικές (ακολουθίες, μοτίβα) και οι προθετικές (τελολογικές) σχέσεις του κειμενικού κόσμου αρκετές φορές δεν ενεργοποιούνται με άμεσο τρόπο από τις εκφράσεις της κειμενικής επιφάνειας, αλλά διαμεσολαβεί το γνωσιακό κεκτημένο του αναγνώστη, για να τις συσχετίσει, ώστε να αποκτήσει νόημα το κείμενο, με τη συγκεκριμένη μορφή που έχει (Λέκκα 2009:113). Στην ενεργοποίηση του γνωσιακού κεκτημένου και στη συσχέτισή του με τον κόσμο του κειμένου καθοριστικό ρόλο παίζουν τα συμφραζόμενα, το πλαίσιο της περίπτωσης επικοινωνίας, το οποίο καθορίζει και ενεργοποιεί έννοιες και σχέσεις, που είναι συναφείς με τη συγκεκριμένη περίπτωση. Γενικά, η αλληλουχία των εκφωνημάτων αποκτά νόημα, μόνο όταν ενταχθούν στο συμφραστικό τους πλαίσιο.

Επισημαίνεται ότι τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, ανταποκρινόμενα στις επικοινωνιακές συνθήκες και ανάγκες της σχολικής τάξης και της σχολικής διδασκαλίας, απαρτίζουν ειδικούς κειμενικούς τύπους, με τις ανάλογες προδιαγραφές (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2021). Με αυτό ως δεδομένο, επισημαίνεται ότι ιδιαίτερο ρόλο παίζουν στην οικοδόμηση της νοηματικής συνεκτικότητας του διδακτικού κειμένου τα παρακάτω στοιχεία:

- α. . Ο τίτλος, όταν συμπυκνώνει την κεντρική ιδέα του κειμένου.
- β. Η πρώτη παράγραφος, όταν ανακεφαλαιώνει, προϊδεάζει, προετοιμάζει ικανοποιητικά τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου. Λειτουργεί δηλαδή ως προοργανωτής (advance organizer, κατά Ausubel 1960).
- γ. Η ύπαρξη των βασικών δομικών στοιχείων, που απαρτίζουν το είδος (genre) στο οποίο ανήκει το κείμενο.
- δ. Η παράθεση των δομικών στοιχείων και των πληροφοριών στη βέλτιστη δυνατή αλληλουχία.
- ε. Η ικανοποιητική ανάπτυξη των δομικών στοιχείων, χωρίς περιττές παρεκβάσεις.
- στ. Η ολοκληρωμένη δομή των παραγράφων και η λεκτική σύνδεσή τους κατά τρόπο, που να αναδεικνύεται η (λογική) σχέση τους.
- ζ. Η οικειότητα του αναγνώστη με τα διακειμενικά στοιχεία του κειμένου.
- η. Η ικανοποιητική ανακεφαλαίωση σε κάθε μέρος της ενότητας.
- θ. Η θέση της εικόνας στη σελίδα και η χρήση πληροφοριακής λεζάντας.
- ι. . Η αξιοποίηση κατάλληλων εκτυπωτικών τεχνικών στο στήσιμο της σελίδας (βλ. και Britton, Gulgoz and Glynn 2012· Degand and Sanders 2002· Armbruster 2004).

Ειδικότερα, οι τίτλοι μπορούν να εκφράζουν άμεσα είτε την κεντρική ιδέα είτε το θέμα είτε, τέλος, τη δόμηση του κεφαλαίου, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση του κειμένου. Είναι, λοιπόν, προτιμότερο – ιδίως για τις μικρότερες σχολικές ηλικίες – να εκφράζουν την κεντρική ιδέα (π.χ. «Το ζήτημα της οικονομικής κρίσης δίχασε τους Βυζαντινούς») και όχι απλώς να δηλώνουν το θέμα (π.χ. «Η οικονομική κρίση»), που σημαίνει ότι είναι καταλληλότεροι οι ρηματικά διατυπωμένοι τίτλοι (π.χ. «Το κλίμα αλλάζει» ή «Ο άνθρωπος αλλάζει το κλίμα») και όχι οι ονομαστικοί (π.χ. «Η αλλαγή του κλίματος»). Η ρηματική διατύπωση προσφέρεται, επίσης, και για τους τίτλους, που αναδεικνύουν τη

δομή του κειμένου, όπως ήδη αναφέραμε. Για παράδειγμα, ο τίτλος «*Γιατί αλλάζει το κλίμα και ποιες οι επιπτώσεις*» δηλώνει ότι το κείμενο ακολουθεί την αιτιώδη οργάνωση και, άρα, θα παρουσιάσει πρώτα τις αιτίες και μετά και τις επιπτώσεις τους (Armbruster 2004:51). Αυτά, βεβαίως, ως προτιμητέα επιλογή και όχι ως απαραίτητος όρος.

Τέλος, αναφορικά με την εισαγωγική παράγραφο, επισημαίνεται ότι συμβάλλει στη νοηματική συνεκτικότητα και, επομένως, στην κατανόηση, όταν σχετίζεται με τον τίτλο και συμπυκνώνει περιληπτικά ως «προοργανωτής» (advance organizer, κατά Ausubel 1960) το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί (Britton, Gulgoz and Glynn 2012:15-21). Ομοίως, η τελική, ανακεφαλαιωτική παράγραφος συμβάλλει στην κατανόηση, όταν αναφέρει ρητά την κεντρική ιδέα και οργανώνει γύρω από αυτήν την ανακεφαλαίωση.

II. Διδάσκω την Επιστημονική Γνώση Παιδαγωγικώς Μετασχηματισμένη

Το γνωσιακό περιεχόμενο ενός επιστημονικού κλάδου είναι, ασφαλώς, το κυρίαρχο ζητούμενο και οι υπόλοιπες διαστάσεις της μαθητείας στην επιστήμη αποκτούν σημασία στον βαθμό που διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε αυτό. Το περιεχόμενο αφορά, πρωτίστως, τις εννοιολογικής και πραγματολογικής φύσης γνώσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τις υψηλής αφάιρεσης διατυπώσεις, την αποπλαισιωμένη μορφή τους και τα έντονα μεταγνωστικά στοιχεία αναστοχασμού, αλλά και της γνωστικής αυτογνωσίας. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν θετικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν τόσο την επιδιωκόμενη «μεταφορά της γνώσης» (transfer of learning) όσο και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη γνωστική συμπεριφορά.

Για να καταστεί όμως η επιστημονική γνώση προσιτή στους μαθητές, πρέπει να μετασχηματισθεί σε «διδάξιμη γνώση» (pedagogical content knowledge, κατά Shulman (1987), μέσα από διαδικασίες απλοποίησης της επιστημονικής γνώσης, επιλεκτικής αναπαραγωγής και συμπύκνωσης (Κουλαϊδής, Δημόπουλος κ. άλ. 2002:92). Στη μετασχηματιστική διαδικασία αναφέρεται αναλυτικότερα η Κουλουμπάριτση (2015:52), που αναφέρει τα εξής: «*Ο εκπαιδευτικός αναζητεί τρόπους απόδοσης και αναπαραστάσης του περιεχομένου, στρατηγικές διδασκαλίας και διδακτικά εργαλεία, όπως αναλογίες, μεταφορές εικόνες, διαγράμματα, βίντεο που το καθιστούν πιο κατανοητό και προσπελάσιμο [...] Η γνώση και η παιδαγωγική του περιεχομένου περιλαμβάνει επίσης βαθιά γνώση του ποιες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και ποιου είδους καθιστούν τη μάθηση συγκεκριμένων εννοιών εύκολη. Επίσης, περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, προαντιλήψεις και τις τυχόν παρανοήσεις των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία και την προϋπάρχουσα γνώση τους (Shulman 1986:9)*».

Επιπλέον, πρέπει να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ των τριών ειδών γνώσης, της εννοιολογικής (conceptual) γνώσης, της δηλωτικής (declarative) γνώσης, και διαδικαστικής (procedural) γνώσης, με την επισημάνση ότι πρέπει να δοθεί έμφαση και προτεραιότητα στη διδασκαλία της εννοιολογικής γνώσης (conceptual knowledge). Η προτεραιοποίηση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι επί της εννοιολογικής γνώσης οικοδομούνται τόσο η δηλωτική γνώση (declarative knowledge), αναφορικά με το πώς

είναι τα πράγματα και ο κόσμος, όσο και η διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), αναφορικά με τις διαδικασίες επιτέλεσης του έργου.

III. Διδάσκω τον Μεθοδολογικό Τρόπο του Εργάζεσθαι

Στο πλαίσιο της επιστήμης έχουν αναπτυχθεί δεξιότητες και τεχνικές μεθοδολογικής φύσης. Άλλες από αυτές είναι γενικότερης χρήσης και άλλες αξιοποιούνται από συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Για παράδειγμα, τέτοιες μεθοδολογικές δεξιότητες αποτελούν:

- η συστηματική παρατήρηση,
- η ανάλυση,
- η σύγκριση και η αντιπαράθεση,
- η πρόβλεψη,
- ο συμπερασμός,
- η οργάνωση ακολουθιών δράσεων και σκέψεων,
- η ανάδειξη αιτιοκρατικών σχέσεων ή ερμηνευτικών σχημάτων,
- η διάκριση μεταξύ δεδομένων και γνωμών και
- η χρήση επιστημονικού λόγου (Their with Daviss 2002:7).

Ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πλαίσιο για την εισαγωγή μαθητών στον τρόπο του σκέπτεσθαι των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων είναι και σε αυτήν την περίπτωση το μάθημα της Ιστορίας, στο πλαίσιο του ιστορικού εγγραμματισμού. Η Καραμανώλη (2019:61) αναφερόμενη στο μάθημα της Ιστορίας, μετά τη διαπίστωση ότι κάτι τέτοιο δεν γίνεται συστηματικά, ακόμη και στο Γυμνάσιο, προτείνει τα εξής:

Οι μαθητές κρίνεται αναγκαίο να διδαχθούν για τις επιστημονικές μεθόδους και να προβαίνουν σε όλο και πιο σύνθετα πειράματα, ώστε να αντιληφθούν τη βάση των επιστημονικών ισχυρισμών. Σε αυτό το σημείο έγκειται η σπουδαιότητα των ιστορικών εννοιών, που αποτελούν την κορωνίδα, για να επανεξεταστεί και το πώς διδάσκουμε ιστορία και το πώς οι ιστορικοί μετατρέπουν το παρελθόν σε ιστορία.

Προς αυτήν την κατεύθυνση υπάρχει σχετική βιβλιογραφία με ενδιαφέρουσες δημοσιεύσεις και αντίστοιχες προτάσεις, που αναπτύσσονται στον Δεύτερο Τόμο της Έκθεσης που θα ακολουθήσει. Εδώ παρατίθενται ενδεικτικά οι επιμέρους διαστάσεις στις οποίες εστιάζει канаδικός φορέας¹⁵, υπό τη διεύθυνση του P. Seixas (2015), σχετικά με την παράμετρο της ιστορικής σκέψης, σε απόδοση Καραμανώλη (2019:51). Οι έξι ιστορικές έννοιες αφορούν:

- τον προσδιορισμό της ιστορικής σημασίας,

¹⁵ The Historical Thinking Project (2013), *Historical Thinking*, Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver, Canada. Διαθέσιμο στο: <http://historicalthinking.ca/> [Ανακτήθηκε: 18.03.2018.]

- τη χρήση πρωτογενών πηγών ως τεκμηρίων,
- την αναγνώριση της συνέχειας και της αλλαγής,
- την ανάλυση της αιτίας και του αποτελέσματος,
- την αντίληψη της ιστορικής προοπτικής και
- την κατανόηση της ηθικής διάστασης.

Οι εν λόγω έξι έννοιες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον τρόπο του σκέπτεσθαι της Ιστορίας, ως επιστημονικής «πειθαρχίας» (Seixas and Morton 2013). Στο Δεύτερο Τόμο της Έκθεσης, που θα ακολουθήσει, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της προσέγγισης «Σκέφτομαι Κριτικά και Δημιουργικά με τη Γλώσσα», αξιοποιούνται συστηματικά οι κατηγορίες του Seixas για την ανάλυση των «ιστορικών παραθεμάτων» που περιλαμβάνονται στις διδακτικές ενότητες της Ιστορίας. Μάλιστα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα εν λόγω παραθέματα προσφέρονται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων κριτικής, αλλά και δημιουργικής σκέψης (VanSledright and Afflerbach 2005· Θεοδοσιάδου 2010).

Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον μεθοδολογικό τρόπο των επιστημονικών κλάδων υπάρχουν για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και πρέπει οι μαθητές να εξοικειώνονται με αυτές σταδιακά, στο μέτρο των δυνατοτήτων της ηλικίας τους. Ταυτόχρονα, οι μαθητές, πέραν της γνώσης, αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες κριτικής σκέψης (McPeck 2016), καθότι ασκούνται στη χρήση της γλώσσας με δομημένο τρόπο και επιπλέον αναζητούν αιτίες και ερμηνείες γεγονότων, που απαιτεί η κατανόηση των ιστορικών καταστάσεων και δράσεων. Με άλλα λόγια, πρέπει να γίνει συσχέτιση του «περιεχομένου» και των μεθοδολογικών διαδικασιών, ώστε να μην εμφανίζεται η γνώση ανεξάρτητα από την μεθοδολογία που την παρήγαγε. Θα ήταν μάλιστα ευκαίιο να εξετάζεται και η ιστορική εξέλιξη των μεθοδολογιών και να αναδεικνύονται οι αλλαγές στην επιστημονική γνώση που οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές αλλαγές επέφεραν (Sutton 2003).

IV. Διδάσκω τον Τρόπο του Κριτικώς Σκέπτεσθαι και Προσεγγίζω τα Θέματα

Στο πλαίσιο κάθε επιστημονικού κλάδου έχει αναπτυχθεί ένας επιστημονικός τρόπος του σκέπτεσθαι (García-Carmona 2023), που απαρτίζεται:

α) από ένα κράμα στάσεων, όπως η διερευνητική/ εξεταστική στάση, ο σκεπτικισμός, ο έλεγχος και ο αναστοχασμός και

β) από γνωστικές δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η διάταξη, η ιεράρχηση, η ταξινόμηση στοιχείων, η ανάλυση δομικών στοιχείων, η ανάδειξη σχέσεων και μοτίβων, η υπόθεση, η αξιολόγηση, ο συμπερασμός, η πρόβλεψη και ο αναστοχασμός. Οι εν λόγω δεξιότητες ενεργοποιούνται κατά περίπτωση μεμονωμένα, αλλά συνήθως συνδυαστικά, βάσει της φύσης των δεδομένων και των επιδιωκόμενων στόχων.

Απώτερος σκοπός κάθε γνωστικού αντικειμένου είναι να αναπτύξει σταδιακά και στο μέτρο των δυνατοτήτων κάθε μαθητικής ηλικίας τον μεθοδολογικό, τον κριτικό και στοχαστικό τρόπο του σκέπτεσθαι ή με άλλα λόγια, να αναπτύξει την Κριτική Σκέψη στο πλαίσιο συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου (βλ. και Khalil et al. 2023).

Στα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης γίνεται αναλυτική αναφορά σε ειδικές ενότητες και κεφάλαια της παρούσης Έκθεσης, στα οποία και παραπέμπεται ο αναγνώστης. Εδώ τονίζονται η σπουδαιότητα των συναισθηματικών διαστάσεων και των συνακόλουθων στάσεων και έξεων του κριτικώς σκεπτόμενου πολίτη. Οι Paul και Nosich (1992) στον τρόπο που ορίζουν την κριτική σκέψη τονίζουν ταυτόχρονα με τα γνωστικά στοιχεία και τις συναισθηματικές διαστάσεις και στάσεις, αλλά και τα διανοητικά πρότυπα. Οι στάσεις της επιφύλαξης και η εμμονή της επιβεβαίωσης αποτελούν τέτοια στοιχεία, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Ο κόσμος της Επιστήμης έχει πολλά τέτοια πρότυπα που πρέπει το σχολείο να προσφέρει στα παιδιά, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, για να είναι πειστικοί και αποτελεσματικοί στην προώθηση της κριτικής σκέψης, πρέπει να προβάλλουν και να ενσαρκώνουν τέτοιες στάσεις και διαθέσεις.

Στην ομάδα των σαρανταέξι στοχαστών και διακεκριμένων στην ειδικότητά τους που συγκρότησε ο Peter Facione (2016), για να μελετήσουν το θέμα της κριτικής σκέψης, συμμετείχαν και οι διακεκριμένοι στον τομέα της κριτικής σκέψης «*Ennis, Paul, Lipman και Johnson, οι οποίοι συμφώνησαν ότι η κριτική σκέψη έχει δύο καίρια στοιχεία, τις γνωστικές δεξιότητες και συναισθηματικές διαθέσεις*»(Δήμα 2024:39). Επομένως, η κριτική σκέψη δεν είναι μονοδιάστατη γνωστική λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και διανοητικών στάσεων και διαθέσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά και κατά περίπτωση.

Όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει και εντάσσει στις διδακτικές και μαθησιακές δράσεις μαζί με τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης, όπως είναι τα αναφερόμενα ευθύς παρακάτω, διασφαλίζει προδιαγραφές κριτικής διδασκαλίας, ιδίως όταν εμπλέκονται στο υπό μελέτη θέμα συσχετίσεις και συνέπειες μεταξύ του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου¹⁶.

¹⁶ Για παράδειγμα, θα είχε ενδιαφέρον για μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης Δημοτικού ή Γυμνασίου να εξετάσουν σε χάρτες τη γεωμορφολογία με τους φυσικούς αγωγούς απορροής βρόχινων υδάτων (ρέματα), πριν την αστικοποίηση και την οικοδόμηση της περιοχής τους, να αναζητήσουν και να συγκρίνουν το “τότε” με τη σημερινή κατάσταση, προκειμένου να προβλέψουν τις επικίνδυνες για πλημμύρα περιοχές. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν επίσης να κατανοήσουν γιατί οι “κοινωνικά ευάλωτες” ομάδες παγκοσμίως πλήττονται συνήθως από φυσικές καταστροφές πρώτες και σε μεγάλο βαθμό. Η “Ευέλικτη Ζώνη” στο Δημοτικό, οι “Βιωματικές Δράσεις” στο Γυμνάσιο και οι “Ερευνητικές Εργασίες” στο Λύκειο παλιότερα και οι “Δεξιότητες” τώρα θεσμοθετήθηκαν σε αυτή τη λογική.

V. Από την Κριτική Σκέψη στην Κριτική Διδασκαλία

A. Το Κίνημα της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση

Το κίνημα της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση, που αναπτύχθηκε ραγδαία μετά τη δεκαετία του 1980 σε ΗΠΑ και Καναδά, έδωσε στην πορεία του ιδιαίτερη έμφαση και στον αυτο-έλεγχο των πεπιοθήσεων και των υπόρρητων αντιλήψεων, ανάγοντας την κριτική σκέψη σε σκοπό της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για την αναστοχαστικο-κριτική εκδοχή της κριτικής σκέψης, η οποία εστιάζει ιδιαίτερα στις μεταγνωστικές ικανότητες, που είναι οι ανώτερης κατηγορίας γνωστικές ικανότητες της σκέψης και παρέχουν δυνατότητες επίγνωσης και ελέγχου των γνωστικών διαδικασιών, των πεπιοθήσεων και των δράσεων (Scriven and Paul 1987). Με τον τρόπο αυτό παρέχουν στο άτομο δυνατότητες συνειδητής καθοδήγησης της πορείας της σκέψης.

Οπότε, στην περίπτωση των μαθητών το σχολείο πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους, μέσω των οποίων αποκτούν δυνατότητες για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο ενεργοποιούνται ποικίλες διαδικασίες, όπως είναι ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση, η αυτορρύθμιση, η εξέταση της ορθότητας του αποτελέσματος, η αυτο-αξιολόγηση, η ανακεφαλαίωση και ο αναστοχασμός. Αυτού του είδους η σκέψη αποκαλείται και στοχαστικο-κριτική σκέψη. Στην τελευταία περίπτωση, εκτός από τα κριτήρια της ορθολογικότητας, το άτομο αξιοποιεί και τον αναστοχασμό για την εξέταση των παραδοχών του και την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και των συνεπειών τους. Η χρήση εννοιολογικών χαρτών και παρόμοιων μέσων στηρίζουν την πορεία προς τις μεταγνωστικές ικανότητες.

B. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη

Εξειδικεύοντας στοιχεία της πλούσιας βιβλιογραφίας για την κριτική σκέψη και τη θέση της στην Εκπαίδευση εδώ και πολλές δεκαετίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2011), προτείνεται ως μέσον ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, αλλά και εμπάθουσας της γνώσης, η εμπλοκή των μαθητών στις εξής μαθησιακές δράσεις:

1. στην ενεργοποίηση από πλευράς των μαθητών επαγωγικών (inductive), απαγωγικών (deductive) και αναλογικών (analogic) συλλογισμών,
2. στην αναζήτηση από πλευράς των μαθητών χρονικών, χωρικών, συγκριτικών, αιτιωδών, λογικών, ιεραρχικών, ταξινομικών, διατακτικών (ακολουθίες, μοτίβα) και προθετικών (τελλολογικών) σχέσεων,
3. στη διατύπωση από πλευράς των μαθητών υποθέσεων, προβλέψεων, αναλύσεων, συλλογισμών, συμπερασμών, προτάσεων, αξιολογήσεων, αναστοχασμών επί των διαδικασιών,
4. στην επίλυση κοινωνικών και επιστημονικών προβλημάτων,
5. στη λήψη αποφάσεων επί πραγματικών ή υποθετικών πολύπλοκων καταστάσεων,
6. στη διατύπωση εναλλακτικών (αντι-)προτάσεων,

7. στην αναζήτηση και ανάδειξη παραδοχών και συνεπαγωγών που υπολανθάνουν στα κείμενα,
8. στη διατύπωση θέσεων, κρίσεων και επιχειρημάτων επί διφορούμενων θεμάτων,
9. στη σύνταξη περίληψης που θα έχει πληρότητα χωρίς να ξεπερνά σε έκταση το 25% του αρχικού κειμένου και
10. στη σύνταξη αναστοχαστικής έκθεσης επί των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων ατομικών ή συλλογικών δράσεων.

Ο συνδυασμός, κατά περίπτωση ηλικίας, θέματος και σκοπών της διδασκαλίας συνιστά την αποκαλούμενη και επιδιωκόμενη μορφή κριτικής διδασκαλίας. Επισημαίνεται ότι η εμπλοκή νηπίων στη διατύπωση συγκρίσεων μεταξύ δύο αντικειμένων στο Νηπιαγωγείο και η διατύπωση συγκρίσεων μεταξύ πολιτικών και οικονομικών συστημάτων στο Λύκειο έχουν παρόμοια μαθησιακή αξία και συμβάλλουν, αναλόγως, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εμπλεκόμενων μαθητών.

Με βάση τα (1), (2) και (3) παραπάνω, ως **κριτική διδασκαλία** ορίζεται κάθε μορφή διδασκαλίας η οποία, μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει ατομικές ή/και ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, οι οποίες κινητοποιούν ανώτερες γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούν:

- (α) στον σχηματισμό εννοιών (εννοιολογική γνώση),
- (β) στην αναζήτηση των πολύμορφων σχέσεων,
- (γ) στην ανάδειξη γενικεύσεων (π.χ. σχέσεις μεταξύ δύο εννοιών),
- (δ) στη διατύπωση κρίσεων, αξιολογήσεων και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου (δηλωτική γνώση),
- (ε) στην επίλυση προβλημάτων,
- (στ) στη λήψη αποφάσεων (διαδικαστική γνώση)
- (ζ) στη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων και
- (η) στην επανεξέταση των τρόπων σκέψης και δράσης (αναστοχαστική σκέψη).

Αυτού του είδους η διδασκαλία διασφαλίζει τη βαθιά κατανόηση της σχολικής γνώσης, παρέχει δυνατότητες μεταφοράς της νέας γνώσης από πλευράς των μαθητών σε παρόμοιες και διαφορετικές καταστάσεις και, το κυριότερο, συμβάλλει με φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Επισημαίνεται ότι η κατάκτηση της σχολικής γνώσης και η ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης είναι εκπαιδευτικά ζητούμενα, στα οποία το σχολικό μας σύστημα δεν ανταποκρίνεται στον επιθυμητό βαθμό.

Προς αυτήν την κατεύθυνση στοχεύουν οι τρεις προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματοσμού», με τις κατάλληλες κατά περίπτωση διδακτικές και μαθησιακές δράσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

VI. Κριτικός Εγγραμματισμός για Κοινωνικο-γλωσσική Επίγνωση

A. Κριτική Επίγνωση των Ρόλων της Γλώσσας

Ο Κριτικός Εγγραμματισμός εστιάζει στην κριτική ανάλυση μορφών λόγου και πρακτικών γνώσης, που προέρχονται από τους διδασκόμενους επιστημονικούς κλάδους και από άλλες πολιτισμικές «παραδόσεις», με σκοπό να αναδείξει τη συμβολή του λόγου στην κατασκευή ιδεολογικών οπτικών της κοινωνικής πραγματικότητας και στη δημιουργία ιεραρχικών διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω των οποίων οι κυρίαρχοι στην επικοινωνία ασκούν την εξουσία τους (βλ. και Apple 2010:234· Χαραλαμπίκης 2012). Η συνειδητοποίηση του ιδεολογικού ρόλου της γλώσσας και η ικανότητα ανάδειξης των επιλογών, που δύναται να διαμορφώσει η γλώσσα στην ιδεολογική της λειτουργία, αποκαλείται **κριτική γλωσσική επίγνωση** (critical language awareness) και αποτελεί τον απώτερο σκοπό του Κριτικού Εγγραμματισμού (Fairclough 1992, 2003).

Το προσδιοριστικό «κριτικός», που προηγείται του εγγραμματισμού, αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί το κείμενο τις δυνατότητες ευελιξίας της γλώσσας, με στόχο να παραθέσει τις επιθυμητές από τους συγγραφείς αναπαραστάσεις της κοινωνικής και φυσικής πραγματικότητας, μέσω των οποίων προβάλλονται, απορρίπτονται ή/και σκοπίμως αγνοούνται συγκεκριμένες οπτικές, ομάδες, πρόσωπα, συμφέροντα, ενδιαφέροντα, αξίες και κοσμοθεωρίες (Smyth 1996:194).

Ο Paulo Freire και ο συνεργάτης του Macedo (1987) επισημαίνουν εύστοχα, με τον ευρηματικό τίτλο του βιβλίου τους «*Reading the Word and the World*» (Wink 2014:48), τη στενή σχέση του λόγου και της κοινωνικής πραγματικότητας, που τον γεννά, αλλά ταυτόχρονα γεννάται από αυτόν, μέσω των κοινωνικών σχέσεων και κατατάξεων. Όπως, μάλιστα, επισημαίνει ο I. Shor (1999), ο Κριτικός Εγγραμματισμός (critical literacy) αποτελεί δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας, διότι η στοχαστική εμπλοκή των μαθητών σημαίνει εστίαση στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα (α) κατασκευάζει και αναπαριστά επιλεκτικές όψεις της πραγματικότητας και (β) προβάλλει ως φυσικές καταστάσεις ασύμμετρες διαπροσωπικές σχέσεις.

Σε αυτήν τη λογική, η Κριτική Παιδαγωγός Joan Wink (2014:56) σημειώνει: «*Η Κριτική Παιδαγωγική ξεκινά και τελειώνει με τον γραμματισμό*». Εύστοχα θέτει το θέμα της σχέσης του λόγου (discourse) με την εξουσία και ο M. Foucault (1994), ο οποίος επισημαίνει ότι μέσα από αυτά που λέγονται και με τον τρόπο που λέγονται, δηλώνονται – εμμέσως πλην σαφώς – πεποιθήσεις και καθορίζεται ποιος μπορεί να μιλήσει, με ποια τάξη και με ποια δικαιοδοσία. Σκοπός επομένως της σχολικής εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει στους μαθητές την απαιτούμενη κριτική οπτική των λέξεων και του λόγου, ιδίως μάλιστα στην εποχή της υπερπληροφόρησης και της παραπληροφόρησης.

B. Ο Κριτικός Εγγραμματισμός στην Υπηρεσία της Κοινωνικής Βελτίωσης

Οι μαθητές τουλάχιστον από την Πέμπτη Δημοτικού και μετά, στο πλαίσιο του Κριτικού Εγγραμματισμού, πρέπει, πέρα από την ικανότητα να κατανοούν και να ερμηνεύουν σε βάθος την επιστημονική και διεπιστημονική γνώση, να αποκτήσουν σταδιακά και την ικανότητα να αποδομούν τις γλωσσικές τεχνικές, που αξιοποιούν τις δυνατότητες της γλώσσας για την προβολή ή/και αποσιώπηση οπτικών, γεγονότων, προσώπων και καταστάσεων, με σκοπό να αναδειχθούν οι προβαλλόμενοι και οι αγνοούμενοι στο κοινωνικό γίνεσθαι. Επίσης, πρέπει να έχουν και την ικανότητα να αναλύουν κριτικά τις πρακτικές χρήσης των γνώσεων και να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις τους, μέσα από τη συνεχή κριτική επανεξέταση των γνώσεων και των σχέσεων, που συνδέουν τη γνώση, τις μορφές κοινωνικής ισχύος και τους κοινωνικούς θεσμούς μιας δημοκρατικής κοινωνίας (βλ. και Shor 1996:180).

Με αυτήν την έννοια, ο Κριτικός Εγγραμματισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις στο πεδίο των ιδεών και της συνείδησης, για να τεθεί το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής με στροφή προς δημοκρατικότερα και δικαιότερα σχήματα, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, που αποτελούν συνεχείς έγνοιες μιας γνήσιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η προώθηση του Κριτικού Εγγραμματισμού με αυτόν τον προσανατολισμό αποτελεί ηθικό, κοινωνικό, πολιτικό και παιδαγωγικό καθήκον της Εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, των συστημάτων αξιολόγησης του διδακτικού και του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου εντός της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας, αλλά και των υπερκείμενων δομών. Όμως, η συστηματική άσκηση κριτικής επί κοινωνικών φαινομένων, θεσμών και αυθεντιών – σε αντιδιαστολή με την απλή αντιδραστική συμπεριφορά – συνιστά μία πολύπλοκη γνωσιακή διεργασία που προϋποθέτει την ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, έτσι ώστε να είναι δημιουργική, με σεβασμό στη δημοκρατία. Κάτι τέτοιο μπορεί να αρχίσει μέσα στη σχολική τάξη με τη σταδιακή εκχώρηση αρμοδιοτήτων από την πλευρά της διδασκαλικής αυθεντίας στους μαθητές. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αυτόνομα διαπροσωπικά ζητήματα που τους απασχολούν και τα οποία στη μικρογραφία τους αντιστοιχούν σε ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα.

Με αφορμή τα βιωμένα προβλήματα σχέσεων και συγκρούσεων και τις προσπάθειες αντιμετώπισής τους, είναι ευκολότερο σε επόμενη φάση να αναζητήσουν τις αναγωγές των συγκρούσεων σε αντίστοιχα κοινωνικά προβλήματα και την εμπλοκή κοινωνικών ομάδων και θεσμών σε αυτά (Shor 1996:18). Η αναγωγή προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων από το πλαίσιο της τάξης, του σχολείου και της γειτονιάς ενδείκνυται να γίνεται σε τοπικό και σε διεθνές επίπεδο, ταυτόχρονα, όπου είναι εφικτό. Η εκπαίδευση, μέσω της ανταπόκρισης σε προβλήματα και της επίλυσής τους (problem-based), δίνει τη δυνατότητα στον Εκπαιδευτικό να συνεργαστεί από κοινού με τον μαθητή.

Εκτός, λοιπόν, από τους Apple και Smyth και ο I. Shor (1992:129-130) υποστηρίζει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης του Κριτικού Εγγραμματισμού στην εκπαιδευτική

διαδικασία, διότι τον θεωρεί συστατικό στοιχείο της κριτικής συνειδητοποίησης (critical consciousness), η οποία αποτελεί επιθυμητό χαρακτηριστικό των υπεύθυνων και παραγωγικών πολιτών μιας δημοκρατικής και αλληλέγγυας κοινωνίας.

Γ. Ο Εγγραμματισμός ως Οριζόντιος Σκοπός των Διδασκομένων Μαθημάτων

Ο Ira Shor (1992:187· Freire & Shor 2011:31), ασχολούμενος συστηματικά με θέματα διδασκαλίας και μάθησης σε συνθήκες τάξης, προχωράει ακόμη πιο πέρα και τονίζει την αναγκαιότητα ο Γλωσσικός Εγγραμματισμός και ο Κριτικός Εγγραμματισμός να αποτελέσουν μέρος της διδασκαλίας και μάθησης όλων των διδασκομένων μαθημάτων τόσο από τον χώρο των Φυσικών όσο και από τον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών (literacy across the curriculum), προκειμένου να διασφαλισθεί η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τους διαφορετικούς τύπους κειμένων, αλλά και η ικανότητά τους να αναλύουν κριτικά τη σχέση του περιεχομένου με τις κοινωνικές συνθήκες, τις προεκτάσεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο I. Shor (1996:40) διευκρινίζει ότι η κριτική σκέψη δεν περιορίζεται σε λογικούς συλλογισμούς και σε γνωστικές δεξιότητες συγκρίσεων, αναλύσεων και συμπερασμάτων, αλλά είναι μία ευρύτερη ικανότητα με έντονα τα γνωστικά και μετα-γνωστικά στοιχεία, που επιτρέπει στο άτομο μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εμπειριών και λόγου να επανεξετάζει τις υποκείμενες πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας και να διατυπώνει εναλλακτικές προσεγγίσεις στο status quo (Hooks 2010:420-7).

Παρόμοια πρόταση, που συσχετίζει στενά τον λόγο με την κριτική σκέψη, είχε προ πολλού διατυπώσει και ο Giroux (1978), ο οποίος προτείνει την παραγωγή του γραπτού λόγου ως αποτελεσματικού μέσου για την προώθηση της κατανόησης των διδασκομένων γνώσεων και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο πεδίο των κοινωνικών μαθημάτων. Για τα τελευταία, σε άλλη του εργασία ο Giroux (1979) αναφέρει ότι πρέπει να έχουν ως σαφή στόχευση την ανάδειξη και την κριτική ανάλυση των βαθύτερων κοινωνικών, πολιτικών και αξιακών θεμελίων της κοινωνίας. Η εν λόγω ανάλυση προϋποθέτει ότι ο πολίτης είναι σε θέση να διατυπώνει υποθέσεις, να αξιοποιεί δεδομένα στις διαδικασίες τεκμηρίωσης και αξιολόγησης, να αναλύει ιδέες, να εξετάζει αντίθετες απόψεις και να τεκμηριώνει προσωπικές απόψεις και επιχειρήματα. Ιδιαίτερα, προσφέρεται και το μάθημα της Ιστορίας, που έχει ήδη εντάξει στα ισχύοντα προγράμματα και εγχειρίδια ως κεντρική επιδίωξη την ανάπτυξή της (Μπούντα 2009:155).

VII. Παιδαγωγική του Εγγραμματισμού ως Πλαίσιο Διδακτικών Προσεγγίσεων

A. Εστίαση στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ένταξη του Συνόλου των Μαθητών

Οι τρεις προτεινόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» αξιοποιούν τη θεωρητική στήριξη του διακεκριμένου Γλωσσολόγου M. Halliday (1993:113), ο οποίος εξετάζει τη γλώσσα στην κοινωνική της λειτουργία και για τη διδασκαλία στο πλαίσιο του σχολείου προτείνει την «γλωσσοκεντρική θεωρία μάθησης», στο πλαίσιο της οποίας η Γλώσσα

σε πρώτη φάση αποτελεί αντικείμενο μάθησης και σε δεύτερη φάση αποτελεί το κύριο μέσο της διδασκαλίας και μάθησης των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών (Halliday 2004). Με τον τρόπο αυτό συνέβαλε πρωτοποριακά σε αυτό που σήμερα αποκαλείται *παιδαγωγική του εγγραμματισμού* (pedagogy of literacy, βλ. π.χ. Χατζησαββίδης 2007) και έχει ως στόχο της να διασφαλίσει προοπτικές εκπαίδευσης και να καταστήσει όλους τους μαθητές της σήμερα, χωρίς κοινωνικο-πολιτισμικές διακρίσεις, αυτόνομους και κριτικούς πολίτες του αύριον, σε μια δημοκρατική, δίκαιη, παραγωγική και αλληλέγγυα κοινωνία. Στις διδακτικές δυνατότητες της εν λόγω προσέγγισης αναφέρονται και οι Fang και Schleppegrell (2008:11), οι οποίοι διευκρινίζουν ότι *«μας έδωσε τη δυνατότητα να περιγράψουμε τα γλωσσικά στοιχεία των σχολικών κειμένων σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας πώς τα γλωσσικά στοιχεία παρέχουν τη δυνατότητα στα σχολικά κείμενα να εκφράσουν αυτό που εκφράζουν»*.

Οι ανώτερες σπουδές, όμως, καθώς οι κοινωνικές και οι επαγγελματικές συνθήκες απαιτούν από τους πολίτες υψηλό επίπεδο γλωσσικού εγγραμματισμού, αλλά και άλλες μορφές εγγραμματισμού, όπως είναι ο ψηφιακός, ο μαθηματικός και ο κοινωνικός, διευρύνουν το φάσμα του σύγχρονου λειτουργικού εγγραμματισμού. Προς τούτο είχε εγκαίρως γίνει κατανοητό στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του εγγραμματισμού, όπως και ο Χατζησαββίδης (2003) επισημαίνει, ότι για την εκπαιδευτική πρόοδο και για την κοινωνική ένταξη στη σύγχρονη κοινωνία:

οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τον απαραίτητο γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα, ο οποίος θα τους επιτρέψει να ελέγξουν τη ζωή τους διά του προφορικού και γραπτού λόγου. Άρα, αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα, η κατανόηση των κειμένων αυτών και η εκμάθηση μιας μεταγλώσσας, με την οποία «μεταφράζονται» από τους ειδικούς τα διάφορα κείμενα, αλλά η ταυτόχρονη βίωση, επικοινωνία, παραγωγή και χρήση των διαφόρων - πρωτίστως - χρηστικών και αισθητικά επεξεργασμένων (λογοτεχνικών) κειμένων και η κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού που τα συνοδεύει και τα καθορίζει μορφοσυντακτικά και νοηματικά [...] Σήμερα, στην ανεπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος "γραμματισμός" δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάσει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα.

Μεταξύ άλλων, ο Χατζησαββίδης θέτει, πέρα από το ζητούμενο της κατανόησης, και το ζητούμενο της παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλης φύσης. Όπως είναι γνωστό, η παραγωγή γραπτού λόγου αναδεικνύεται ως μια ιδιαίτερως απαιτητική γνωστική διεργασία για το που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές, διαπίστωση που

επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα των διαγνωστικών εξετάσεων που διεξήχθησαν τον Μάιο του 2023, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν ερωτήματα ανοικτού τύπου προς ανάπτυξη.

B. Παιδαγωγική Εγγραμματισμού και Κοινωνικο-κονστροκτιβιστικές Αρχές της

Η Παιδαγωγική του Εγγραμματισμού (Χατζησαββίδης 2011) αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκδοχών του κοινωνικού κονστροκτιβισμού νεο-βυγκοτσκιανής κατεύθυνσης (Wertsch 1985· Wenger 1998· Wells 2002· Carstens 2009· Φρυδάκη 2015), η οποία εξετάζει το πώς οι νοητικές λειτουργίες συσχετίζονται με το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, καθώς και το πώς τα γλωσσικώς θεμελιωμένα πολιτιστικά εργαλεία, που είναι διαθέσιμα στο πλαίσιο αυτό, διαμεσολαβούν στη διαμόρφωση των νοητικών λειτουργιών (Wertsch 1997:6· Egan 2005).

Ως σχολή σκέψης ο κοινωνικός κονστροκτιβισμός είναι πολύ ευρύς και εμφανίζεται σε διαφορετικές εκδοχές. Κοινά στοιχεία των εκδοχών αυτών αποτελούν οι παρακάτω αρχές (Bruner 1997· Wells 2002· Egan 2005· Mercer 2000· Φρυδάκη 2009· 2015):

1. Η μάθηση και η ανάπτυξη συντελούνται μέσα στη διαλεκτική σχέση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο και τα διαθέσιμα πολιτιστικά στοιχεία και σχήματα ερμηνείας και νοηματοδότησης των εμπειριών. Σε αυτό το πλαίσιο, διαλογικής και διαπραγματευτικής διαδικασίας, η διαλογική ανταλλαγή απόψεων και η διαλεκτική αντιπαράθεση, η επεξήγηση απόψεων και εμπειριών συμβάλλουν τα μέγιστα στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση των πραγμάτων. Και μόνο η παροχή διευκρινίσεων προς τους συμμαθητές συμβάλλει στις εσωτερικές διασαφηνίσεις (Wells 2002:88). Με αυτήν την έννοια, η μάθηση και η ανάπτυξη θεωρούνται ότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες ότι είναι αποτέλεσμα εσωτερίκευσης κοινωνικών σχέσεων (Vygotsky 1981:161· 1997:57).

2. Η φυσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση έχουν, λοιπόν, δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης, οι οποίες γνωστικά οδηγούν στην ανάπτυξη «φυσικών» εννοιών, κατά την έκφραση του Vygotsky, που αποτελούν μια δυναμική μορφή κωδικοποίησης της εμπειρίας, με τρόπο που επιτρέπει την περαιτέρω αξιοποίησή της. Για την ανάπτυξη, όμως, των επιστημονικών εννοιών, που αξιοποιούνται ευρέως στην Εκπαίδευση, στην κοινωνική ζωή και στον εργασιακό χώρο των εγγράμματων κοινωνιών, η φυσική μάθηση και ανάπτυξη ή άλλως η άτυπη εκπαίδευση, δεν επαρκούν. Απαιτείται «τυπική» εκπαίδευση με συστηματική διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιώντας οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική πρακτική της φθίνουσας καθοδήγησης και υποστήριξης (scaffolding), αλλά και τη γλώσσα και άλλα σημειωτικών συστημάτων και πολιτιστικών τεχνουργημάτων (artifacts) διαμεσολαβούν στη μάθηση και την ανάπτυξη, όπως έχει ήδη προαναφερθεί.

3. Βασικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, που νοείται ως μια διαδικασία ιδιοποίησης και ένταξης του συλλογικού στο ατομικό, παίζουν από τη μια μεριά οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, που βοηθούν ή εμποδίζουν ανάλογα τη μάθηση και από την άλλη, οι διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις στήριξης του μαθητή, τις οποίες αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, για να αναπλαισιώσει την επιστημονική γνώση με τρόπο που θα την καταστήσει διδάξιμη και προσπελάσιμη στους μαθητές (pedagogical content knowledge, Shulman 1987).

Η επιστημονική γνώση καθίσταται προσπελάσιμη στον βαθμό που μπορούν οι μαθητές να την συσχετίζουν με τα προϋπάρχοντα γνωσιακά και γνωστικά τους σχήματα και να μετασχηματίζουν τα τελευταία, για να πλησιάσουν τα αντίστοιχα της σχολικής γνώσης. Με άλλα λόγια, οι διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις δεν αγνοούν, αλλά αντιθέτως λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τους τα προϋπάρχοντα σχήματα της βιωματο-πρακτικής γνώσης και αποβλέπουν στη σταδιακή μετεξέλιξή τους στο πλαίσιο των σχημάτων της επικρατούσης επιστήμης (Κουζέλης 1995· Bruner 2007:254). Οι παρεμβάσεις αυτές λαμβάνουν τη μορφή της εξήγησης, της πληροφόρησης, της νύξης, της προτροπής, της ερώτησης, της διόρθωσης, της παροχής ευκαιριών για μαθητικές εξηγήσεις, προβλέψεις και συμπερασμούς (Vygotsky 1987:215-216· Wells 2002:137 και 332). Βέβαια, καθώς το άτομο αναπτύσσει το γνωστικό και μεταγνωστικό υπόβαθρό του, αποκτά όλο και μεγαλύτερες δυνατότητες αυτορρύθμισης και αυτο-μάθησης, που όμως δεν είναι ανεξάρτητες από τις κοινωνικές λειτουργίες για τις οποίες και μέσα στις οποίες αναπτύσσονται (Wells 2002:320· Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2012).

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως ήδη έγινε σαφές, είναι ιδιαίτερα αναβαθμισμένος, διότι και την ειδική κατάρτιση διαθέτει και ως θεσμικός εκπρόσωπος της κοινωνίας λειτουργεί. Ειδικότερα, στο μικρο-επίπεδο ο Εκπαιδευτικός οργανώνει στόχους και δραστηριότητες, επιλέγει μέσα και διαδικασίες, που αντιστοιχούν στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών. Στο μικρο-επίπεδο της τάξης «στήνει το σκηνικό» υλοποίησης της προγραμματισμένης διδασκαλίας, καθοδηγεί και στηρίζει τους μαθητές να οργανώνουν τις μαθησιακές δράσεις τους και, σε προωθημένες περιπτώσεις, σε δράσεις αυτοαξιολόγησης, αλλά και ετεροαξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους (Κασσωτάκης 2013:556).

Με άλλα λόγια, στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζει τον διδακτικό του ρόλο, για να παραμείνει στην περιφέρεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ευρίσκεται στο κέντρο σε ρόλο διευκολυντή, πάντα βεβαίως σε αμοιβαία σχέση με τους μαθητές. Απώτερος σκοπός όλων αυτών είναι, μέσα από την προγραμματισμένη μαθητεία, να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αυτορρυθμίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες. Με αυτούς τους όρους είναι εφικτό να ιδιοποιηθούν τα πολιτιστικά εργαλεία, τόσο για την ατομική πρόοδο των μαθητών όσο και για την πολιτιστική συνέχεια και εξέλιξη της κοινωνίας. Τα είδη και οι τύποι των κειμένων κατέχουν πρωταρχική θέση στα προς ιδιοποίηση πολιτιστικά εργαλεία (Wells 2002:243-244).

Στο παραπάνω πλαίσιο, διαμορφώνεται μία αντίληψη ή σχολή Διδακτικής, την οποία θα ονόμαζε κανείς «Διαμεσολαβητική Διδακτική». Στον πυρήνα της Διαμεσολαβητικής Διδακτικής υπάρχουν δομικά στοιχεία, όπως είναι η εξατομικευμένη στήριξη του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (*fading scaffolding*). Άλλο στοιχείο είναι η γνωστική μαθητεία (*cognitive apprenticeship*), των νεο-βυγκοτσκιανών Ψυχολόγων, όπου ο Εκπαιδευτικός, «σκεπτόμενος φωναχτά» (Duke and Pearson 2012:292), προαναγγέλλει τι θα κάνει, γιατί θα το κάνει και πώς θα το κάνει. Στη συνέχεια, παρουσιάζει κάθε βήμα σκέψης και δράσης χωριστά, προαναγγέλοντας, περιγράφοντας, επιδεικνύοντας και αιτιολογώντας κάθε βήμα του. Αφού τελειώσει τα βήματα, επαναλαμβάνει εν συντομία τι έκανε, πώς το έκανε και γιατί (Davidson and Worshham 1992:205). Στην επόμενη φάση, καλεί ένα μαθητή να επαναλάβει την ίδια διαδικασία σε παρόμοια περίπτωση, υποστηρίζοντας τον μαθητή σε κάθε βήμα και στη στόχευσή της πρωταρχική θέση κατέχει η ανάπτυξη νέων θεωρήσεων και σχημάτων μεθοδολογικής διερεύνησης, ερμηνείας και θεωρητικοποίησης των εμπειριών. Ειδικότερα, στην προσέγγιση των κειμένων, η Διαμεσολαβητική Διδακτική επεκτείνει τη διαλογική διάσταση και στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησής τους, προσεγγίζοντάς τα όχι μόνο «μονολογικά» ως δεξαμενές με αγωγούς που παροχετεύουν τη γνώση σε παραθετική μορφή, αλλά και «διαλογικά» ως εργαλεία σκέψης (*thinking devices*), που παράγουν τη γνώση στην επεξηγηματική μορφή της (Lotman 1990:71· Dysthe 1996· Wertsch 1997· Nystrand 1997· Warwick and Maloch.2003).

Στη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις «διαλογικές» δυνατότητες του κειμένου, όταν εμπλέκει τους μαθητές στις διαδικασίες αναζήτησης των παραδοχών, διάκρισης των αντικειμενικών δεδομένων (*data*) από τις ερμηνείες τους και τις αξιολογικές αποτιμήσεις του συγγραφέα και τέλος, στην ανάδειξη των οπτικών που αναδεικνύονται και εκείνων που αποσιωπώνται εσκεμμένως, όπως ορθά επισημαίνει η προσέγγιση του Κριτικού Εγγραμματισμού (Janks 2013).

Οι αρχές της Διαμεσολαβητικής Διδακτικής (*mediated teaching/learning*) που παρουσιάστηκαν δεν συνιστούν σχέδιο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, αλλά παρέχουν κριτήρια επιλογής διδακτικών πρακτικών και δραστηριοτήτων. Τα διδακτικά μοντέλα της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (*reciprocal teaching*) των Palinscar και Brown (1984· Κουλουμπαρίτση 2003· Breuer 2012:66), της Γνωστικής Μαθητείας των Collins, Brown and Newman (1989) και της Εμπλαισιωμένης Μάθησης των Lave και Wenger (2012) αποτελούν διδακτικά παραδείγματα της Διαμεσολαβητικής Διδακτικής.

Σε σχέση με τα παραπάνω, επισημαίνεται ότι η κατοχή ή μη του γλωσσικού εγγραμματισμού καθορίζει τις δυνατότητες πρόσβασης του σύγχρονου πολίτη στην αποκαλούμενη «Κοινωνία της Γνώσης και της Ψηφιακής Τεχνολογίας», αποκλείοντας από αυτή όσους δεν την κατέχουν. Λειτουργεί, δηλαδή, ως μηχανισμός άσκησης εξουσίας και κοινωνικού αποκλεισμού, τον οποίο το σχολείο καλείται να ακυρώσει,

διασφαλίζοντας σε όλους τους μαθητές και αυριανούς πολίτες τον γλωσσικό εγγραμματισμό της εποχής μας.

Γ. Εφαρμογή της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης από τη «Σχολή του Σύδνεϋ»

Τα προγράμματα γλωσσικού εγγραμματισμού που εφαρμόστηκαν κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα της Αυστραλίας από την αποκαλούμενη «Σχολή του Σύδνεϋ» (Martin and Rose 2008:ix) οδήγησαν κατά κανόνα σε ικανοποιητικά αποτελέσματα, χωρίς βεβαίως να λείπουν και οι εξαιρέσεις (Halliday και Martin 2004:84-85). Συγκεκριμένα, υπήρξαν και εκπαιδευτικές τάσεις που επικεντρώθηκαν σχεδόν αποκλειστικά στη δομή και την ταξινόμηση των κειμενικών ειδών, χωρίς αναφορές στην κοινωνική λειτουργία που καλείται να επιτελέσει το εκάστοτε κείμενο και στις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες παρήχθη και αναμένεται να λειτουργήσει. Σχολιάζοντας την εν λόγω προσέγγιση οι Knapp και Watkins (2002:24) υπογραμμίζουν ότι *«η ανησυχία μας είναι ότι η “κειμενοκεντρική θεωρία” από αυτή την οπτική γωνία περιορίζεται σε μια ταξινόμηση και δομική ανάλυση των τύπων κειμένων, καθιστώντας την μια αναγωγική θεωρία της διδασκαλίας της γλώσσας που βασίζεται σε μια ομογενοποιημένη έννοια του κοινωνικού τομέα, που με τη σειρά της μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον τομέα των παιδαγωγικών επιλογών και παρεμβάσεων»*.

Μέσα από αυτή την περιορισμένη και μάλλον μηχανιστική προσέγγιση των κειμένων, η όλη διαδικασία στερείται των δυνατοτήτων συμβολής στη γλωσσική, γνωστική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών (Luke 1994). Τέτοιου είδους πρακτικές, εμφανώς, ακυρώνουν όλες τις επιδιώξεις της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, που προαναφέρθηκαν.

Υπογραμμίζεται και πάλι ότι τα κείμενα του ίδιου κειμενικού είδους δεν είναι πανομοιότυπα, αλλά ο γράφων προσαρμόζει κατά περίπτωση τα δομικά στοιχεία και τις λεξικογραμματικές επιλογές του στα δεδομένα της περίπτωσης και στους ιδιαίτερους σκοπούς του. Αυτό προσδίδει φυσικότητα στον λόγο, αλλά εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των σκοπών του μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι Knapp και Watkins (2005:80) εύστοχα επισημαίνουν ότι *«στο επίπεδο των λεξικογραμματικών επιλογών παρατηρούνται οι περισσότερες διαφοροποιήσεις στα κειμενικά είδη»*.

Συμπερασματικά, λοιπόν, και σύμφωνα με την Κειμενογλωσσολογία, οι νόρμες και οι κανόνες της γλώσσας επιτελούν ένα διπλό ρόλο· ένα στατικό, που προβάλλει με κανονιστικό τρόπο την πρωτοτυπική οργάνωση, και ένα δυναμικό, που προσφέρει στον χρήστη της γλώσσας τη δυνατότητα να τροποποιεί τις νόρμες ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον της επικοινωνιακής περίπτωσης (Fowler 2002:31). Πρέπει, βέβαια, να διευκρινιστεί ότι η άσκηση στην κατάκτηση της πρωτοτυπικής μορφής είναι βοηθητική και απαραίτητη γνώση και ικανότητα για τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις στοιχείων των κειμένων, που απαιτούν οι συνθήκες και οι σκοποί των ποικίλων καταστάσεων επικοινωνίας.

Οι Halliday και Martin (2004:84-85) σημειώνουν ότι τα μοντέλα που αξιοποιήθηκαν στην Αυστραλία, ακόμη και με τα προβλήματά τους, αποδείχθηκαν αποτελεσματικά στην Εκπαιδευτική Γλωσσολογία, καθότι προσέφεραν στον εκπαιδευτικό ένα «προσιτό εργαλείο». Αλλά και η Hasan (2006:182), που είχε καλή γνώση για την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, σημειώνει ότι επιτυχία του γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας να διαβάζει και να κατανοεί ο μαθητής τον σχολικό λόγο «*με βάση τα κειμενικά είδη – και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι επιτυχημένος στη διδασκαλία της γλώσσας – έγκειται στο γεγονός ότι έχει ενσωματώσει τα στοιχεία του αναγνωριστικού γραμματισμού συνδέοντάς τα με τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια*». Παρομοίως, και ο επικριτής των εν λόγω σχολικών προγραμμάτων και εφαρμογών Καθηγητής Cairney (1988, 1990, 1992, 2000) στην πορεία της ανάπτυξης των εφαρμογών επανατοποθετήθηκε και αναφέρει: «*Η πρώτη μου αντίδραση πριν από πέντε χρόνια ήταν να πω όχι! [...] Ωστόσο, η πιο προσεκτική απάντησή μου, πέντε χρόνια αργότερα, είναι να δεχτώ ότι οι θεωρητικοί του είδους μπορεί κάλλιστα να έχουν δίκιο όταν επιμένουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανησυχούν περισσότερο για τη δομή του κειμένου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστεί να είναι πιο σαφείς, όταν μιλούν στους μαθητές για τη γλώσσα.*» (Cairney 1992, βλ. και 1990).

Στην πορεία του χρόνου, λοιπόν, η κειμενοκεντρική προσέγγιση εφαρμόζεται τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών (Schleppegrell 2004) όσο και αφρικανικών (Carstens 2009) και ασιατικών, όπως προκύπτει από τον συλλογικό τόμο *The Routledge Intermediate to Advanced Japanese Reader* (Iwasaki and Kumagai 2016:x), που διατυπώνει ευρύτερα αποδεκτές θέσεις και πρακτικές. Ενδεικτικά, αναφέρει:

Κάθε κειμενικό είδος υιοθετεί συνήθως ορισμένα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά, καθώς και οργανωτικά πρότυπα. Η συνειδητοποίηση και η κατανόηση τέτοιων ειδικών χαρακτηριστικών των επιμέρους κειμενικών ειδών θα βοηθήσει κάποιον να είναι κοινωνικά αποτελεσματικός τόσο ως αναγνώστης όσο και ως συγγραφέας.

Η Derewianka (2003:134) σε σχετική έκθεσή της, εκτός από την γεωγραφική ευρύτητα, αναφέρεται και στην ευρύτητα εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων και προσανατολισμών που καλύπτουν οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις:

Διαφορετικές ομάδες που εργάζονται στον τομέα της θεωρίας κειμενικών ειδών έχουν διαφορετικά σημεία εστίασης. Θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από εκείνους των οποίων το κύριο ενδιαφέρον είναι στα κοινωνικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια στα οποία λειτουργούν τα κειμενικά είδη μέχρι εκείνους που ενδιαφέρονται περισσότερο για τη φύση των ίδιων των κειμενικών ειδών. (Βλ. Flowerdew 2002, Hammond and Derewianka 2001, Hyland 2002, Hyon 1996 και Johns 2002, για μια πιο λεπτομερή επισκόπηση.) Στην πρώτη ομάδα (πολλοί από τους οποίους

βρίσκονται στη σχολή της Νέας Ρητορικής¹⁷), βρίσκουμε μελέτες που διερευνούν πώς τα είδη εξελίσσονται σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, πώς τα κειμενικά είδη συγκεντρώνονται σε σύνολα και πώς τα είδη σχηματίζουν συστήματα και δίκτυα.

Ειδικότερα, στη χώρα μας αναπτύχθηκε πλούσια βιβλιογραφία για την κειμενοκεντρική προσέγγιση μετά τη δεκαετία του 2000 (π.χ. Ιορδανίδου 2006· Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2015· Αρχάκης 2016:141) και διδακτορικές διατριβές (π.χ. Αγοραστού 2019· Κέκια 2003· Τρυφιάτης 2017· Παπαχρήστου 2022). Πρόσφατα, μάλιστα, η κειμενική προσέγγιση του λόγου, που καθιερώθηκε με τα Προγράμματα Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΦΕΚ 303 τχ. Β. 13/3/ 2003), διατηρείται εμπλουτισμένη και στα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ (2023), καθώς και στα αντίστοιχα *Βιβλία Εκπαιδευτικών* του ΙΕΠ, και επομένως, στα υπό συγγραφή νέα σχολικά εγχειρίδια. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές της παρούσας Εισαγωγής, που αφορούν τη γλώσσα και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, προέρχονται κυρίως από τον «Δυτικό Κόσμο», ενώ αντίστοιχο ενδιαφέρον υπάρχει και στον υπόλοιπο κόσμο, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Βασική διδακτική αρχή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γραπτού λόγου είναι ότι το κείμενο ως ολοκληρωμένη μονάδα του λόγου πρέπει να αποτελεί το πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας και των δομών της. Αυτό σημαίνει ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση μεταφέρει τη διδακτική εστίαση από τις λέξεις και τις προτάσεις στο συνολικό κείμενο, το οποίο προσεγγίζει διδακτικά στο πλαίσιο της ευρύτερης κατηγορίας κειμένων στην οποία ανήκει. Κείμενο, πρόταση και λέξη αποτελούν τα βασικά επίπεδα διδακτικής ανάλυσης, καθένα με τη δική του γραμματική. Οι Kharpp και Watkins (2005:32) τονίζουν με έμφαση ότι, παιδαγωγικά, η γραμματική της λέξης και η γραμματική της πρότασης αποκτούν νόημα μόνο όταν συνδέεται με τις λειτουργίες και τους σκοπούς των κειμένων. Αυτό σημαίνει, λοιπόν, ότι η Γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα, αλλά στο πλαίσιο των κειμενικών ειδών, για να γίνει κατανοητός ο ρόλος της Γραμματικής και η σπουδαιότητα της γλωσσικής ποικιλίας και ευελιξίας.

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2021) στην Έκθεσή της για τα *Σχολικά Εγχειρίδια*, την οποία εκπόνησε εν όψει της συγγραφής των νέων εγχειριδίων, αφιερώνει εκτενές μέρος για τα σχολικά εγχειρίδια ως διακριτά κειμενικά είδη, που σημαίνει ότι τα κεφάλαια των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων πρέπει από τη διατύπωση του τίτλου και της προ-επισκοπικής αρχικής παραγράφου μέχρι και την ανακεφαλαίωση να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές, όσον αφορά τους προκαταβολικούς οργανωτές (advance organizers, κατά Ausubel 1960), τη δομή του κειμένου, τις λεξικογραμματικές επιλογές, τους δείκτες γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας, την ανακεφαλαιωτική παράγραφο

¹⁷ Είναι σχολή εγγραμματισμού με παιδαγωγικές επιρροές από τους P. Freire και Ira Shor και θεωρητικό εκπρόσωπό της τον J. Berlin (1988).

και τις ερωτήσεις κατανόησης, τις δραστηριότητες και εργασίες, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν τη φύση του διδασκομένου θέματος, την ηλικία των μαθητών, αλλά και την προδιδαχθείσα γνώση.

Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι ενισχύεται τα μέγιστα η νοηματική συνεκτικότητα ενός κειμένου και διευκολύνεται η κατανόησή του, όταν: (α) ο **τίτλος** ανακεφαλαιώνει την κεντρική ιδέα του περιεχομένου, (β) η **πρώτη παράγραφος** λειτουργεί ως προοργανωτής, ανακεφαλαιώνοντας το περιεχόμενο του κειμένου, προϊδεάζοντας και προετοιμάζοντας ικανοποιητικά τον αναγνώστη για το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί, (γ) το κείμενο έχει **ορθή και ολοκληρωμένη δομή** με τα δομικά στοιχεία στη βέλτιστη δυνατή αλληλουχία, (δ) **εμμένει στο θέμα** και στις κεντρικές ιδέες του, αποφεύγοντας τις παρεκβάσεις, (ε) **αναφέρει τα κεντρικά σημεία** μιας περιόδου στην επόμενη και, μάλιστα, στην αρχή της, (στ) **προτάσσει την προϋπάρχουσα γνώση** και μετά παραθέτει τη νέα, (ζ) χρησιμοποιεί τους αναγκαίους και κατάλληλους **δείκτες σύζευξης** (προσθετικοί, αντιθετικοί, αιτιακοί, συμπερασματικοί, χρονικοί, μεταγλωσσικοί) (κατά Halliday and Hasan 1976) μεταξύ των προτάσεων (και των παραγράφων), για να αναδείξει την ποικιλία των σχέσεων που συνδέουν μεταξύ τους την επόμενη με την προηγούμενη πρόταση (=μήνυμα), (η) **δομεί με πληρότητα τις παραγράφους** (θεματική πρόταση, προτάσεις ανάπτυξης και κατακλείδα), τις οποίες **συνδέει με κατάλληλους δείκτες**, για να αναδείξει με σαφήνεια τις μεταξύ τους σχέσεις, (θ) χρησιμοποιεί **ανακεφαλαιώσεις** στο τέλος κάθε ενότητας, (ι) χρησιμοποιεί κατάλληλες εκτυπωτικές τεχνικές στο στήσιμο της σελίδας και (ια) εντάσσει την κατάλληλη εικονογράφηση (βλ. και Britton, Gulgoz and Glynn 2012· Degand and Sanders 2002· Armbruster 2004).

Δ. Τα Κειμενικά Είδη ως Κοινωνικές Διαδικασίες κατά τον G. Kress

Ο Kress (1989) σε «απάντηση» των προβλημάτων της Σχολής του Σύδνεϋ διαμόρφωσε μια κοινή ατζέντα για την κειμενοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, τα κύρια σημεία της οποίας οι Knapp και Watkins (2005:24) κωδικοποιούν και διευκρινίζουν ως εξής:

- Οι κειμενικές μορφές συνιστούν προϊόντα κοινωνικών διεργασιών. .
- Δεδομένης της σχετικής σταθερότητας των κοινωνικών δομών, οι κειμενικές μορφές κ που παράγονται εντός και δια μέσου συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών , δηλαδή τα προκύπτοντα είδη, θα αποκτήσουν έναν ορισμένο βαθμό σταθερότητας και διατήρησης με την πάροδο του χρόνου
- Κατά συνέπεια, τα κείμενα στη γενική τους μορφή δεν παράγονται εξ αρχής κάθε φορά από όλα τα άτομα που εκφράζουν ένα εσωτερικό νόημα, αλλά είναι, μάλλον, τα αποτελέσματα της δράσης μεμονωμένων κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι δρουν εντός των ορίων της κοινωνική τους ιστορίας, αλλά και με τους περιορισμούς συγκεκριμένων πλαισίων. Κατά συνέπεια, τα κείμενα στη γενική

τους μορφή δεν παράγονται εκ του μηδενός (ab initio) κάθε φορά από μεμονωμένα άτομα που εκφράζουν ένα εσωτερικό νόημα, αλλά αποτελούν απότοκα της δράσης μεμονωμένων κοινωνικών δρώντων, οι οποίοι ενεργούν εντός των ορίων της κοινωνικής τους ιστορίας και των περιορισμών συγκεκριμένων πλαισίων, έχοντας επίγνωση των υφιστάμενων ειδολογικών τύπων

- Δεδομένης της κοινωνικής προέλευσης των ειδών, διαφορετικά είδη έχουν και δίνουν πρόσβαση σε διαφορετικούς βαθμούς κοινωνικής εξουσίας.
- Τα είδη έχουν καθορισμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά που δεν προσδιορίζονται πλήρως ούτε υπόκεινται σε μεγάλο βαθμό στον έλεγχο μεμονωμένων ομιλητών ή συγγραφέων.
- Η γνώση των χαρακτηριστικών των κειμένων και της κοινωνικής τους θέσης και δύναμης μπορεί και πρέπει να αποτελεί μέρος οποιουδήποτε προγράμματος σπουδών, είτε σε μια θεματική περιοχή είτε «σε όλη τη διδακτέα ύλη».

Χρήσιμες για την κατανόηση των θέσεων του Kress και των διαφοροποιήσεών του από εκείνες της Σχολής του Σύδνεϋ είναι οι εξής επισημάνσεις των Knapp και Watkins (2005:25), σύμφωνα με τις οποίες, και οι δύο σχολές (του Kress και του Σύδνεϋ) συμπίπτουν στις εν λόγω θέσεις με αυτές του Kress για τον κοινωνικό ρόλο των κειμένων. Και οι δύο «σχολές» αντιλαμβάνονται τα κειμενικά είδη (genres) ως κοινωνικές διαδικασίες. Το κεντρικό ερώτημα που τους διαφοροποιεί είναι το εξής: *Ποια είναι τα κεντρικά ζητούμενα στο πλαίσιο των κειμενικών ειδών;* Κατά τον Kress το κεντρικό ερώτημα είναι «*Τι συμβαίνει μέσα στο συγκεκριμένο κείμενο και ποιες κοινωνικές δυνάμεις ενεργοποιούνται;*». Αντίθετα, το κεντρικό ερώτημα της σχολής του Σύδνεϋ είναι «*Μέσα από ποιες σταδιακές φάσεις το συγκεκριμένο κείμενο επιχειρεί να επιτύχει τον στόχο του;*».

Από την παιδαγωγική σκοπιά και με δεδομένο ότι πέρα από την κατανόηση των κειμένων οι μαθητές θα κληθούν να γράψουν ανάλογα κείμενα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαδικασίες που διαμορφώνουν τα κείμενα, παρά να μάθουν να κατατάσσουν κείμενα σε προκαθορισμένες κατηγορίες κειμενικών τύπων. Αυτό σημαίνει ότι, μετά την κατανόηση του κειμένου που καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει ο μαθητής (**γλωσσική επίγνωση**), επιβάλλεται να διατυπωθούν και ερωτήσεις για τις διαπλεκόμενες κοινωνικές σχέσεις εντός του κειμένου (**κριτική επίγνωση**). Από παιδαγωγικής άποψης, λοιπόν, το ερώτημα εν προκειμένω δεν είναι τούτο ή εκείνο της μιας ή της άλλης «σχολής», αλλά η διασφάλιση και τούτου και εκείνου, που παραμένει το θέμα της διδακτικής και προσέγγισης των εν λόγω στόχων.

E. Βασικοί Άξονες της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης κατά Αρχάκη και Τσάκωνα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κειμενοκεντρική προσέγγιση θεσμοθετήθηκε στην Εκπαίδευσή μας με τα Προγράμματα Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΦΕΚ 303 τχ. Β. 13/3/ 2003), βάσει των οποίων έγινε και η συγγραφή των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων. Σε αυτό το μεσοδιάστημα εκδόθηκαν σχετικά βιβλία, δημοσιεύθηκαν άρθρα, έγιναν εισηγήσεις και εκπονήθηκαν μεταπτυχιακές και διδακτορικές έρευνες, μαζί με σχετικές επιμορφώσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι πρόσφατες του ΙΕΠ. Με όλα αυτά ενημερώθηκαν από τότε σε κάποιο βαθμό αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν αρχές και πρακτικές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην τάξη.

Στη συνέχεια, παρατίθενται με τη μορφή συνοπτικών διατυπώσεων, παρόμοιων με εκείνων του Kress που προηγήθηκαν, κομβικά σημεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης των Αρχάκη και Τσάκωνα (2010:169-170), τα οποία επαναδιατυπώθηκαν συνοπτικότερα:

- Έμφαση στο κείμενο: Το κείμενο αναδεικνύεται σε βασική μονάδα γλωσσικής ανάλυσης.
- Δομή κειμενικού είδους: Δεν εκλαμβάνεται ως σταθερή, στατική και αμετάβλητη νόρμα αξιολόγησης των επιμέρους κειμένων.
- Διδασκαλία όχι μόνο του γραπτού, αλλά και του προφορικού λόγου: Μελετώνται προφορικά και γραπτά κείμενα και επιδιώκεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δυνατοτήτων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.
- Έμφαση στην πραγματική χρήση των κειμενικών ειδών και στο συμφραστικό τους πλαίσιο: Οι μαθητές προτρέπονται τόσο στην παραγωγή κειμένων, σε συγκεκριμένο συμφραστικό πλαίσιο όσο και στην ανάλυση και συνειδητοποίηση των γλωσσικών, δομικών και κοινωνικών τους παραμέτρων.
- Χαρακτηριστικά και κοινωνιο-πολιτισμικές ανάγκες: Η κειμενοκεντρική διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει συστηματικά υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Ως κατακλείδα της σύντομης ανασκόπησης της πορείας ανάπτυξης της κειμενοκεντρικής κατεύθυνσης, επισημαίνεται ότι οι αρχικοί στόχοι, οι προβληματισμοί και τα προβλήματα και οι αρχικές επιτυχίες και αποτυχίες διαμόρφωσαν τη σημερινή μορφή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η αξιοποίηση της οποίας έχει διεθνοποιηθεί και εφαρμόζεται στο πλαίσιο του επόμενου κεφαλαίου της παρούσης Έκθεσης, σχετικού με τις «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» κειμενοκεντρικού προσανατολισμού. Η γνώση της εξέλιξης, μέσα από προτάσεις και αντιπροτάσεις, από επιτυχίες και αποτυχίες, πρακτικών και προσεγγίσεων που έχουν ή διεκδικούν κυρίαρχο ρόλο στο έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού και της σύγχρονης σχολικής μονάδας είναι θεωρητικά και πρακτικά αναγκαία και ενδιαφέρουσα.

Έτι αναγκαιότερο, όμως, κατά τους Αρχάκη και Τσάκωνα (2011:169), είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα *«να διευκολύνει και να επιταχύνει τη εξοικείωση των μαθητών με τα κειμενικά είδη, ώστε να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία και τη δυναμική των*

γλωσσικών και των δομικών συστατικών τους και να καθίστανται έτσι αποτελεσματικοί αλλά και κριτικοί χρήστες τους στις ποικίλες διεπιδράσεις στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν». Αυτός άλλωστε είναι και ο κεντρικός σκοπός των τριών «Προσεγγίσεων Εγγραμματισμού» που προτείνονται.

Στ. Ανάδειξη Γλωσσικού Εγγραμματισμού ως Κοινού Στόχου των Μαθημάτων

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και υπό την οπτική των εκδοχών του γλωσσικού εγγραμματισμού, είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να αναδειχθούν μερικές από τις σημαντικότερες ικανότητες που συγκροτούν τον ιστό του γλωσσικού εγγραμματισμού, στη σχολική του εκδοχή (Χατζησαββίδης 2003) και αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα:

- α. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων,
- β. η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων ,
- γ. η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων,
- δ. η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,
- ε. η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,
- στ. η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται,
- ζ. η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου,
- η. η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών, επαγγελματικών και μη.

Οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις συνιστούν ένα πολύτιμο μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές στην κατανόηση και ανάλυση των διδακτικών κειμένων υπό το πρίσμα της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Η συστηματική αξιοποίηση των εν λόγω οπτικών παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία για την εμβάθυνση στη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία των κειμένων, επιτρέποντας την ολιστική προσέγγιση του διδακτικού υλικού. Λίαν ενδιαφέρουσα είναι και η επισήμανση του Wells (2006:118) που αναφέρει ότι *«πρέπει βεβαίως να τονισθεί ότι με τον όρο “γραμματισμός” εννοούμε εδώ την πλήρη αξιοποίηση των νοημάτων που κωδικοποιούνται στη γλώσσα, προφορική και γραπτή, και όχι την χωρίς σκέψη διεκπεραίωση συνηθισμένων δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης»*.

Για να καταστεί κατανοητός ο γενικότερος ρόλος της γλώσσας στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, πρέπει να ξεπερασθεί η κυρίαρχη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα γλωσσικά εκφωνήματα αποτελούν *«βαγόνια που μεταφέρουν κάρβουνο»*, κατά την έκφραση του M. Reddy (1979), και να γίνει αντιληπτό ότι ο ρόλος της είναι σημαντικότερος από εκείνον του μεταφορέα. Η γλώσσα είναι το ίδιο το *«καμίνι»* που φτιάχνει το *«κάρβουνο»* της γνώσης και της σκέψης και έργο όλων των διδακτικών αντικειμένων είναι να ανάψει αυτό το καμίνι, όπως με τη δική του μεταφορά αιώνες πριν έχει επισημάνει ο Πλούταρχος, αναφέροντας ότι *«το μυαλό δεν είναι ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει, αλλά μια φωτιά που πρέπει να ανάψει»* (Βερτσέτης 1986:12).

Κεφάλαιο Πέμπτο

Αξιοποίηση Προτάσεων Εγγραμματοσμού στο Τρέχον Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Μέσω των τριών αλληλοσυσχετιζόμενων «Προσεγγίσεων Εγγραμματοσμού», οι οποίες προαναφέρθηκαν, επιδιώκεται πρωτίστως η ανάπτυξη της Γλώσσας και των συνακόλουθων γλωσσικών, γνωστικών (νοητικών) και κοινωνικο-πολιτισμικών ικανοτήτων (Kwok et al. 2015), που αποτελούν σκοπό της εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κατάκτηση των προαναφερθέντων ικανοτήτων αποτυπώνεται τόσο στα «παλιά» προγράμματα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) της διαθεματικής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια όσο και στα νέα προγράμματα σπουδών (ΙΕΠ 2022), καθώς και στα αντίστοιχα *Βιβλία Εκπαιδευτικών* (2022), τα οποία και λαμβάνονται υπόψιν στις προτάσεις της παρούσας Έκθεσης. Παρομοίως, και στη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται η αναγκαιότητα κατάκτησης εκ μέρους των μαθητών του εξειδικευμένου γλωσσικού κώδικα των επιμέρους μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (η Γλώσσα ως οριζόντιος στόχος των ΠΣ και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών). Οι παραπάνω στόχοι μπορεί να επιτευχθούν μέσα από τις τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες «Προσεγγίσεις Εγγραμματοσμού», οι οποίες απευθύνονται διαδοχικά σε διαφορετικές μαθητικές ηλικίες με συγκεκριμένους σκοπούς, αντίστοιχα κειμενικά είδη και σχετικές διδακτικές, μαθησιακές διαδικασίες.

Στην παρούσα εκπαιδευτική συγκυρία, οι εκπαιδευτικές προτάσεις του Δευτέρου Τόμου, όπου παρατίθεται υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό ποικίλων μορφών επιμόρφωσης – ενδοσχολικών, δια-σχολικών ή/και επιμορφώσεων σε επίπεδο Περιφέρειας και Διεύθυνσης – οι οποίες υπάγονται στις αρμοδιότητες των Εποπτών Ποιότητας και των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Οπότε, τις εν λόγω επιμορφώσεις μπορεί να προγραμματίζει και να συντονίζει το Περιφερειακό Συμβούλιο Εποπτών (ΠΕ.Σ.ΕΠ.), με την εμπλοκή Συμβούλων Εκπαίδευσης, Ενδοσχολικών Συμβούλων, Μεντόρων και εκπαιδευτικών τάξης. Στο πλαίσιο αυτών των επιμορφώσεων εργαστηριακής μορφής, μεταξύ άλλων, είναι επιβεβλημένο να παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές και οι συνακόλουθες διδακτικές προτάσεις και μαθησιακές δράσεις. Είναι, επίσης, σημαντικό να τονίζονται οι σχέσεις του γλωσσικού εγγραμματοσμού με τη γνώση, την κριτική σκέψη και την **κριτική γλωσσική επίγνωση** για την κατανόηση του κοινωνικού ρόλου του γλωσσικού εγγραμματοσμού.

Ειδικότερα, η κριτική γλωσσική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα που αναπτύσσει ο μαθητής, μέσα από ανάγνωση και παραγωγή κειμένων διαφορετικού είδους και με διαφορετικούς αποδέκτες, να κατανοεί τον διαπροσωπικό, κοινωνικό και πολιτικό ρόλο που επιτελούν οι λεξικο-γραμματικές επιλογές του κειμένου. Άρα, οι λέξεις «δεν είναι αθώες», έχουν κοινωνικές προεκτάσεις (Ivanic 2004· Janks 2013· Αρχάκης και Τσάκωνα 2011).

Επίσης, τονίζεται ότι τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και οι δράσεις συνεργασίας, διάλογου και διερεύνησης εντός των τάξεων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με τον συντονισμό του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Μέντορα, πρέπει να θεμελιώνονται σε διεθνή και ελληνικά θεωρητικά σχήματα και ερευνητικά δεδομένα για τη κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση του σχολείου και της τάξης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ενεργό μάθηση και τη συμπερίληψη.

I. Όρια Φυσικής Γλώσσας, Σκέψης και Γνώσης και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης

Αναλυτικότερα, η τυπική εκπαίδευση, διαχρονικά και παγκοσμίως, καλείται να αντιμετωπίσει δύο σοβαρές δυσκολίες. Μετά την ηλικία των έξι ετών, οπότε κανονικά αρχίζει και η τυπική εκπαίδευση, η δυναμική της φυσικής μάθησης μειώνεται σημαντικά κατά τον Egan (2005:416) και «τα δυναμικά ένστικτα της γλωσσικής εκμάθησης και του κοινωνικού προσανατολισμού παραχωρούν σταδιακά τη θέση τους στη λιγότερο έντονη γενική μαθησιακή ικανότητα [...] Η εξέλιξη δεν μας έχει εφοδιάσει ιδανικά για τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιβάλλουν οι ανεπτυγμένες εγγράμματες κοινωνίες». Αυτό εξηγεί το γεγονός ότι τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων χρονών έχουν ήδη κατακτήσει τις δομές της μητρικής τους γλώσσας και αξιοποιούν, για παράδειγμα, ορθά τους χρόνους των ρημάτων και τις πτώσεις των ουσιαστικών. Σε κατάλληλες συνθήκες αρκετά παιδιά κατακτούν και δεύτερη γλώσσα, αν ομιλείται στο σπίτι.

Η «βιολογία του νοήματος», κατά την έκφραση του Bruner (1997:113), είναι ιδιαίτερα ορατή μέχρι την ηλικία των πέντε πρώτων ετών, κατά την οποία το νήπιο εμφανίζει δυνατότητες ταχείας και επιτυχούς μάθησης και ανάπτυξης, αλλά σταδιακά υποχωρεί. Πρέπει ιδιαίτερα να διευκρινιστεί ότι η εν λόγω έμφυτη ικανότητα, την οποία αναγνωρίζουν οι Chomsky (1957, 1975), Bruner (1997), Halliday (1999) και Egan (2005), αφορά κυρίως τον προφορικό λόγο που αναπτύσσεται στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο ο προφορικός λόγος που χρησιμοποιείται στο σχολικό περιβάλλον διαφοροποιείται σημαντικά από τον καθημερινό προφορικό λόγο. Αυτή η διαφοροποίηση, όπως επισημαίνει ο Παναγιωτόπουλος (2024), δημιουργεί ιδιαίτερες μαθησιακές προκλήσεις, κυρίως για τους μαθητές εκείνους που προέρχονται από κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου παρατηρείται μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του οικογενειακού ("σπιτικού") και του ακαδημαϊκού ("σχολικού") λόγου.

Εικάζεται, επίσης, ότι στη σύγχρονη εποχή της κυριαρχίας του γραπτού λόγου τα νήπια ασκούν τη βιολογική τους δυνατότητα και στη σταδιακή κατάκτηση των μηχανισμών γραφής με το αλφαβητικό σύστημα, εξ ου και ο αναδυόμενος γραμματισμός. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση υφίστανται οι προαναφερθείσες κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες επηρεάζουν την πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου, που αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Αλλά και όταν ακόμη κατακτήσουν οι μαθητές τους μηχανισμούς της γραφής και της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις, λίγο αργότερα, στις μεγαλύτερες τάξεις, προκύπτουν νέες προκλήσεις και δυσκολίες, διότι ο σχολικός γραπτός λόγος των σχολικών εγχειριδίων και του διδάσκοντος εκπαιδευτικού εισάγουν σταδιακά στοιχεία της γλώσσας της επιστήμης.

Οι νέες αυτές δυσκολίες προκύπτουν, διότι η γλώσσα και ο τρόπος σκέψης που ανέπτυξαν στην πολιτιστική τους εξέλιξη οι εγγράμματες κοινωνίες, κυρίως στο πλαίσιο των επιστημών και της τεχνολογίας, προβάλλουν στην αντίληψη των παιδιών ως αφύσικες. Αυτό ακριβώς το έργο της εξομάλυνσης των προαναφερθεισών δυσκολιών μέσα σε δυσμενείς συνθήκες καλείται να επιτελέσει η τυπική εκπαίδευση, έργο που καθίσταται για εκπαιδευτικούς και μαθητές δύσκολο και κοπιώδες και όχι πάντα

επιτυχές, παρά τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών. Προαναφέρθηκε ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εισερχόμενοι στο σχολείο προέρχεται από την «αφύσικη» γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο, καθώς υιοθετεί σταδιακά τη γλώσσα και τον τρόπο σκέψης της επιστήμης. Χαρακτηριστικά του «επιστημονίζοντος» σχολικού λόγου, που δυσκολεύουν την κατανόηση, αποτελούν:

- η αντικατάσταση του ρηματικού λόγου της αφήγησης από τον ονοματικό λόγο του επιστημονικού γλωσσικού κώδικα,
- η προτίμηση της παθητικής σύνταξης έναντι της ενεργητικής του καθημερινού λόγου,
- η μετακίνησή του από τα ρήματα δράσης σε ρήματα σκέψης, προθέσεων και αιτιωδών σχέσεων,
- η καθ' υπόταξη σύνταξη αντί της κατά παράταξη και η χρήση αφηρημένων εννοιών ως υποκειμένων αντί των φυσικών οντοτήτων,
- η αντικατάσταση των φυσικών εννοιών με επιστημονικές έννοιες υψηλού βαθμού αφάιρησης και ιεραρχικής οργάνωσης.

Συμπερασματικά, τέτοια χαρακτηριστικά της «αφύσικης» σχολικής γλώσσας καθιστούν αναγκαία τη συστηματική εκπαίδευση, με τις γνωστές δυσκολίες της (Λέκκα 2009). Βέβαια, όπως παρατηρεί ο Egan (2005), η εκπαίδευση δεν πρέπει να επιχειρήσει να αντικαταστήσει τον φυσικό «εξοπλισμό» μάθησης, αλλά να προσαρμόσει το «λογισμικό» των προγραμμάτων της αναλόγως, ώστε να ξεπεράσει τους περιορισμούς της φυσικής μάθησης. Για να επιτύχει η τυπική εκπαίδευση των παιδικών και εφηβικών χρόνων στο δύσκολο αυτό έργο της, προοδευτικοί παιδαγωγοί, όπως ο John Dewey (1859-1952) και Ευρωπαίοι εκπρόσωποι του Σχολείου Εργασίας, πρωτοποριακά πρότειναν το σχολείο να αξιοποιεί τις εμπειρικό-βιωματικές γνώσεις της φυσικής μάθησης ως σημείο εκκίνησης προς την επιστημονική γλώσσα, σκέψη και γνώση και να ακολουθεί το φυσικό τρόπο της βιωματικής μάθησης των πρώτων χρόνων για τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού του προγράμματος (Κουζέλης 1995).

II. Η Γλώσσα ως Μέσον Εκπαίδευσης

Στην πορεία της πολιτιστικής εξέλιξης της η ανθρωπότητα ανέπτυξε ποικίλα σημειωτικά συστήματα, τα οποία χρησιμοποιεί ως διαμεσολαβητικά εργαλεία στις διαδικασίες της επικοινωνίας, της σκέψης και της μάθησης (Wells 2002:19,77,98 και 326). Ισχυρότερο μεταξύ αυτών είναι το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας (Halliday 1993:93), διότι – μεταξύ άλλων – σε κοινωνικό επίπεδο προσφέρεται για συλλογική δράση, σκέψη, κατανόηση και αξιολόγηση του κόσμου (Wells 2002:106), ενώ σε ατομικό επίπεδο διαμεσολαβεί και διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες μνήμης, σκέψης, συλλογισμού και αναστοχασμού. Με άλλα λόγια, και σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, η γλώσσα διαμορφώνει διαδικασίες σκέψης και γνώσης (βλ. και Trevor 2008), πέρα από τις αυτονόητες διαδικασίες επικοινωνίας και συνεργασίας, που εμφανώς υπηρετεί.

Οι αυξημένες δυνατότητες της γλώσσας για τη διαμεσολάβηση της γνώσης και της ανάπτυξης οφείλονται στο γεγονός ότι δεν είναι ένας ουδέτερος κώδικας κοινοποίησης σκέψεων και πληροφοριών, αλλά ένας πλαστικός κώδικας, ο οποίος έχει ενσωματώσει νοητικά και πολιτιστικά εργαλεία, καθώς και θεωρίες ερμηνείας των εμπειριών. Το είδος των εργαλείων και των θεωριών ερμηνείας που ενσωματώνει μια γλώσσα υποδηλώνει το επίπεδο ανάπτυξης της συγκεκριμένης γλώσσας και καθορίζει τη μορφή κατανόησης της πραγματικότητας που προωθεί. Έτσι, τα γλωσσικώς θεμελιωμένα νοητικά εργαλεία καθορίζουν τους τρόπους κατανόησης του κόσμου που κυριαρχούν τόσο κατά τη διάρκεια μιας δεδομένης πολιτιστικής περιόδου όσο και κατά τη διάρκεια της ατομικής πορείας των μαθητών (Egan 2005: 273· Halliday 1978·1999). Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, αναφερόμενος ο Halliday (1999:93-94) στη λειτουργία της γλώσσας, επισημαίνει ότι *η «οντογένεση της γλώσσας είναι και οντογένεση της μάθησης[...] Η γλώσσα είναι η ουσιαστική βάση της γνώσης, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία γίνεται γνώση»*.

Καταλυτικά σημαντικό ρόλο παίζει η γλώσσα στη συγκρότηση των επιστημονικών κλάδων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκαν ειδικές μορφές λόγου, τα κειμενικά είδη (genres) με τις εξειδικεύσεις τους σε κειμενικούς τύπους (text types), που χρησιμοποιούνται ως επιστημονικά εργαλεία έρευνας και αναπαράστασης της παραγόμενης γνώσης (Wells 2002:64). Αν, μάλιστα, δεχθούμε την κυρίαρχη στις ημέρες μας άποψη ότι η γνώση σε όλες τις μορφές της και τα επίπεδα, κυρίως η γνώση ως θεωρία ερμηνείας ή ως μοντέλο αναπαράστασης της πραγματικότητας, δεν έχει οντολογική υπόσταση – που σημαίνει ότι δεν υφίσταται κάπου πέρα από τον νου αυτών που την κατέχουν, αλλά είναι νοητικό–γλωσσική κατασκευή (linguistic construct) (Wells 2002:74) – τότε γίνεται εμφανής ο σημαντικός ρόλος της γλώσσας στην «κατασκευή», την κατανόηση και την αξιοποίηση της γνώσης.

Συμπερασματικά και συνοπτικά, λοιπόν, προκύπτει ότι σε ποικίλες χρήσεις της γλώσσας και σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας για συγκεκριμένους σκοπούς η γλώσσα ως κοινωνική λειτουργία έχει αναπτύξει αντίστοιχα κειμενικά είδη (genres), τα οποία έχουν διαμορφωμένη δομή, με συγκεκριμένα κατά περίπτωση δομικά στοιχεία, με δείκτες γλωσσικής συνοχής (coherence) και νοηματικής συνεκτικότητας (cohesion) (Λέκκα 2009: 171-173· Μήτσης 2019:128), καθώς και αντίστοιχες κατά περίπτωση λεξικογραμματικές επιλογές. Από διδακτικής πλευράς, όλα τα ανωτέρω σημαίνουν ότι η εστίαση της διδασκαλίας μεταφέρεται από τη γραμματική και τη σύνταξη των λέξεων και των προτάσεων, που παραδοσιακά κυριαρχούσε, στην δομή του κειμένου, τους κειμενικούς δείκτες και τις αντίστοιχες λεξικογραμματικές επιλογές (Αρχάκης και Τσάκωνα 2011:169-17).

III. Η Γλώσσα ως Πρωταρχικός Σκοπός της Εκπαίδευσης και ως Μέσον Μάθησης

Με βάση όσα αναφέρθηκαν περιληπτικά και υπαινικτικά για τον διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στη σκέψη, στη γνώση και στον αναστοχασμό, γίνεται σαφές ότι η ανάπτυξη της γλώσσας σε επαρκές επίπεδο πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και προϋπόθεση για την εκπαίδευση, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της στον προσωπικό, κοινωνικό, ακαδημαϊκό και πολιτιστικό τομέα.

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, ενδείκνυται η αξιοποίηση εντός του οικοσυστήματος της σχολικής τάξης του διαμαθητικού διαλόγου, που προωθεί τη γλώσσα, τη γνώση και την κριτική σκέψη (Mercer 2010· Alexander 2014:471), διότι όπως είχε προ πολλού επισημάνει ο Freire, αλλά και αρκετοί Ψυχολόγοι και Ανθρωπολόγοι, ιστορικά και φυλογενετικά ο διάλογος συνέβαλε στην πορεία εξέλιξης του ανθρώπου και στον εξανθρωπισμό του (Egan 2005). Κατά τον ίδιο τρόπο, ο διάλογος βοηθά κάθε άτομο στην προσωπική του πορεία (οντογένεση) να εξελιχθεί από βιολογικό σε κοινωνικό ον, δηλαδή σε επικοινωνιακό ον με δυνατότητες άσκησης του κριτικού λόγου (Shor 1992:86). Ο Καζεπίδης (2004), αναφερόμενος στους όρους και στους ρόλους του διαλόγου και των διαλεγόμενων, επισημαίνει (στο Μονιούδη 2020:435):

Ο γνήσιος διάλογος μπορεί μοναδικά να ενεργοποιήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές, να διεγείρει και να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντα, τις ευαισθησίες και το χαρακτήρα τους. Στον ιδεώδη διάλογο ο/η εκπαιδευτικός είναι ζωντανό παράδειγμα όλων των ηθικών και διανοητικών αρετών και η εξουσία του/της είναι πάντοτε υπό όρους - διότι υπόκειται στις απαιτήσεις του ορθού λόγου. Ο ορθός λόγος διέπει τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών και όχι η βούληση, οι προτιμήσεις, η ιδιοσυγκρασία και οι αδυναμίες τους. Μόνο μέσα σ' έναν κόσμο που στηρίζεται πάνω στις αρχές της ελευθερίας, της αληθολογίας και της ισότητας μπορεί να καλλιεργηθεί ο υπεύθυνος και δημιουργικός διάλογος και να εξασφαλιστεί η παιδεία των νέων. Τίποτε άλλο δε θα ενδυνάμωνε την ελληνική εκπαίδευση και θα ανακαίνιζε την ελληνική κοινωνία όσο ο γνήσιος διάλογος.

Επομένως, ένας «διάλογος» που θα είναι συρραφή μονολόγων δεν έχει καμία μαθησιακή αξία, την οποία προσδίδουν μόνο οι τεκμηριώσεις, οι επεξηγήσεις και οι αντιπαραθέσεις απόψεων, με τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Daniel et al. 2003). Στην πραγματικότητα ο διάλογος στο πλαίσιο της γνώσης είναι διπλής μορφής, εξωτερικός και εσωτερικός. Κατά τον εξωτερικό (inter-mental) διάλογο τα άτομα είτε συνεργάζονται, για να νοηματοδοτήσουν τις κοινές εμπειρίες τους, είτε αντιπαρατίθενται, για να εξομαλύνουν διαφορές στη νοηματοδότηση. Κατά τον εσωτερικό (intra-mental) διάλογο, που συχνά ακολουθεί τον εξωτερικό, το άτομο, όταν διαπιστώνει ότι τα προσωπικά του γνωστικά σχήματα αδυνατούν να νοηματοδοτήσουν νέες εμπειρίες και να επιλύσουν προβλήματα, συνδιαλέγεται με άλλους και προβαίνει στους αναγκαίους μετασχηματισμούς, που συνιστούν την ουσία της μάθησης και της

ανάπτυξης. Είναι τότε που, κατά τον Vygotsky (1993), ο δημόσιος λόγος γίνεται εσωτερικός και, κατά τον Halliday (1993), η συλλογική εμπειρία γίνεται προσωπική γνώση. Τότε, λοιπόν, επέρχεται ο μετασχηματισμός των εσωτερικών γνωστικών και γνωσιακών σχημάτων, που παράγει τη νέα γνώση και δημιουργεί νέες δυνατότητες κατανόησης, σκέψης, δράσης και ανάπτυξης. Με αυτήν την έννοια το **γιγνώσκειν** είναι διαλογικής φύσης και κατ' επέκταση και εμπλαισιωμένο (Lave and Wenger 2012· Mercer 2000· Wells 2002). Κατά τους Christie and Unsworth (2005:10), ο Wells έχει επισημάνει ότι:

υπάρχει μια πολύ στενή σχέση μεταξύ πολλών παρατηρήσεων του Halliday για τη γλώσσα με εκείνες του Vygotsky, του οποίου το έργο έτυχε ευρύτερης αναγνώρισης τα τελευταία χρόνια. Και οι δύο αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως έναν πόρο που κατακτάται σε αλληλεπίδραση με άλλους και, αφού εσωτερικευθεί, μετατρέπεται σε εργαλείο για επακόλουθες αλληλεπιδράσεις με άλλους, καθώς και για την πράξη και τη μάθηση. Επιπλέον, και οι δύο αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως σημαντική πηγή μάθησης του πολιτισμού. Ο Vygotsky έζησε σε μια διαφορετική περίοδο της ιστορίας και απεβίωσε πολύ νέος. Ωστόσο, οι θεωρίες του για τη μάθηση καθίστανται ακόμη πιο ενδιαφέρουσες λόγω της σημασίας που απέδωσε στη γλώσσα. Το επίτευγμα του Halliday και των συνεργατών του έγκειται στο ότι παρείχαν μια θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας που μπορεί να προσδώσει πρόσθετη υπόσταση στο έργο του Vygotsky.

Η επισήμανση αυτή ενισχύει τους λόγους για την επιλογή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ως πλαισίου διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Σε αυτήν τη λογική, η σχολική τάξη γίνεται προγυμναστήριο ακαδημαϊκού λόγου και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και όλων των διδακτικών αντικειμένων βοηθούν τους μαθητές να περάσουν από τον λόγο της καθημερινότητας – με τις δράσεις, τους δρώντες και τις προθέσεις – στον λόγο της επιστήμης, με τις οντότητες, τις διαδικασίες, τις ποιότητες και τις αφηρημένες έννοιες και γενικεύσεις.

IV. Γλώσσα και Γλωσσικός Εγγραμματισμός

Ταυτόσημη με την πολιτιστική εξέλιξη είναι και η εξέλιξη της γλώσσας, η οποία εκφράζεται, μεταξύ άλλων, με τις ποικίλες μορφές λόγου, τις οποίες η γλώσσα διαμορφώνει, για να ανταποκριθεί στις νέες πολιτισμικές ανάγκες και δυνατότητες. Οι μορφές αυτές λόγου αποκαλούνται «κειμενικά είδη» (genres), τα οποία, όπως ήδη έχει επισημανθεί, παίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των επιστημονικών κλάδων (Halliday και Martin 2004). Η ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και κατά περίπτωση την ποικιλία των μορφών λόγου, για να επιτύχει τους κοινωνικούς στόχους του είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τη πρόοδο των ατόμων όσο και των κοινωνιών (Ong 2005). Γι' αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης Ανθρωπολόγων, Κοινωνιολόγων, Ψυχολόγων, Γλωσσολόγων και Παιδαγωγών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο «εγγραμματισμός» (literacy), για να δηλώσουν την εν

λόγω ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τον όρο «εγγραμματισμός», για να δηλώσουν το σύνολο των γλωσσικών και μεταγλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων, όπως και των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, τις οποίες προϋποθέτουν η κατανόηση, η ερμηνεία και η παραγωγή ποικίλων ειδών λόγου και τύπων κειμένου που απαιτούν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία είναι κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας.

Οι εκθέσεις PISA και οι συναφείς μελέτες χρησιμοποιούν τον όρο «γλωσσικός εγγραμματισμός», τον οποίο αναγορεύουν σε αναγκαία και ικανή συνθήκη της σχολικής προόδου. Μάλιστα, οι χαμηλές επιδόσεις στον γλωσσικό εγγραμματισμό των Ελλήνων μαθητών, όπως αποτυπώνονται σε ελληνικές έρευνες, στην έκθεση PIRLS (2001) και στις διαδοχικές εκθέσεις PISA (2000· 2003· 2006 και μετά), που καταγράφουν πτωτικές τάσεις, πρέπει να προβληματίσουν ηγεσία, στελέχη και εκπαιδευτικούς. Με αυτήν τη λογική, ίσως έχουν ενδιαφέρον τι επεσήμαναν παρατηρητές της διεθνούς κόνιστρας για το θέμα ήδη προ εικοσαετίας: *«Τα παιδιά στην Κορέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τύχουν υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης απ' ό,τι τα παιδιά στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία, δύο χώρες που ξοδεύουν για την εκπαίδευση τα ίδια περίπου ποσοστά του ΑΕΠ με την Κορέα»* (National Literacy Trust 2005). Το παραπάνω παράθεμα, που επαληθεύτηκε από στοιχεία του PISA, θέτει τρία τουλάχιστον ερωτήματα:

- Ποιοι άλλοι παράγοντες, πέραν της χρηματοδότησης και των υλικών υποδομών, καθορίζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα;
- Οι εν λόγω παράγοντες ευρίσκονται εντός ή εκτός σχολικής μονάδας; Ή ορθότερα ποιοι από τους εν λόγω παράγοντες ευρίσκονται εκτός σχολικής μονάδας και ποιοι εντός σχολικής μονάδας;
- Τι ακριβώς και πώς πρέπει καθένας από τους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο, στελέχη, εκπαιδευτικοί) να κάνει και πώς; Ασφαλώς, η επίκληση εκ μέρους του ενός φορέα των παραλείψεων του άλλου δεν αποτελεί αποδεκτή αιτιολογία για τις δικές του παραλείψεις και ευθύνες.

Τέλος, διευκρινίζεται ότι η αναφορά στο παραπάνω παράθεμα για την Κορέα δεν αποτελεί πρόταση προς μίμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο. Ούτε, όμως, τον προβληματισμό από την επιβεβαιωμένη πρόβλεψη του εν λόγω φορέα μπορεί να τον αντιπαρέλθει κανείς. Οι προτεινόμενες τρεις «Προσεγγίσεις Εγγραμματισμού» φιλοδοξούν να συμβάλουν στην κοινή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων για την επίλυση σοβαρών προβλημάτων, όπως είναι ο κίνδυνος του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, που υφίστανται και ζητούν προτάσεις και λύσεις.

V. Δυσκολίες του Γλωσσικού Εγγραμματισμού

Ανάλογη με τη σημαντικότητά του είναι και η δυσκολία του Γλωσσικού Εγγραμματισμού, η οποία, κατά τους Γλωσσολόγους, οφείλεται πρωτίστως, αλλά όχι αποκλειστικώς, στην αποκαλούμενη «διπλή συνάφεια»: (α) την ενδο-κειμενική και (β) την περι-κειμενική (βλ.

και Γεωργακοπούλου και Γούτσος 2022:52-54 και 57-60). Η **ενδο-κειμενική συνάφεια** είναι εσωτερικής φύσης και αφορά τις σχέσεις συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και νοηματικών στοιχείων του κειμένου, που δεν παρατίθενται συσσωρευτικά, αλλά πρέπει να ευρίσκονται σε μία συστηματική σχέση μεταξύ τους. Οι δείκτες γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας δηλώνουν αυτές τις σχέσεις και διασφαλίζουν την κειμενικότητα στα κείμενα. Η **περι-κειμενική συνάφεια** είναι εξωτερικής φύσης και αφορά τις σχέσεις μεταξύ των δομικών, λεξικο-γραμματικών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου και των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελούν τα κείμενα, καθώς και του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου καλούνται αυτά να λειτουργήσουν. Βεβαίως, τις δυσκολίες της διπλής συνάφειας επιτείνουν και άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως είναι η απουσία συνομιλητή, οι απαιτήσεις του γραπτού κώδικα, που προσθέτει ένα δεύτερο επίπεδο συμβολισμού στη γλώσσα – εκείνο της αντιστοίχισης γραφήματος και φωνήματος – και η αφηρημένη φύση των εννοιών που συχνά πραγματεύονται τα γραπτά κείμενα (Wells 2002:141).

VI. Μαθητεία στην Επιστήμη και Γλωσσικός Εγγραμματισμός

Ασχέτως προσανατολισμού και επιδιώξεων, η απόκτηση ουσιαστών γνώσεων παραμένει μέσα στις προτεραιότητες του σχολείου, δεδομένου ότι η γνώση αποτελεί αναγκαίο υπόβαθρο για την κριτική και δημιουργική σκέψη και για την ανάπτυξη στάσεων και αξιών, που δεν θα διαμορφώνονται από στερεότυπα, προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες και παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Ο πολύπλευρος και καταλυτικός ρόλος της γνώσης εξηγεί και την εμμονή των προγραμμάτων σπουδών στην ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος γνώσεων από τους επιστημονικούς κλάδους που θεωρούνται σημαντικοί στις ημέρες μας. Η μετάβαση των παιδιών από την εμπειρικό-βιωματική γνώση της καθημερινότητας στη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης γίνεται σταδιακά με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού υλικού (Κουζέλης 1995). Πρόκειται στην ουσία για μια μαθητεία στην επιστήμη.

Παραδοσιακά η μαθητεία αυτή αφορούσε μια μόνο διάσταση της επιστήμης, εκείνη του γνωσιακού περιεχομένου, που αποτελούσε τη «διδασκτέα» και «εξεταστέα» ύλη του μαθήματος. Δεν θα σχολιασθεί η μορφή του γνωσιακού περιεχομένου, αλλά θα τονισθεί ότι η μονοδιάστατη προσέγγιση της επιστήμης είναι ελλιπής και αναποτελεσματική, διότι αφήνει εκτός άλλες διαστάσεις που όχι μόνο συμπληρώνουν το παζλ της επιστήμης, αλλά αποτελούν και προϋπόθεση για την κατανόηση του γνωσιακού περιεχομένου, που όντως αποτελεί σημαντική διάσταση. Τέτοιες διαστάσεις υπάρχουν σε κάθε επιστημονικό κλάδο και, συνεπώς, πρέπει να υπάρχουν και στη διδασκαλία. Αυτές είναι οι εξής: (α) το θέμα και οι αντίστοιχες γνώσεις στα οποία αναφέρεται η διδακτική ενότητα, (β) τα εργαλεία που αξιοποιεί, με τη γλώσσα να κατέχει κυρίαρχη θέση, (γ) οι μεθοδολογικές πρακτικές που ακολουθεί ο αντίστοιχος επιστημονικός κλάδος για τη συγκρότηση των γνώσεων, και (δ) οι τρόποι σκέψης που έχει αναπτύξει. Προσαρμόζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω μπορούμε, κατ' αντιστοιχία, να πούμε ότι η μαθητεία στην επιστήμη περιλαμβάνει τις τέσσερις διαστάσεις που προαναφέρθηκαν.

Κεφάλαιο Έκτο

Ο Οπτικός Εγγραμματισμός και η Πολυτροπικότητα των Σχολικών Κειμένων

Στην εποχή του «γλωσσικο-οπτικού εγγραμματισμού» (verbo-visual literacy), αναγνωρίζονται η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα της εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων (Metallinos 1993· Μαυροσκούφης 2010· Παπαδημητρίου 2010), αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της μελέτης δύο κεντρικών ζητημάτων, διακριτών αλλά αλληλοσυνδεόμενων. Το πρώτο κεντρικό ζήτημα που τίθεται εξετάζει την εικόνα στο μικρο-επίπεδο του κεφαλαίου της ωριαίας διδακτικής ενότητας και έχει δύο βασικούς σκοπούς:

(α) Να αναδείξει την εικόνα ως ένα δεύτερο ολοκληρωμένο (οπτικό) κείμενο, με τη δική του γραμματική (εσωτερική διάρθρωση στοιχείων εικόνας), το οποίο υπάρχει ταυτόχρονα με το γλωσσικό κείμενο και (πρέπει να) «συνομιλεί» μαζί του.

(β) Να θέσει το κεντρικό ερώτημα: πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνώσουν τόσο το «περιεχόμενο» της εικόνας όσο και να κατανοήσουν τη «συνομιλία» των δύο κειμένων, προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους τα δύο κείμενα κατασκευάζουν και προβάλλουν την οπτική της πραγματικότητας που επιθυμούν.

Το δεύτερο κεντρικό ζήτημα που τίθεται εξετάζει την εικόνα στο μακρο-επίπεδο του σχολικού κειμένου, για να αναδείξει ποιες αναπαραστάσεις της κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής, έμφυλης και θρησκευτικής πραγματικότητας προκρίνει και υπηρετεί το διδακτικό εγχειρίδιο με τις επιλογές του. Πρόκειται, βεβαίως, για ιδεολογικής φύσης επιλογές και κριτικές, ασχέτως προσανατολισμού. Οι αναπαραστάσεις, βέβαια, δεν κατοπτρίζουν κάποια «αντικειμενική» πραγματικότητα, αλλά παρουσιάζουν οπτικές, ερμηνείες και σχόλια της «πραγματικότητας».

Με όρους του γλωσσικού εγγραμματισμού, το πρώτο ζήτημα αναφέρεται στον λειτουργικό εγγραμματισμό και αποβλέπει στην κατανόηση και ερμηνεία του μηνύματος του πολυτροπικού κειμένου και το δεύτερο ζήτημα αναφέρεται στον κριτικό εγγραμματισμό, που αποβλέπει στην ανάπτυξη της μαθητικής επίγνωσης ότι για το «στήσιμο» της αναπαράστασης που επέλεξε ο δημιουργός του (γλωσσικού ή οπτικού) κειμένου, αξιοποιεί ανάλογα τους διαθέσιμους (γλωσσικούς ή οπτικούς) πόρους και με την αναπαράσταση αναδεικνύει, προβάλλει και περιθωριοποιεί πρόσωπα, αποσιωπά καταστάσεις και υπηρετεί συμφέροντα.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη, τόσο κατά την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων όσο και κατά την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης τους, να αξιοποιούνται συνειδητά και μεθοδευμένα κριτήρια επιλογής και διαμόρφωσης μορφών εικονογράφησης. Ως τέτοια προτείνονται: (α) ο ρόλος που αναμένεται να επιτελέσει η εικονογράφηση (π.χ. κατανόηση, ερμηνεία, διευκρίνιση), (β) η επιθυμητή σχέση της εικονογράφησης με το κείμενο, (γ) η φύση του κειμένου (π.χ. αφηγηματικό, επιστημονικό, δύσκολο) και (δ) τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ηλικία, αναγνωστικές ικανότητες, ικανότητες εικονικού εγγραμματισμού) (Χέλμης 2003:91-93· Levin and Mayer 1993· Peeck 1993).

I. Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση στην Εικονολογία

Όπως ήταν φυσικό, η διαδεδομένη χρήση της εικόνας στην εποχή του οπτικού εγγραμματισμού που κυριαρχεί στις ημέρες μας, οδήγησε σε πλήθος και σε ποικιλία προσεγγίσεων για την ερμηνεία των εικόνων, που συγκροτούν αυτό που αποκαλούμε «εικονολογία». Σημαντική θέση μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων κατέχει η «κοινωνική σημειωτική» (*social semiotics*) (Jewitt and Oyama 2001), η οποία εξετάζει ποιες σημειωτικές συμβάσεις καθιερώθηκαν μέσα από κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και πώς αυτές χρησιμοποιούνται, για να νοηματοδοτήσουν την αναπαριστώμενη πραγματικότητα.

Η γνώση αυτή είναι πολύτιμη τόσο κατά τη δημιουργία όσο και κατά την (ερμηνευτική) ανάγνωση μιας εικονικής αναπαράστασης, αλλά και για τη διδακτική προσέγγιση των εικονιστικών αναπαραστάσεων που κατακλύζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά υλικά. Βεβαίως, όπως ορθά τονίζουν και οι Kress and van Leeuwen (2003:264), είναι αδύνατον σε οποιαδήποτε θεωρία να συλλάβει και να εκφράσει την ποικιλία και τον πλούτο των σημειωτικών επιλογών πολιτισμών και δημιουργών. Αλλά και σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική σημειωτική μπορεί να εντοπίσει και να σχολιάσει ερμηνευτικά την κυρίαρχη σημειωτική επιλογή κάθε εικονικής αναπαράστασης (Harrison 2003:59).

Στις αρχές αυτής της προσέγγισης κινείται η πρωτοποριακή πρόταση για την ανάλυση των εικόνων των Gunther Kress και Theo van Leeuwen (2021), που, κατ' αναλογία προς τις μετα-λειτουργίες του λόγου, τις οποίες αναφέρει ο Αυστραλός Γλωσσολόγος M.A.K. Halliday, διακρίνουν τρεις βασικές λειτουργίες στην εικονική σημειωτική:

(α) **Την αναπαραστατική λειτουργία:** Εξετάζεται εάν η εικόνα αναπαριστά κάποια δράση ή αν αφηγείται στοιχεία για την ιδιότητα και τον ρόλο των εικονιζόμενων προσώπων. Όταν δεν πρόκειται για πρόσωπα, οι εικόνες «αφηγούνται» συνήθως τις φάσεις εξέλιξης φαινομένων (π.χ. ο κύκλος του νερού) ή καθιερωμένων διαδικασιών (π.χ. τρόπος λειτουργίας μιας αντλίας).

(β) **Τη διαπροσωπική λειτουργία:** Εξετάζονται οι προθέσεις του δημιουργού της εικόνας αναφορικά (α) με το επίπεδο των ενδο-εικονικών σχέσεων μεταξύ των απεικονιζόμενων οντοτήτων και (β) το επίπεδο των φαντασιακών διασυνδέσεων που επιχειρεί να εγκαθιδρύσει ο καλλιτέχνης μεταξύ των απεικονιζόμενων στοιχείων και των θεατών. Το πρώτο επίπεδο ανάλυσης αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει ο δημιουργός της εικόνας να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα ενώ το δεύτερο επίπεδο καταδεικνύει τις προθέσεις του αναφορικά με το βαθμό και το είδος της εμπλοκής που επιδιώκει να επιτύχει με τον θεατή (Harrison 2003:53).

(γ) **Την κειμενική λειτουργία:** Εξετάζονται οι συντακτικές δομές που εφαρμόζονται στο στήσιμο (lay-out) της εικόνας (Harrison 2003:55-58), όπου κάθε στοιχείο αποκτά συγκεκριμένο πληροφοριακό ρόλο, ανάλογα με τη θέση του (άνω/κάτω, αριστερά/δεξιά, κέντρο) στην εικόνα.

Στην παρούσα πρόταση προστέθηκε και η διδακτική λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων, διότι στα σχολικά εγχειρίδια οι εικόνες δεν λειτουργούν ως αυτόνομα «κείμενα», αλλά πάντα σε συνδυασμό με το λεκτικό κείμενο, δημιουργώντας έτσι ένα πολυτροπικό κείμενο, η αποκωδικοποίηση του οποίου απαιτεί την ανάπτυξη του γλωσσικο-οπτικού εγγραμματισμού (verbo-visual literacy).

Οι σύγχρονοι δηλαδή «κοινωνικοί σημειολόγοι θέτουν τον όρο της “οπτικής γραμματικής” (visual grammar) ή της γραμματικής της εικόνας, η οποία ως σύστημα κανόνων και νορμών διαμορφώνει λειτουργικά το οπτικό μήνυμα, σε συνδυασμό βέβαια με το κείμενο ή οποιαδήποτε άλλο (ηχητικό-αισθητικό κ.λπ.) συγκείμενό του. Εκτός, λοιπόν, από την κλασική γραμματική της γλώσσας και των κειμένων, υπάρχει και η γραμματική της εικόνας.» (Ποταμιάς 2015:74).

Μέσα από αυτή τη σύμπραξη, οι εικόνες αναδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικό μέσον μάθησης, για τους παρακάτω λόγους, όπως διαπιστώνει η σχετική βιβλιογραφία:

- Οι εικόνες αποθηκεύονται εύκολα στη μακρόχρονη μνήμη, δημιουργώντας πληροφορίες ως συνδεδεμένα τμήματα ή έννοιες στην ανθρώπινη μνήμη.
- Οι εικόνες προκαλούν ένα ευρύ φάσμα από αντιδράσεις και συγκεκριμένα τη φαντασία. Είναι γι' αυτό πιο ερεθιστικές απ' ότι οι λέξεις, προκαλώντας συνδέσεις, προάγοντας και καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη και τη μνήμη.
- Οι αναγνώστες ή οι χρήστες διδακτικού υλικού, προτιμούν εικονογραφημένο υλικό και το θεωρούν υψηλής ποιότητας .
- Η χρήση εικόνας μέσα σε κείμενο, είναι αποτελεσματική στην προαγωγή της κατανόησης και υπερβαίνει σε αυτόν τον τομέα τη δύναμη αυτού καθαυτού του κειμένου.
- Οι εικόνες μπορούν να φανούν χρήσιμες στην κατανόηση και στη μάθηση εννοιών, που είναι δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά.
- Οι εικόνες είναι σημαντικά βοηθήματα σε διδασκόμενους, που έχουν χαμηλή ικανότητα λεκτικής κατανόησης ή παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.
- Η χρήση των εικόνων έχει αποδειχτεί ότι έχει ισχυρό αντίκτυπο. Αν η διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με τη χρήση μέσων, όπως το διαδίκτυο ή την αίθουσα διδασκαλίας ηλεκτρονικών υπολογιστών, η χρήση ανάλογων εικόνων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι αναντικατάστατη (Kress and van Leeuwen, 2021: 2· Jones 2009: 114- 115, στο Ποταμιάς 2015:77).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα η αναπαραστατική, η διαπροσωπική και η κειμενική λειτουργία της εικόνας, λειτουργίες στις οποίες έγινε παραπάνω μια πρώτη αναφορά. Μέσω αυτών η εικόνα δομεί και κοινοποιεί τα μηνύματά της και επομένως οι μαθητές πρέπει να μάθουν να «διαβάζουν» την εικόνα και να αναζητούν τους τρόπους «συνομιλίας» του γλωσσικού και του οπτικού κειμένου.

II. Αναπαραστατική Λειτουργία: Δράσεις Προσώπων, Δομές Πραγμάτων

Τις αναπαραστατικές εικόνες μπορούμε να τις ταξινομήσουμε με δύο κριτήρια: (α) με βάση τον βαθμό ρεαλιστικότητας και (β) με βάση τον βαθμό κίνησης και δράσης. Από την εφαρμογή των δύο αυτών κριτηρίων προκύπτουν οι παρακάτω ταξινομήσεις.

A. Ταξινόμηση Αφηγηματικών Εικόνων βάσει Κίνησης και Δράσης

Στην κατηγορία των αφηγηματικών εικόνων υπάγονται όσες «αφηγούνται» είτε δράσεις προσώπων σε εξέλιξη (narrative), είτε παρουσιάζουν αλλαγές οντοτήτων στη χωροχρονική τους διαδοχή είτε, τέλος, φάσεις μιας λειτουργίας και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- α. **Αφηγηματικές δράσεων χωρίς αποδέκτες:** Απεικόνιση της δράσης προσώπων με ρεαλιστικό ή υβριδικό τρόπο χωρίς, όμως, τους αποδέκτες της δράσης τους. Η κίνηση και η δράση αποδίδονται με πλάγιες ευθείες γραμμές και οξείες ή αμβλείες γωνίες, τις οποίες σχηματίζουν εργαλεία, όπλα, υλικά και μέλη του σώματος (Harrison 2003:51). Στις εικόνες που παριστάνουν πρόσωπα ως ελάχιστη μορφή δράσης μπορεί να θεωρηθεί η ενατένιση εντός ή εκτός εικόνας και το χαμόγελο.
- β. **Αφηγηματικές δράσεων με αποδέκτες:** Απεικόνιση της δράσης των προσώπων με ρεαλιστικό ή υβριδικό τρόπο με τους αποδέκτες της δράσης τους παρόντες. Σε μερικές περιπτώσεις οι εικονιζόμενοι προσωποποιούν αφηρημένες ιδέες, όπως για παράδειγμα την Ελλάδα, τη Δόξα ή την Ελευθερία που στεφανώνουν αγωνιστές ή υπερκόσμιες οντότητες.
- γ. **Επεξηγηματικές διαδικασιών:** Με ρεαλιστικό, υβριδικό ή συμβατικό τρόπο επεξηγούν διαδικασίες, μεθόδους, φάσεις εξέλιξης και λειτουργίας οργανισμών, μηχανών, φαινομένων, π.χ. λειτουργία αντλίας/καρδιάς, φωτοσύνθεσης ή το ηλεκτρικό κύκλωμα με τη χρήση μπαταρίας.

B. Ταξινόμηση Εικόνων Σχολικής Χρήσης βάσει της Ρεαλιστικής Απόδοσης

Η αναπαραστατική (μετα-)λειτουργία αξιοποιεί ποικίλης φύσης εικόνες, τις οποίες, βάσει του βαθμού συμφωνίας με την οπτική αντίληψη, όπως την καταγράφει ο γυμνός οφθαλμός, μπορούμε να ταξινομήσουμε σε (α) ρεαλιστικές, (β) υβριδικές, (γ) συμβατικές και (δ) συμβολικές.

1. **Ρεαλιστικές απεικονίσεις:** Παριστάνουν τα πράγματα όπως ακριβώς εμπíπτουν στις αισθήσεις μας και είναι προϊόντα φωτογράφισης ή ρεαλιστικής ζωγραφικής. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι αναφέρονται στην άμεση εμπειρία του μαθητή, που σημαίνει ότι έχουν χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης. Για να λειτουργήσουν, όμως, αποτελεσματικά, πρέπει με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να επικεντρωθεί η προσοχή του μαθητή στα πληροφοριακά στοιχεία της εικόνας που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Ένας καλός τρόπος παρέμβασης στην εικόνα αποτελεί η λεζάντα που την συνοδεύει και ένας άλλος καλός τρόπος είναι οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που πρέπει να στοχεύουν στην αρχική αντίδραση του μαθητή και στη συνέχεια, στην προσεκτική

περιγραφή, στην ερμηνεία και στην αξιολόγηση των στοιχείων της εικόνας και των πληροφοριών και των ιδεών που αυτά αναπαριστούν (Ritchhart, Palmer, Church and Tishman 2006).

2. **Συμβατικές:** Πρόκειται για αναπαραστάσεις της επιστήμης, τεχνολογίας και τέχνης, οι οποίες παρουσιάζουν με την αξιοποίηση συμβάσεων σχέσεις εντός και μεταξύ οντοτήτων. Κυριότερες συμβατικές αναπαραστάσεις είναι οι εξής (Μαυροσκούφης 2010:101):
 - α. **Πίνακες:** Πίνακες μονής εισόδου (απλοί), πίνακες διπλής εισόδου, πίνακες συχνοτήτων, πίνακες αναλογιών.
 - β. **Χάρτες:** Γεωγραφικοί χάρτες, ιστορικοί χάρτες, τοπογραφήματα.
 - γ. **Γραφήματα στατιστικής:** Κυκλικά («πίτες»), γραμμής για εξέλιξη παραμέτρου εντός συντεταγμένων αξόνων (π.χ. για την εξέλιξη της ανεργίας), ραβδογράμματα.
 - δ. **Διαγράμματα:** Οργανογράμματα οργανισμού (π.χ. του Υπουργείου Παιδείας κατά τους διαδοχικούς κυβερνητικούς ανασχηματισμούς), πυραμίδες ταξινόμησης, σχήματα ιεραρχικής ταξινόμησης οντοτήτων, σχήματα κατάταξης οντοτήτων σε κατηγορίες, σχήμα σύγκρισης (βένναιο διάγραμμα).
 - ε. **Εννοιολογικοί Χάρτες:** Εννοιολογικοί χάρτες με χρήση λεκτικών (τυπολογικών) και οπτικών (τοπολογικών) δομών, αραχνογράμματα (spider concept maps) κατά Hanf (1971), δίκτυο (network) κατά Dansereau (1978), πίνακες ροής (flowchart maps).
 - στ. **Σήματα:** ΚΟΚ/τροχαίια, προειδοποίησης κινδύνων, απαγόρευσης, χρήσης χώρων, καταστημάτων, επαγγελμαμάτων.

Ως μορφή εικονογράφησης οι συμβατικές αναπαραστάσεις παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης και πρέπει να εισάγονται σταδιακά και με προσοχή, διότι αποτελούν μέρος του εξειδικευμένου κώδικα που χρησιμοποιεί η επιστημονική κοινότητα. Οι συμβατικές εικόνες έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να αναπαριστούν συνοπτικά πλήθος πληροφοριακών δεδομένων και να αναδεικνύουν με σαφή τρόπο τις σχέσεις που συνδέουν τα δεδομένα. Γι' αυτό είναι χρήσιμες όχι μόνο ως κώδικες επικοινωνίας, αλλά και ως μέσα διδασκαλίας, αφού προσφέρονται και λειτουργούν (α) ως προ-οργανωτές (advance organizers) για την κατανόηση του κειμένου, (β) ως μέσα οργάνωσης, ανάλυσης, ταξινόμησης και σύγκρισης των δεδομένων (π.χ. βένναιο διάγραμμα), (γ) ως μέσα ανακεφαλαίωσης των δεδομένων (π.χ. εννοιολογικός χάρτης), (δ) ως βοηθητικά μέσα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και (ε) ως μέσα αναπαράστασης, αλλά και αξιολόγησης της νέας μάθησης.

3. **Υβριδικές απεικονίσεις:** Συνδυάζουν στοιχεία ρεαλιστικά και συμβατικά, όπως ένα σκίτσο για την τροφική αλυσίδα ή για τον κύκλο νερού και αποτελούν άριστο τρόπο μετάβασης των μαθητών από τις ρεαλιστικές στις συμβατικές. Ο βαθμός εξειδίκευσής τους είναι μέσος.
4. **Συμβολικές:** Κυριαρχούν στην εικονογράφηση κειμένων των κοινωνικών επιστημών και έχουν σκοπό να αναδείξουν κοινωνικούς ρόλους και κοινωνικές σχέσεις, ιδέες

και θεσμούς και πλαίσιο αναφοράς με τη χρήση (α) στατικών απεικονίσεων, όπως το περιστέρι (=ειρήνη), ο ζυγός (=δικαιοσύνη), η στολή (=επάγγελμα), η σημαία (=κράτος), το στηθοσκόπιο (=γιατρός), το ρόδο (=ρομαντισμός/έρωτας) και το κηρύκειο (=φάρμακα) και (β) αφηγηματικών, όπως είναι ο καλός ποιμήν με το αρνίον στον ώμο και το πλοίο εν πλω, που συμβολίζουν τον Χριστό και την Εκκλησία, αντίστοιχα.

Ένα βασικό εικονιστικό στοιχείο που προσδίδει ρεαλιστικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα σε όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες εικόνων και κατ' επέκταση και στην προβαλλόμενη από αυτές «αλήθεια» είναι το στοιχείο της τροπικότητας (modality) (van Leeuwen 2005· Kress and van Leeuwen 2010 ελλ. μτφρ· Μαυροσκούφης 2010:66· Ποταμιάς 2015:81-82). Στοιχεία που προσδιορίζουν τον υψηλό ή χαμηλό βαθμό της τροπικότητας και επομένως ρεαλιστικότητας και αξιοπιστίας, είναι η ύπαρξη ή απουσία: εκφραστικών λεπτομερειών, φόντου με και χωρίς συμφραζόμενα, χρωματικής καθαρότητας και διαβάθμισης, φωτισμού, προοπτικής βάθους (τρίτης διάστασης), φωτοσκίασης και τονικής απόχρωσης. Οι φωτογραφίες έχουν τον υψηλότερο βαθμό τροπικότητας συγκριτικά με όλα τα είδη της απεικόνισης, διότι εισπράττονται ως πιστό αντίγραφο της απεικονιζόμενης πραγματικότητας (Harrison 2003:56). Βάσει των αρχών της Κοινωνικής Σημειωτικής (Shapiro, 1988: 124· Barthes, 1988: 28-29· Van Leeuwen, 2005: 172-173), ο Ποταμιάς (2015:81) παραθέτει στοιχεία και προδιαγραφές απεικονιστικής έκφρασης που καθορίζουν τον βαθμό της οπτικής τροπικότητας:

- Η βαθμίδα της **εκφραστικής λεπτομέρειας της εικόνας**, από την πιο απλή γραμμή, ως την πιο τέλεια και λεπτομερή φωτογραφία.
- Η βαθμίδα **έκφρασης του παρασκήνιου** (background), από το μηδενικό ως το πιο σύνθετο παρασκήνιο.
- Η βαθμίδα της **χρωματικής καθαρότητας**, από το ασπρόμαυρο ως το πιο ποικίλο χρωματικό περιβάλλον.
- Η βαθμίδα της **χρωματικής εναρμόνισης**, από τα πιο ισχνά και άτονα χρώματα ως τα πιο «ζωντανά» και εκθαμβωτικά.
- Η βαθμίδα της **χρωματικής διαφοροποίησης**, από το μονόχρωμο απεικονιστικό περιβάλλον ως τη χρήση μιας πολύχρωμης παλέτας εντυπωσιακών χρωμάτων.
- Η βαθμίδα **αναπαράστασης του βάθους**, από την απουσία της οποιασδήποτε αναπαράστασης του βάθους ως τη μέγιστη απεικόνιση του βάθους με οποιοσδήποτε άλλους συνδυασμούς (μια-δύο ή τρεις απεικονιζόμενες διαστάσεις).

Αυτές είναι προδιαγραφές των εικονιστικών στοιχείων που καθορίζουν την ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου ως προς την παράμετρο της εικονογράφησης, που πρέπει να αποτελέσουν τα κύρια κριτήρια επιλογής των σχολικών εγχειριδίων, ειδικότερα στην περίπτωση των «πολλαπλών βιβλίων», όπως είναι τα αναμενόμενα.

Γ. Ταξινόμηση Στατικών Εικόνων Σχολικής Χρήσης

Σε αντίθεση με προηγούμενη κατηγορία εικόνων που εμπεριέχουν το στοιχείο της κίνησης και δράσης, η κατηγορία των στατικών εικόνων παριστάνει οντότητες, οι οποίες δεν ευρίσκονται εν δράσει, αλλά αναπαρίστανται με τα σταθερά και αχρονικά στοιχεία τους, συχνά χωρίς ανύσματα κίνησης, και δίνουν στον θεατή/αναγνώστη τη δυνατότητα να προβεί στη διαμόρφωση γενικών οπτικών αναπαραστάσεων των πραγμάτων, σε ταξινομήσεις ή σε αναλύσεις τους. Στις στατικές εικόνες περιλαμβάνονται οι παρακάτω περιπτώσεις:

1. **Ολιστικής Αναπαράστασης Μορφών:** Οι εικόνες της κατηγορίας αυτής παρουσιάζουν ποιες είναι και «πώς φαίνονται» οντότητες της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας εν ακινησία, όπως είναι, για παράδειγμα, η μορφή ζώων, φυτών, κτηρίων, εργαλείων και κατασκευών ποικίλης φύσης.
2. **Αναλυτικές Συνόλων:** Παριστάνουν με ευδιάκριτο τρόπο το όλον και τα επιμέρους στοιχεία που το απαρτίζουν, τα οποία και κατονομάζουν, όπως είναι, για παράδειγμα, τα μέρη του κυττάρου, του οφθαλμού, του αυτιού ή της ατμομηχανής. Στις αναλυτικές εικόνες αναδεικνύονται τα μέρη που απαρτίζουν την αναπαριστώμενη οντότητα, είτε πρόκειται για δομές και φάσεις, είτε πρόκειται για συμβατικές αναπαραστάσεις μεγεθών (π.χ. διαγράμματα, ιστογράμματα) και τόπων (π.χ. τοπογραφήματα και χάρτες) (Harrison 2003:51· Ιντζίδης και Καραντζόλα 1999· Μαυροσκούφης 2010:65).
3. **Ταξινομικές κατηγοριών ή ιεραρχιών:** Οργανώνουν επιμέρους οντότητες κατηγοριακά, δηλαδή τοποθετώντας τις σε κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. συγκοινωνιακά μέσα ξηράς, θάλασσας και αέρος) και ιεραρχικά, δηλαδή διακρίνοντάς τις σε υπερώνυμες, παράλληλες και υπώνυμες έννοιες, όπως είναι, για παράδειγμα, η ιεραρχική ταξινόμια του ζωικού βασιλείου ή το οργανόγραμμα μιας υπηρεσίας.
4. **Εννοιολογικές:** «Ορίζουν» ή εποπτικοποιούν έννοιες, όπως π.χ. η οικογένεια, η αγωνιστικότητα, η κοινωνική βία, η παιδική εργασία και οι αθλητικοί αγώνες.
5. **Βινιέτες:** Πρόκειται συνήθως για αποχρώσεις χρωμάτων που βοηθούν στη διάκριση των επιμέρους τμημάτων μιας διδακτικής ενότητας ή της επισήμανσης των σχολικών ασκήσεων.
6. **Διακοσμητικές:** Προσθέτουν στην αισθητική του σχολικού εγχειριδίου, προσελκύουν την προσοχή των μαθητών, αλλά ούτε προσφέρουν νέα στοιχεία ούτε σχολιάζουν τα στοιχεία του κειμένου.

III. Διαπροσωπική Λειτουργία: Σχέσεις Εικονιζομένων μεταξύ τους και με Θεατή

Η διαπροσωπική μεταλειτουργία αναφέρεται στις προθέσεις του δημιουργού της εικόνας αναφορικά (α) με τις σχέσεις των εικονιζομένων που επιθυμεί να προβάλει και (β) με τις φαντασιακές σχέσεις που επιδιώκει ο καλλιτέχνης να δημιουργήσει μεταξύ εικονιζομένων και θεατών. Από την πρώτη κατηγορία σχέσεων φαίνεται πώς επιθυμεί ο δημιουργός της εικόνας να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα και από τη δεύτερη φαίνεται αν ο δημιουργός επιθυμεί η εικόνα του να εμπλέξει τον θεατή και σε τι είδους σχέση. Ειδικότερα, για τις σχέσεις εικόνας θεατή ανακύπτουν τέσσερις μερικότερες ερωτήσεις (Harrison 2003:53):

- α. Αν το εικονιζόμενο **πρόσωπο με το είδος του βλέμματος** επιδιώκει την επικοινωνία με τον θεατή ή αν προσφέρεται ως αντικείμενο προσεκτικής εξέτασης από αυτόν.
- β. Αν με την **απόσταση του πλάνου** δημιουργείται μία αίσθηση κοινωνικοσυναισθηματικής εγγύτητας (κοντινό πλάνο) ή απόστασης (μακρινό πλάνο) μεταξύ εικονιζομένων και θεατή/ αναγνώστη.
- γ. Αν με τη γωνία θέασης επί του **οριζόντιου άξονα** η εικόνα δημιουργεί στον θεατή συναισθήματα εμπλοκής με τους εικονιζομένους ή απεμπλοκής.
- δ. Αν με τη γωνία θέασης επί του **κατακόρυφου άξονα** η εικόνα δημιουργεί στον θεατή την αίσθηση ότι κυριαρχεί και εξουσιάζει επί των εικονιζομένων, όταν «βλέπει» το εικονιζόμενο από ψηλά, ή ότι οι εικονιζόμενοι επιβάλλονται σε αυτόν, όταν «βλέπει» το εικονιζόμενο από χαμηλά.

Τα τέσσερα αυτά στοιχεία, ήτοι (α) το είδος του βλέμματος, (β) η απόσταση του πλάνου, (γ) η γωνία επί του οριζόντιου άξονα και (δ) η γωνία επί του κατακόρυφου άξονα, αποτελούν τα στοιχεία της γραμματικής της εικόνας και καθορίζουν γενικά την επίδραση που ασκούν οι εικόνες στα συναισθήματα ανταπόκρισης του θεατή. Οι γωνίες του οριζόντιου και κατακόρυφου άξονα δημιουργούν την προοπτική της εικόνας.

Με άλλα λόγια, οι εικόνες ως σημειωτικά συστήματα, ανάλογα με τις επιλογές γραμματικής και σύνταξης των δομικών τους στοιχείων, επιδιώκουν διαφορετικά είδη φαντασιακών σχέσεων μεταξύ εικονιζομένων και θεατή/αναγνώστη, που σημαίνει ότι υποδεικνύουν στάσεις που πρέπει να κρατήσει ο θεατής έναντι των απεικονιζομένων. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι οι φαντασιακές σχέσεις δεν μπορούν να αναιρέσουν στον θεατή τις πραγματικές θετικές ή αρνητικές σχέσεις που ενδέχεται να έχει αναπτύξει με τα εικονιζόμενα πρόσωπα μέσα από άλλες εμπειρίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εικόνα απλώς αναμοχλεύει τις προϋπάρχουσες σχέσεις.

Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις ισχύος του γλωσσικού ή εικονικού κειμένου έναντι του αποδέκτη μαθητή και οι δυνατότητες συμμετοχής του τελευταίου στη διαπραγμάτευση των όρων πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kress and van Leeuwen 2003/:41 και 154· Κουλαϊδής και άλ. 2001:124-125,145· Μπονίδης 2004: 163-6).

A. Οπτική Διάδραση Εικόνας-Θεατή βάσει Βλέμματος: Απαίτηση και Προσφορά

Το είδος οπτικής διάδρασης της εικόνας με τον θεατή καθορίζεται από την κατεύθυνση του βλέμματος του εικονιζομένου. Αναλυτικότερα, όταν ο εικονιζόμενος ενατενίζει κατάματα (ασκαρδαμυκτί) τον θεατή, αναγνωρίζει την παρουσία του και, επιπλέον, επιζητεί σταθερά την επικοινωνία μαζί του (εικόνες απαίτησης/ πρότασης επικοινωνίας με θεατή), δημιουργώντας σε αυτόν την αίσθηση μιας φαντασιακής σχέσης αμοιβαίας επικοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας, ανάλογα με το είδος του βλέμματος, εκφράζεται αποδοχή (με τη βοήθεια και του χαμόγελου), αυστηρότητα, ηγετικότητα, ασφάλεια, ικεσία, περιφρόνηση κ.λπ.. Αντίθετα, όταν στρέφει το βλέμμα του σε άλλους εικονιζομένους ή εκτός εικόνας, φαίνεται να αγνοεί την παρουσία των θεατών και, έτσι, παρέχει τη δυνατότητα στον θεατή/αναγνώστη να τον εξετάσει ανενόχλητα και «αδιάκριτα» για όση ώρα θέλει, χωρίς να αξιώνει την ελάχιστη εμπλοκή μαζί του (εικόνες προσφοράς εικονιζομένου προς εξέταση από τον θεατή) (Kress and van Leeuwen 2003:124). Παρ' όλα αυτά, εικονιζόμενοι που κοιτούν εκτός πλαισίου, σε άγνωστο για τον θεατή σημείο, τον προκαλούν να υποθέσει το πρόσωπο ή αντικείμενο εστίασης και, έτσι, συχνά προκαλούν ένα είδος ενσυναίσθησης και ταύτισης με τον εικονιζόμενο, ιδίως αν η έκφρασή του είναι συναισθηματικά φορτισμένη (Kress and van Leeuwen 2003:66). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ο εικονιζόμενος από παρατηρητή και κυρίαρχος της επικοινωνίας μετατρέπεται σε παρατηρούμενο. Οι εικόνες του πρώτου είδους αποκαλούνται από τους Kress και van Leeuwen (2021:126-127) «εικόνες απαίτησης» (demand pictures), ή «πρόσκλησης» σε επικοινωνία, και του δεύτερου «εικόνες προσφοράς» (offer pictures) για άνετη παρατήρηση.

B. Σχέσεις Οικειότητας ή Απόστασης Εικονιζομένων-Θεατή βάσει Πλάνου

Η χωρική εγγύτητα και απόσταση που υπάρχει μεταξύ εικονιζομένου και θεατή δημιουργεί, ανάλογα, συναισθήματα κοινωνικο-συναισθηματικής οικειότητας ή αποξένωσης προς άγνωστα πρόσωπα ή αναμοχλεύει περισσότερο (κοντινό πλάνο) ή λιγότερο (μακρινό πλάνο) προϋπάρχοντα συναισθήματα. Με βάση την απόσταση διακρίνονται έξι πλάνα (Harrison 2003:53): 1. απόσταση προσωπικής οικειότητας (μόνο το κεφάλι), 2. κοντινή προσωπική απόσταση (κεφάλι και ώμοι), 3. μακρινή προσωπική απόσταση (από τη μέση και πάνω), 4. κοντινή κοινωνική απόσταση (όλο το σώμα), 5. μακρινή κοινωνική απόσταση (όλο το σώμα και περιβάλλον χώρος) και 6. δημόσια απόσταση (ομάδα ατόμων). Αναλυτικότερα, το πλάνο κοντινής απόστασης, που είναι ένα από τα τρία βασικότερα πλάνα, εμφανίζει τους εικονιζόμενους στον θεατή σαν να είναι (ή θα μπορούσε να ήταν) γνωστοί, φίλοι και «δικοί» του άνθρωποι και του δημιουργεί τη φαντασιακή αίσθηση ότι μπορεί να δημιουργήσει εύκολα προσωπική σχέση μαζί τους και να αξιοποιήσει στοιχεία από τα εικονιζόμενα. Παρομοίως, δημιουργεί και την αίσθηση της «υποκειμενικότητας». Αντίθετα, το πλάνο μακρινής απόστασης, που στην περίπτωση των προσώπων μηδενίζει τις δυνατότητες οπτικής επικοινωνίας, εμφανίζει τους εικονιζόμενους σαν να είναι (ή θα μπορούσε να ήταν) άγνωστοι, ξένοι και αδιάφοροι για τον θεατή. Κατά συνέπεια, δημιουργεί την αίσθηση μίας ουδέτερης σχέσης, τυπικής και απρόσωπης, δεδομένου ότι οι απεικονιζόμενοι

καθίστανται περιγράμματα από απρόσωπες φιγούρες (Kress and van Leeuwen 2003:132). Παρομοίως, δημιουργεί και την αίσθηση της «αντικειμενικότητας». Τέλος, στο πλάνο ενδιάμεσης απόστασης η σχέση κινείται μεταξύ τυπικής και απλής κοινωνικής σχέσης, όπως φαίνεται και στον παρακάτω Πίνακα (Kress and van Leeuwen 2003:130-135· Κουλαϊδής κ. άλ. 2001:147-148· Μπονίδης 2004:163-164). Επαναλαμβάνεται ότι πρόκειται για φαντασιακές σχέσεις που επιδιώκει η εικόνα, καθώς επίσης υπενθυμίζουμε και τα περί δημιουργίας φαντασιακών και αναμόχλευσης πραγματικών σχέσεων που προαναφέραμε.

Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή βάσει Γωνίας Οριζόντιου Άξονα

Οι σχέσεις συναισθηματικής εμπλοκής του θεατή με τα απεικονιζόμενα διαμορφώνονται από τη γωνία λήψης επί του οριζοντίου άξονα, η οποία καθορίζει αν ο θεατής βλέπει τα απεικονιζόμενα κατάματα ή από το πλάι. Συγκεκριμένα, στην οριζόντια μετωπική θέαση ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει τον αφορούν προσωπικά, διότι ανήκουν στον δικό του κόσμο και, κατά συνέπεια, τον συνδέει μαζί τους μία αμοιβαία σχέση ταύτισης. Αντίθετα, όσο τα απεικονιζόμενα μετακινούνται προς το δεξιό ή το αριστερό μέρος του οριζόντιου άξονα και η γωνία θέασης μετατρέπεται από οριζόντια μετωπική σε οριζόντια οξεία γωνία, ο θεατής έχει την αίσθηση ότι απομακρύνονται από τον δικό του κόσμο και δεν τον αφορούν άμεσα, σύμφωνα και με τον παρακάτω Πίνακα (Kress and van Leeuwen 2003:143-146· Κουλαϊδής κ. άλ. 2001:147-148· Harrison 2003:53· Μπονίδης 2004:164-165). Υπενθυμίζεται και εδώ τα περί δημιουργίας φαντασιακών και αναμόχλευσης πραγματικών σχέσεων που προαναφέραμε.

Δ. Σχέσεις Εξουσίας Εικόνας και Θεατή βάσει Γωνίας Κατακόρυφου Άξονα

Οι γωνίες θέασης της εικόνας επί του κατακόρυφου άξονα καθορίζουν σχέσεις εξουσίας και γι' αυτό το σημείο του κατακόρυφου άξονα από το οποίο γίνεται η λήψη της εικόνας καθορίζει και τον βαθμό περιχάραξης (framing), κατά την ορολογία του Bernstein (1991). Καθορίζει, δηλαδή, αν έχει τον έλεγχο των κανόνων της επικοινωνιακής σχέσης ο μεταδότης (εικόνα) ή ο αποδέκτης (θεατής). Συγκεκριμένα, η θέαση από ψηλά (a bird's eye) ενδυναμώνει τη θέση ισχύος του θεατή, ο οποίος σε αυτή την περίπτωση ευρίσκεται σε θέση φαντασιακής δύναμης και θεωρεί ότι έχει δυνατότητες επιλογής στην προσέγγιση και στη διαχείριση των μηνυμάτων, καθότι τα απεικονιζόμενα φαίνονται εύκολα και χειροπιαστά, ίσως και «ασήμαντα».

Αυτό σημαίνει ότι η περιχάραξη είναι χαμηλή. Αντίθετα, η θέαση από χαμηλά (ant's eye) αποδίδει στα απεικονιζόμενα συμβολική εξουσία και δημιουργεί στον θεατή αίσθηση αδυναμίας και υποταγής σε αυτά, διότι τα εικονιζόμενα δεν είναι του «χειριού» του, αλλά είναι υπεράνω και απρόσιτα, σε θέση ισχύος και εξουσίας και, άρα, «σημαντικά». Αυτό ακριβώς το αίσθημα της επιβολής και της σημαντικότητας επιδιώκουν όλα τα επί υψηλού βάρους αγάλματα προσώπων εξουσίας. Θέαση προσώπου από χαμηλά σε συνδυασμό με τη μετωπική άποψη (οριζόντιος άξονας) και με το άμεσο βλέμμα δίνει την εντύπωση αγέρωχου ή και απειλητικού προσώπου (Messaris 1997:38). Άρα, η

περιχάραξη είναι υψηλή, σύμφωνα και με τον παρακάτω Πίνακα (Kress and van Leeuwen 2003:146-148· Κουλαϊδής κ. άλ. 2001:146· Μπονίδης 2004:165- 166). Για να «μαλακώσει» κάπως η μορφή του εικονιζόμενου χρησιμοποιείται αντί της μετωπικής η λοξή γωνία λήψης. Η ισοϋψής με τον θεατή λήψη δημιουργεί ισότιμες φαντασιακές σχέσεις.

Τέλος, η γωνία θέασης καθορίζει, επίσης, και τις σχέσεις μεταξύ των εικονιζομένων προσώπων. Τα πρόσωπα εξουσίας συνήθως κοιτούν αφ' υψηλού τους άλλους, ενώ τα πρόσωπα χωρίς εξουσία κοιτούν από χαμηλά προς ψηλά τα πρόσωπα εξουσίας, προσβλέποντας σε αυτά (Harrison 2003:53). Συμπερασματικά, η επιλογή κοντινού ή μακρινού πλάνου ορίζει τις δυνατότητες των εικονιζομένων να απευθυνθούν στον θεατή. Η επιλογή κατακόρυφης γωνίας θέασης καθορίζει τις δυνατότητες του θεατή να διαχειρισθεί τα εικονιζόμενα. Η επιλογή οριζόντιας γωνίας ορίζει τον βαθμό ταύτισης. Ακολουθεί ο Πίνακας της ανακεφαλαίωσης:

<p>Α. Οπτική διάδραση Εικονιζομένου – Θεατή</p>	<p>1. Βλέμμα πρόσκλησης: κατάματη ενατένιση, επιβολή, ικεσία, 2. Βλέμμα και έκφραση: χαμόγελο, χειρονομίες, πρόσκληση θεατή για επικοινωνία 3. Αγνόηση Θεατή: εικονιζόμενοι «προσφέρεται» στον θεατή προς εξέταση</p>
<p>Β. Σχέσεις Εγγύτητας και Απόστασης Εικονιζομένων από Θεατή βάσει Απόστασης</p>	<p>1. Απόσταση Άμεσης οικειότητας (κεφάλι): άτομα άμεσης προσωπικής οικειότητας 2. Κοντινή προσωπική απόσταση (κεφάλι και ώμος): οι «δικοί» μας και οικείοι 3. Μακρινή προσωπική απόσταση (μέση και πάνω): προσωπικοί μας γνωστοί 4. Κοντινή κοινωνική απόσταση (ολόσωμη): κοινωνικά οικείοι 5. Μακρινή κοινωνική απόσταση (ολόσωμη και περιβάλλον): κοινωνικά γνωστοί 6. Δημόσια απόσταση (ομάδα ατόμων): απεικονίζονται οι «άλλοι»</p>
<p>Γ. Σχέσεις Συναισθηματικής Εμπλοκής Θεατή βάσει Οριζόντιου Άξονα</p>	<p>1. Οριζόντια Μετωπική: άμεση εμπλοκή του θεατή με εικονιζόμενο 2. Οριζόντια Οξεία Γωνία: μικρή εμπλοκή θεατή, οι «άλλοι» και ο κόσμος τους</p>
<p>Δ. Σχέσεις Εξουσίας βάσει Κατακόρυφου Άξονα</p>	<p>1. Θέαση από Χαμηλά: εξουσία της εικόνας επί του θεατή 2. Θέαση από το Ίδιο Επίπεδο: ισοτιμία εικόνας και θεατή 3. Θέαση από Ψηλά: εξουσία του θεατή επί του εικονιζόμενου: «Αυτός είναι του χεριού μας».</p>

Πίνακας 3

Τέλος, συναφής με την περιχάραξη είναι ο δείκτης της τυπικότητας (formality), που αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εικονικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιούν στοιχεία του επιστημονικού κώδικα, όπως είναι τα σύμβολα, τα σχήματα και οι μαθηματικοί τύποι, αλλά και οι χρήσεις των χρωμάτων, όπως φαίνεται στους παρακάτω Πίνακες. Η πορεία των σχολικών εγχειριδίων πρέπει σταδιακά με την ηλικία να μεταβαίνει από την χαλαρή περιχάραξη και τυπικότητα στη μέτρια και ακολούθως, στην ισχυρή, που χαρακτηρίζει τον επιστημονικό λόγο, με τον οποίο πρέπει σταδιακά να εξοικειωθούν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων.

Τυπικότητα βάσει Επιστημονικών Στοιχείων	
Γεωμετρικά σχήματα και σύμβολα και μαθηματικοί τύποι	Ισχυρή
Γεωμετρικά σχήματα ή σύμβολα ή μαθηματικοί τύποι	Μέτρια
Απουσία γεωμετρικών σχημάτων, συμβόλων ή μαθηματικών τύπων	Χαμηλή

Πίνακας 4

Τυπικότητα βάσει Χρωμάτων	
Μονοχρωμία σχήματος και φόντου	Ισχυρή
Χρώματα: 2-4 στο σχήμα, 1-2 στο φόντο	Μέτρια
Ρεαλιστικά χρώματα σχήματος και φόντου	Χαμηλή

Πίνακας 5

IV. Κειμενική Λειτουργία: Επιστημολογία και Ιδεολογία Περιεχομένου Εικόνας

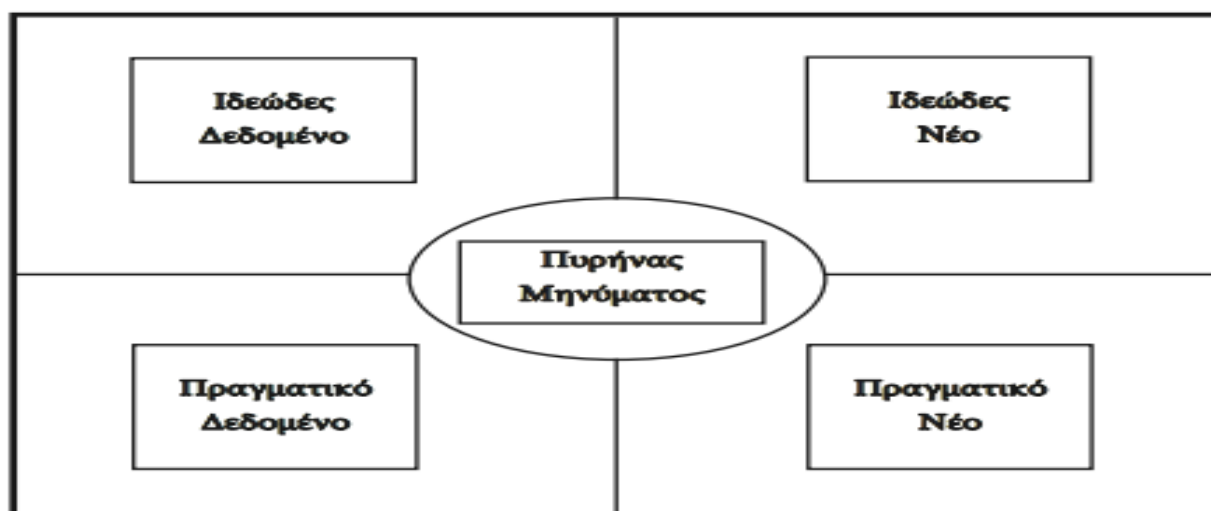
Η κειμενική (textual) ή συνθετική (compositional) μετα-λειτουργία είναι θεμελιώδης λειτουργία των ανεπτυγμένων σημειωτικών κωδίκων και αποβλέπει στη σύνθεση ολοκληρωμένων μηνυμάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, τα κείμενα του λόγου, που προκύπτουν από τη συνάρθρωση γλωσσικών υπο-μονάδων. Στην περίπτωση του εικονικού κώδικα η παραγωγή του ολοκληρωμένου μηνύματος συγκροτείται με τη σύμπραξη της αναπαραστατικής και της διαπροσωπικής μετα-λειτουργίας, που παράγουν ενιαίο μήνυμα με συνοχή και συνεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η κειμενική λειτουργία εξετάζει τις συντακτικές δομές που εφαρμόζονται στο στήσιμο (lay-out) της εικόνας (Harrison 2003:55-58), όπου κάθε στοιχείο αποκτά συγκεκριμένο πληροφοριακό ρόλο, ανάλογα με τη θέση του (άνω/κάτω, αριστερά/δεξιά, κέντρο) στην εικόνα. Η εφαρμογή των συντακτικών κανόνων διασφαλίζει τη νοηματική συνεκτικότητα του οπτικού κειμένου και παρέχει στον θεατή τη δυνατότητα να βλέπει ένα συντακτικά και νοηματικά συγκροτημένο οπτικό σύνολο. Στη συνέχεια, θα απαντήσουμε στα εξής επιμέρους ερωτήματα:

- α. Πώς η εικόνα με την τοπολογική διάταξη των στοιχείων σε κεντρικά και περιφερειακά σημεία διαμορφώνει την επιστημολογία και την ιδεολογία της αναπαριστώμενης πληροφορίας;
- β. Πώς αναδεικνύονται τα πρωτεύοντα και τα δευτερεύοντα στοιχεία και πώς πιστοποιείται η εγκυρότητά τους;
- γ. Πώς εξασφαλίζεται η συνεκτικότητα των πληροφοριών;

A. Επιστημολογία και Ιδεολογία των Πληροφοριών

Η επιστημολογία και η ιδεολογία των πληροφοριών αναδεικνύεται με βάση τη θέση των στοιχείων της εικόνας στα τεταρτημόρια που δημιουργεί η τομή του κατακόρυφου και του οριζόντιου άξονα. Αναλυτικότερα, τα τεταρτημόρια μάς επιτρέπουν να κάνουμε διάκριση μεταξύ: (α) της αριστερής πλευράς της εικόνας, στην οποία τοποθετούνται τα δεδομένα, τα γνωστά, τα της κοινής λογικής και το «παρόν», και της δεξιάς πλευράς, στην οποία τοποθετούνται τα νέα, τα προβληματικά, τα απειλητικά, η λύση ή και το «μέλλον», (β) του άνω μέρους της εικόνας, στο οποίο τοποθετούνται τα ιδεατά, εξέχοντα, σημαντικά, συναισθηματικά, ονειρικά, ολοκληρωμένα, αλλά και τα ξέγνοιαστα, το κύρος και τα υποσχόμενα της διαφήμισης, και του κάτω μέρους, στο οποίο τοποθετούνται τα ρεαλιστικά, πρακτικά, πληροφοριακά, υποστηρικτικά και τα «γήινα» και δηλώνεται η σταθερότητα και το βάρος των πραγμάτων ή προβάλλεται το προϊόν και οι σχετικές πληροφορίες στη διαφήμιση και (γ) του κέντρου και των περιθωρίων της εικόνας, όπου τοποθετούνται, αντίστοιχα, τα πρωτεύοντα και τα δευτερεύοντα στοιχεία (Kress and van Leeuwen 2003:208· Harrison 2003:57· Σιβροπούλου 2003:117· Μαυροσκούφης 2010:67).

Με άλλα λόγια, καθένα από τα τεταρτημόρια νοηματοδοτεί με το δικό του τρόπο τα εικονιστικά στοιχεία που υπάγονται σε αυτό, όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί. Τέτοιες διαφοροποιήσεις στη νοηματοδότηση των τεταρτημορίων κάνουν όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς αυτές να συμπίπτουν μεταξύ τους. Συμφωνία παρατηρείται μόνο στη νοηματοδότηση του κέντρου, δηλαδή του χώρου περί το σημείο τομής των δύο αξόνων (Kress and van Leeuwen 2003:199). Είναι αυτονόητο ότι το σχήμα των Kress και van Leeuwen αποτυπώνει τις νοηματοδοτήσεις του δυτικού πολιτισμού, που οφείλονται στην κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης την οποία ακολουθούν οι δυτικές γλώσσες (Σιβροπούλου 2003:130).



Από τις παραπάνω επισημάνσεις γίνεται σαφές γιατί το σύστημα ανάλυσης και ανάγνωσης των εικονιστικών σημείων που παρουσιάζουμε υπάγεται στην κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της εικονογράφησης (visual social semiotics), που είναι, βεβαίως, μία από τις αρκετές που υπάρχουν (Harrison 2003:47). Οι θεωρητικοί της κοινωνικής σημειωτικής για τη μελέτη της εικονογράφησης Jewitt και Oyama (2001:136) επισημαίνουν ότι ο εν λόγω κλάδος ασχολείται με τους σημειωτικούς πόρους, όπως είναι η γλώσσα, οι εικόνες, η ενδυμασία, οι χειρονομίες και πώς όσα λένε και κάνουν οι άνθρωποι με την εικονογράφηση μπορούν να ερμηνευθούν με βάση συμβάσεις που αναπτύχθηκαν στην πορεία του πολιτισμού (Kress and van Leeuwen 2003:1). Είναι δηλαδή, κατά βάση, μία προσέγγιση ερμηνευτικής φύσης. Είναι αυτονόητο ότι στο πλαίσιο των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας, των πολυτροπικών κειμένων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας πολλά από όσα αναφέρονται στο παρόν κείμενο αναπροσδιορίζονται με αργούς ή και με γοργότερους ρυθμούς.

1. Δεδομένα και νέα

Ο κατακόρυφος άξονας χωρίζει την εικόνα στο αριστερό μέρος, όπου η εικόνα τοποθετείται τα γνωστά, παραδεκτά, δεδομένα στοιχεία και το «παρόν», και στο δεξιό μέρος, όπου τοποθετείται τα νέα, τα άγνωστα – και για αυτό πολλές φορές αμφίβολα και απειλητικά – αλλά και το «μέλλον». Γι' αυτό η τοπική και χρονική κίνηση των ηρώων από το «εδώ» και «τώρα» προς τα «εμπρός» και τα «μετά» γίνεται από τα αριστερά προς τα δεξιά (Σιβροπούλου 2003:117).

2. Ιδεώδη και πραγματικά

Ομοίως, και ο οριζόντιος άξονας χωρίζει την εικόνα στο πάνω μέρος, όπου τοποθετείται το ιδεώδες, ανώτερο και επιθυμητό, και στο κάτω μέρος, όπου τοποθετείται το ρεαλιστικό, πραγματικό και πρακτικό. Αναλυτικότερα, το κάτω μέρος συμβολίζει την υλικότητα, το βάρος, τη σταθερότητα, ενώ το πάνω μέρος της εικόνας συμβολίζει τα ανάλαφρα, τα εκστατικά, τα ονειρικά, τα πνευματικά και την ανωτερότητα (Bang 1995:76).

Β. Κύρια και Περιφερειακά Δεδομένα

Τα στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα της πληροφόρησης τοποθετούνται στο κέντρο που ορίζει η τομή των δύο αξόνων και γύρω από αυτό, που είναι στο κέντρο της προσοχής μας. Η αυξημένη προσοχή, λοιπόν, και ο συμβολισμός του κέντρου τα καθιστούν κυρίαρχα στην εικόνα και στο μήνυμά της, όπως επισημαίνει ο Bang (1995:84), αλλά και πολλοί άλλοι (Σιβροπούλου 2003:127). Αντίθετα, τα δευτερεύοντα, που συνυπηρετούν τον πυρήνα, τοποθετούνται στα περιθώρια.

Οριζόντιος Άξονας Διαχωρισμού	Κατακόρυφος Άξονας Διαχωρισμού	Κέντρο
Άνω Μέρος: τοποθετούνται τα ιδεώδη	Αριστερά: τοποθετούνται τα δεδομένα./γνωστά	Τοποθετούνται τα ουσιαστικά στοιχεία της πληροφορίας
Κάτω Μέρος: τοποθετούνται τα πραγματικά	2. Δεξιά: τοποθετούνται τα νέα/ άγνωστα	

Πίνακας 6

Γ. Προεξέχοντα και μη Δεδομένα

Τα προεξέχοντα δεδομένα, σε αντίθεση με τα μη προεξέχοντα, τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, ευρίσκονται στο κέντρο της εστίασης και διακρίνονται για το μέγεθος, την τονικότητα και τις χρωματικές αντιθέσεις. Τέλος, διευκρινίζεται πως ό,τι ισχύει για τη διάταξη και τη νοηματοδότηση των εικόνων, ισχύει και για τη διάταξη της σελίδας του σχολικού εγχειριδίου, όπου κατά περίπτωση το κείμενο και οι εικόνες αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους στην ανάδειξη «του δεδομένου και του νέου» και «του ιδεώδους και του πραγματικού» (Μπονίδης 2006:167).

Ν. Διδακτική Προσέγγιση Οπτικού Εγγραμματισμού στα Πολυτροπικά Κείμενα

Πέρα από την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική λειτουργία των εικόνων που εισηγούνται οι Kress και Leeuwen (2003· 2010, ελλ. μτφρ.), προστίθεται για τις ανάγκες της διδασκαλίας και μία τέταρτη λειτουργία η διδακτικο-μαθησιακή λειτουργία, καθότι στα σχολικά εγχειρίδια οι εικόνες, συμπράττοντας με τα κείμενα, αποβλέπουν στο να υπηρετήσουν τόσο τις διδακτικές δράσεις/πράξεις του εκπαιδευτικού όσο και τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών. Η διδακτικο-μαθησιακή λειτουργία, που προστέθηκε, αναφέρεται σε εναλλακτικούς τρόπους που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για να εμπλέξει τους μαθητές του σε μαθησιακές δραστηριότητες που θα διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου και την ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων και αξιών.

Για να διευκολύνουν τη διδακτικο-μαθησιακή λειτουργία, τα διδακτικά εγχειρίδια, αξιοποιώντας απεικονιστικές συμβάσεις ευρύτερης κοινωνικής αναγνώρισης, συμπεριλαμβάνουν, κατά περίπτωση, και αφηγηματικές και στατικές εικόνες όλων των ειδών, όπως είναι οι φωτογραφίες, οι ζωγραφικοί πίνακες, τα σκίτσα, τα διαγράμματα,

οι πίνακες, οι χάρτες, τα ραβδογράμματα, οι «πίτες» και τα παρόμοια της στατιστικής, που παρουσιάζουν δεδομένα του κοινωνικού και φυσικού κόσμου και τις συσχετίσεις τους (Shah and Hoeffner 2002). Όλα τα παραπάνω μέσα έχουν δυνατότητες αναπαράστασης της πραγματικότητας, είτε διότι την απεικονίζουν με αναγνωρίσιμο από τις αισθήσεις τρόπο, όπως συμβαίνει με τις φωτογραφίες, τις ζωγραφίες και τα σκίτσα είτε με επιστημονικές συμβάσεις, που αποτυπώνουν σε ένα επίπεδο υψηλής αφαίρεσης την εσωτερική δομή της πραγματικότητας και τις σχέσεις που την συνέχουν (Schnotz 2002:103).

Η επιλογή μέσου αναπαράστασης εξαρτάται από την ηλικία στην οποία απευθύνονται οι εικόνες και, κατ' επέκταση, από τον ρόλο που αναμένεται να επιτελέσουν, όπως ήδη αναφέρθηκε. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι στις μικρότερες ηλικίες επιτελούν έναν αφηγηματικό ρόλο και συχνά προσπαθούν να απευθυνθούν προσωπικά στους αναγνώστες, τους οποίους και επιθυμούν να εμπλέξουν στις υποθέσεις τους, αλλά και να τους υποβοηθήσουν στη διαδικασία της ανάγνωσης. Γι' αυτό και η εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων αυτής της ηλικίας σε πολλές περιπτώσεις καλύπτει μεγάλο τμήμα της σελίδας, το οποίο, σύμφωνα με έρευνα του Woodward (1993:124), ξεπερνά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού το 70%, εξ ου και ο όρος «εικονογλωσσικό» βιβλίο (Ασωνίτης 2001:46) και στις τελευταίες το 40% του χώρου των σελίδων, διαπιστώσεις που ισχύουν και για ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του Δημοτικού (Γρόσδος 2008). Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις, του Γυμνασίου και του Λυκείου, οι απεικονίσεις γίνονται σταδιακά λιγότερο αφηγηματικές και περισσότερο απρόσωπες και αντικειμενικές, για να παραθέσουν αξιόπιστα δεδομένα, αδιακρίτως προσωπικών σχέσεων και ρόλων. Έτσι, επικρατούν εννοιολογικοί και γεωγραφικοί/ιστορικοί χάρτες, διαγράμματα, πίνακες, στατιστικά γραφήματα και τα παρόμοια (Kress and van Leeuwen 2003:126) και η έκταση των εικόνων μειώνεται στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπέρ του κειμένου στο 20% της σελίδας (Woodward 1993:121).

Πριν διατυπωθούν διδακτικές προτάσεις, πρέπει να διευκρινισθεί πώς το κείμενο και οι εικόνες συμπράττουν στον κοινό τους σκοπό και ποιες δυνατότητες διδακτικής και μαθησιακής αξιοποίησης παρέχει αυτή η σύμπραξη. Σε μερικές περιπτώσεις το κείμενο και οι εικόνες αποτελούν ανεξάρτητες οντότητες και η καθεμία λειτουργεί αυτόνομα από την άλλη, αλλά οι συγγραφείς και ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσουν δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης μέσα από την αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ κειμένου και εικόνων. Άλλως, οι εικόνες δεν έχουν σημαντικό ρόλο ύπαρξης. Το ίδιο συμβαίνει και, μάλιστα, σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν κείμενο και εικόνα απαρτίζουν ενιαία οντότητα και είναι αδύνατο να λειτουργήσουν ανεξάρτητα. Τέλος, σε άλλες περιπτώσεις η εικόνα προηγείται ή έπεται του κειμένου και λειτουργεί, αντίστοιχα, ως προοργανωτής ή ως ανακεφαλαίωση του κειμένου. Υπάρχουν, βεβαίως, και εικόνες που λειτουργούν αποπροσανατολιστικά (Μπονιδής 2004:170) ή και εσκεμμένως ανατρεπτικά.

A. Αναζήτηση των Στοιχείων που Συνθέτουν την Εικόνα

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εκπαιδευτεί στον τρόπο με το οποίο πρέπει να διδάξει στους μαθητές να διαβάζουν μια εικόνα και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματά της, ακολουθώντας αρχές και πρακτικές γνωστικής μαθητείας και αμοιβαίας διδασκαλίας, προκειμένου όλα τα παιδιά να είναι σε θέση: (α) να παρατηρούν και να περιγράφουν την εικόνα, κατονομάζοντας τα απεικονιζόμενα στοιχεία, (β) να εντοπίζουν τις πληροφορίες που εμπεριέχει η εικόνα, (γ) να αποτιμούν και να αποκωδικοποιούν τα μορφολογικά και αισθητικά στοιχεία, όπως είναι το είδος των γραμμών, τα σχήματα, τα μεγέθη, το φόντο, η προοπτική, οι φωτοσκιάσεις, η θέση των μορφών στην εικόνα, τα σύμβολα και τα παρόμοια, (δ) να αναγνωρίζουν πολιτισμικά πρότυπα, στερεότυπα και αξίες και (ε) να αποκωδικοποιούν τα υπαινικτικά σημεία τους, αλλά και τα αυθαίρετα των συμβάσεων που έχουν καθιερωθεί, όπως τα συννεφάκια για τη δήλωση των σκέψεων, η αναμμένη λάμπα για τις έξυπνες ιδέες, το σήμα του κινδύνου και όλα τα σήματα του ΚΟΚ (Peek 1993· Βρεττός 1999:24· Yannicopoulou 2003:253· Burke 2003· Γρόσδος 2008).

B. Αναζήτηση Σχέσεων Κειμένου και Εικόνων

Παρομοίως, και οι ασκήσεις του κειμένου πρέπει να ζητούν από τους μαθητές με βάση τις εικόνες: (α) να εντοπίζουν ποια στοιχεία του κειμένου παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει η εικόνα, (β) να εντοπίζουν ποιες «διαφωνίες» υπάρχουν μεταξύ εικόνας και κειμένου, (γ) να αναγνωρίζουν πολιτισμικά πρότυπα, στερεότυπα και αξίες, (δ) να προτείνουν τι θα άλλαζαν στην εικόνα και πώς αυτό θα επηρέαζε το νόημα που εκπέμπει η εικόνα, και (ε) να κρίνουν τη λεζάντα της εικόνας και τι θα αντιπροτείναν (Peek 1993· Woodward 1993:125-126· Βρεττός 1999:26· Rumban and Waters 2000· Σφυρόερα 2003). Ειδικότερα για τη σχέση εικόνας, λεζάντας και περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει τις παρακάτω ερωτήσεις ή εναλλακτικές τους:

- α. Η λεζάντα ταιριάζει με το περιεχόμενο της εικόνας;
- β. Η λεζάντα δίνει επιπρόσθετες πληροφορίες;
- γ. Τι άλλο θα προτείνατε ως ταιριαστή λεζάντα;
- δ. Υπάρχουν στις λεζάντες στοιχεία επιστημονικού κώδικα; Ποια είναι αυτά και τι σημαίνουν;

Μόνο με διδακτικές δραστηριότητες, όπως οι παραπάνω, τα παιδιά θα καταστούν ικανά να διαβάζουν μέσα από τις εικόνες τις λέξεις και μέσα από τις λέξεις τις εικόνες σε ένα πολυτροπικό κείμενο (Οικονομίδου 2003:285). Θα ξεπεράσουν, δηλαδή, την παθητική πρόσληψη των εικονικών μηνυμάτων και θα αναπτύξουν τον γλωσσικο-οπτικό εγγραμματισμό τους (Σέμογλου 2001· Metallinos 1993· Μαυροσκούφης 2010). Στη συνέχεια παρατίθενται δύο παραδείγματα ανάλυσης πινάκων αφηγηματικής δράσης, εκ των οποίων ο πρώτος πίνακας (Κλέφτης) υπάγεται στην κατηγορία αφήγηση δράσης προσώπων χωρίς αποδέκτες ενώ ο δεύτερος (Ο ασπασμός του Παπαφλέσσα από τον Ιμπραήμ) υπάγεται στην κατηγορία αφήγηση δράσης με αποδέκτες.

Πρώτο Παράδειγμα: Αφήγηση δράσης χωρίς αποδέκτες

Αφήγηση δράσης προσώπων χωρίς τους αποδέκτες (το έμμεσο/πλάγιο κοίταγμα = προσφορά, διαδικασία μονολόγου)



Κλέφτης

Ιστορία
ΣΤ',σελ.32

I. Αναπαραστατική Λειτουργία: (Ταξινόμηση: A1)

A. Αφηγηματικές: Αφήγηση δράσης χωρίς αποδέκτες, ρεαλιστικής απεικόνισης. Παρουσιάζεται ενέργεια εν εξελίξει: ο κλέφτης πάνοπλος ανηφορίζει το μονοπάτι.

B. Στατικές:

II. Διαπροσωπική: (Περιχάραξη: Οριζόντιος1+Κατακόρυφος2)

A. Οπτική Διάδραση: Εικόνα προσφοράς= απουσία διάδρασης με θεατή λόγω πλαισίου βλέμματος, ο θεατής είναι ελεύθερος να εξετάσει με αντικειμενικό «μάτι» τον εικονιζόμενο. Βλέμμα και κίνηση= δυναμισμός και κυριαρχία στον χώρο, εξιδανικεύεται στα μάτια του θεατή.

B. Σχέσεις Εγγύτητας-Απόστασης: Μέσο Μακρινό Πλάνο= φαίνεται ολόκληρο το σώμα, ο εικονιζόμενος λόγω απόστασης γίνεται «ο άλλος». Ωστόσο, δεν είναι ξένος, η λέξη «κλέφτης» τον σηματοδοτεί θετικά.

Γ. Συναισθηματική Εμπλοκή Θεατή: Οριζόντια Οξεία Γωνία= έκφραση υποκειμενικής, αλλά κοινωνικά προκαθορισμένης στάσης του δημιουργού απέναντι σε εικονιζόμενο, ο θεατής τοποθετείται στον φυσικό κόσμο του κλέφτη και αναγκάζεται να τον σεβαστεί. Η μικρή πλάγια γωνία τοποθετεί τον θεατή στα δεξιά του κλέφτη σε θέση θέασης του ιστορικού παρελθόντος.

Δ. Δυνατότητες Θεατή: Ισοϋψής σχεδόν θέαση (διαβάθμιση: προς χαμηλή γωνία)= σχεδόν ισότιμες σχέσεις με εικονιζόμενο, ο εικονιζόμενος δεσπόζει και εξουσιάζει τον θεατή. Επιδιώκεται θετική ταύτιση θεατή-δημιουργού.

III. Κειμενική Λειτουργία: (Τυπικότητα: Κώδικας3+Χρώματα3)

Δεξιά: Το νέο, η μεγάλη και επιβλητική μορφή του κλέφτη, τραβά το βλέμμα του θεατή, πηγή βασικών πληροφοριών.

Αριστερά: Το δεδομένο, η ερειπωμένη γη, για την «ανάσταση» της οποίας αγωνίζεται ο κλέφτης.

Κέντρο: Ο οπλισμός και το ετοιμοπόλεμο χέρι του κλέφτη, που παλεύει για την ελευθερία με φόντο τα άγρια βουνά και τον συννεφιασμένο ουρανό.

Κάτω: Το πραγματικό= ο κλέφτης μάχεται για την εθνική συνέχεια, που συμβολίζουν οι αρχαιοελληνικοί κίονες (στο βάθος αριστερά).

Δεύτερο Παράδειγμα: Αφήγηση δράσης με αποδέκτες

Το δεύτερο παράδειγμα ανάλυσης εικόνας προέρχεται από το βιβλίο της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού (Σχόλια Χρ. Παπαχρήστου 2022:35).



Ο Ιμπραήμ ασπάζεται τον νεκρό Παπαφλέσσα, ελαιογραφία του Α. Γεωργιάδη, Αθήνα, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (Ιστορία Στ' Δημοτικού, σελ. 114).

Ταυτότητα πίνακα Παπαφλέσσα	
I. Αναπαραστατική Λειτουργία	
1. Αφηγηματικές	<i>Αφήγηση δράσης με αποδέκτη.</i> Η δράση του ενός από τα δύο κυρίαρχα πρόσωπα (Ιμπραήμ) απεικονίζεται με ρεαλιστικό τρόπο και έχει ως αποδέκτες τα παρόντα πρόσωπα (Έλληνες αγωνιστές και Τούρκοι στρατιώτες).
2. Στατικές	-
II. Διαπροσωπική	
1. Οπτική Διάδραση	Οι εικονιζόμενοι αγνοούν τον θεατή και του παρέχουν τη δυνατότητα να τους παρατηρεί ανενόχλητος για όση ώρα θέλει καθιστώντας τη συγκεκριμένη εικόνα <i>εικόνα προσφοράς</i> .
2. Σχέση εγγύτητας-απόστασης	<i>Μακρινό πλάνο κοινωνικής απόστασης</i> που δείχνει όλο το σώμα και τον περιβάλλοντα χώρο και δημιουργεί την αίσθηση μιας ουδέτερης σχέσης .
3. Συναισθηματική Εμπλοκή Θεατή	<i>Οριζόντια Λήψη οξείας γωνίας.</i> Ο θεατής έχει την αίσθηση ότι αυτά που βλέπει απομακρύνονται από τον δικό του κόσμο και δεν τον αφορούν προσωπικά. Η λήψη από το πλάι σε συνδυασμό με το μακρινό πλάνο δηλώνουν ισχυρή περιχάραξη, καθώς η εικόνα καλεί σε μικρή συμμετοχή τον παρατηρητή.
4. Δυνατότητες Θεατή	<i>Ισούψης Λήψη</i> που δημιουργεί ισότιμες σχέσεις μεταξύ του εικονιζόμενου και του θεατή και δηλώνει μέτρια περιχάραξη.
III. Κειμενική Λειτουργία	
1. Αριστερά	<i>Το δεδομένο:</i> Ο Έλληνας αγωνιστής ο οποίος είναι αιχμάλωτος και γονατιστός στο έδαφος, δείχνοντας την ήττα στο Μανιάκι και τη συνέχεια της υποτέλειας στην Οθωμανική αυτοκρατορία.
2. Δεξιά	<i>Το νέο:</i> Οι άνδρες του Ιμπραήμ κοιτούν γεμάτοι έκπληξη τον αρχηγό τους να φυλάει σε ένδειξη σεβασμού τον νεκρό Παπαφλέσσα.
3. Άνω	<i>Το ιδεώδες:</i> Εδώ το ιδεώδες παρουσιάζεται ως άγγελοι που φέρουν στα χέρια τους δάφνες για τον νεκρό ήρωα (σύμβολο τιμής) και δείχνουν προς τον ουρανό, συμβολίζοντας έτσι το πέρασμα του Παπαφλέσσα στην αθανασία τόσο εξαιτίας του ηρωικού του θανάτου όσο και εξαιτίας της χριστιανικής του πίστεως.
Τυπικότητα βάσει Επιστημονικών Στοιχείων	Η απουσία γεωμετρικών σχημάτων, συμβόλων ή μαθηματικών τύπων δηλώνει χαλαρή τυπικότητα.
Τυπικότητα βάσει Χρωμάτων	Τα ρεαλιστικά χρώματα σχήματος και φόντου δηλώνουν χαμηλή τυπικότητα.

Γ. Διδακτικές Δράσεις, Μαθησιακές Δραστηριότητες βάσει του Είδους των Εικόνων

Αναφέρθηκε ήδη ότι οι εικόνες αξιοποιούνται και δικαιολογούν τη θέση τους στα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν για την υποβολή ερωτήσεων και την οργάνωση μαθησιακών ασκήσεων. Στη συνέχεια, προτείνονται ενδεικτικά μερικές από τις δυνατότητες που προσφέρουν για διδακτική αξιοποίηση οι επιμέρους κατηγορίες εικόνων που αναφέρονται στην αρχή του κεφαλαίου.

1. Ερωτήσεις για Αφηγηματικές Απεικονίσεις στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία

- α. Τι παρουσιάζει η εικόνα και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Πώς εξηγείτε και ερμηνεύετε στοιχεία της εικόνας;
- γ. Σε ποιο τμήμα του κειμένου αναφέρεται;
- δ. Ποια πρόσωπα προβάλλονται και σε ποιους ρόλους;
- ε. Ποια πρόσωπα υποβαθμίζονται ή απουσιάζουν;
- στ. Πώς σχολιάζετε τις κινήσεις, χειρονομίες, ενδυμασίες και εκφράσεις των εικονιζόμενων;
- ζ. Πού νομίζετε ότι εστιάζουν το βλέμμα τους τα πρόσωπα που κοιτούν εκτός πλαισίου;
- η. Ποια νομίζετε ότι είναι τα συναισθήματά τους και ποιες οι πιθανές σκέψεις των εικονιζόμενων που έχουν έντονες συναισθηματικές εκφράσεις;
- θ. Ποιες είναι οι σχέσεις των εικονιζόμενων;

2. Ερωτήσεις για Επεξηγηματικές Απεικονίσεις:

- α. Τι παρουσιάζει η εικόνα και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Πώς εξηγείτε και ερμηνεύετε στοιχεία της εικόνας;
- γ. Σε ποιο τμήμα του κειμένου αναφέρεται;
- δ. Ποιες δυσνόητες λειτουργίες εξηγούν σχηματικά οι εικόνες; (Π.χ. φάσεις λειτουργίας τρίχωρης και τετράχωρης καρδιάς)
- ε. Ποιες δυσνόητες λειτουργίες εξηγούν ανθρωπομορφικά οι εικόνες; (Π.χ. διαδικασίες που κάνουν οι μέλισσες στο ζυμωτήριο προς επεξήγηση της φωτοσύνθεσης)
- στ. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;

3. Ερωτήσεις για Ρεαλιστικές Απεικονίσεις:

- α. Τι δείχνει η εικόνα και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Σε ποιο τμήμα του κειμένου αναφέρεται;
- γ. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία του εικονιζόμενου και τι ρόλο παίζουν;
- δ. Ποια η χρήση και η σπουδαιότητα του εικονιζόμενου;
- ε. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;

4. Ερωτήσεις για Αναλυτικές Απεικονίσεις:

- α. Τι δείχνει η εικόνα και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Ποια στοιχεία του κειμένου αναλύουν οι εικόνες;
- γ. Ποια δομικά στοιχεία ονοματίζουν;
- δ. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;

5. Ερωτήσεις για Εννοιολογικές Απεικονίσεις:

- α. Τι δείχνει η εικόνα και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Ποια έννοια συγκεκριμενοποιεί, λειτουργώντας ως προτυπικό παράδειγμα; (Π.χ.: πλάτανος για υδρόφιλα φυτά)
- γ. Σε ποιο τμήμα του κειμένου αναφέρεται;
- δ. Ποια από τα χαρακτηριστικά της έννοιας, που αναφέρει το κείμενο, παριστάνονται ευκρινώς στην εικόνα;
- ε. Ποια αφηρημένη έννοια οπτικοποιείται; (Π.χ. οπτικοποίηση διανύσματος με διαβήτη)
- στ. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;

6. Ερωτήσεις για Ταξινομικές Απεικονίσεις:

- α. Τι δείχνει η σχηματική απεικόνιση και πώς θα το περιγράφατε;
- β. Ποια στοιχεία ταξινομεί;
- γ. Η σχηματική απεικόνιση τοποθετεί τα πράγματα σε κατηγορίες ή σε ιεραρχίες;
- δ. Αν τα ταξινομεί σε κατηγορίες, πόσες είναι οι κατηγορίες και ποιο το κύριο χαρακτηριστικό κάθε κατηγορίας;
- ε. Αν τα ταξινομεί σε ιεραρχίες, πόσα είναι τα επίπεδα ιεράρχησης;
- στ. Ποιες έννοιες είναι ανώτερες και ποιες κατώτερες;
- ζ. Η κατηγοριοποίηση ή η ιεράρχηση των εννοιών του σχήματος συμφωνεί με εκείνη του κειμένου;
- η. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;

7. Ερωτήσεις για Συμβατικές Απεικονίσεις:

- α. Υπάρχει πίνακας, εννοιολογικός χάρτης ή άλλη γραφική αναπαράσταση που αποδίδει το περιεχόμενο του κειμένου;
- β. Πώς τον διαβάζετε;
- γ. Ανακεφαλαιώνει όλες τις πληροφορίες ή απουσιάζουν κάποιες και ποιες;
- δ. Παραθέτει η εικόνα επιπλέον στοιχεία από εκείνα του κειμένου και ποια;
- ε. Σε ποιο τμήμα του κειμένου αναφέρεται;

8. Ερωτήσεις για Συμβολικές Απεικονίσεις:

- α. Ποιοι κοινωνικοί ρόλοι εποπτικοποιούνται και πώς; (Π.χ. μέσω ενδυμασίας, εργαλείων κ.λπ.)
- β. Ποιες κοινωνικές σχέσεις εποπτικοποιούνται και πώς;
- γ. Ποια στοιχεία μάς βοηθούν να καταλάβουμε την ταυτότητα και τον ρόλο των εικονιζομένων; (Π.χ. η τρίαινα τον Ποσειδώνα).

Δ. Ειδικές Ερωτήσεις για το Μάθημα της Γλώσσας

Δεδομένου ότι στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων και των δύο βαθμίδων η εικονογράφηση καλείται να παίξει ιδιαίτερο ρόλο, παρατίθενται στη συνέχεια κάποια παραδείγματα ερωτημάτων, τα οποία μπορεί εναλλακτικά και κατά περίπτωση να αξιοποιήσει αυτούσια ή τροποποιημένα ο εκπαιδευτικός:

1. Ποια στοιχεία παραπέμπουν στο χωροχρονικό πλαίσιο της αφήγησης;
2. Ποια κομβικά σημεία εξέλιξης της ιστορίας αναπαριστούν οι εικόνες;
3. Ποια χαρακτηριστικά των ηρώων, όπως αυτά παρουσιάζονται στο κείμενο, οπτικοποιούνται ικανοποιητικά;
4. Πού φαίνεται στην εικονογράφηση η εξέλιξη των χαρακτηριστικών των ηρώων, όπως αυτά παρουσιάζονται στο κείμενο;
5. Πού και πώς η εικονογράφηση αποκλίνει δημιουργικά από το κείμενο και παρουσιάζει προεκτάσεις που απουσιάζουν από αυτό;
6. Πού και πώς η εικονογράφηση αποκλίνει δημιουργικά από το κείμενο και παρουσιάζει μία παράλληλη εξέλιξη με εκείνη του κειμένου;
7. Με ποια στοιχεία της η εικονογράφηση συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου για την παραγωγή προφορικού λόγου;
8. Με ποια στοιχεία της η εικονογράφηση συμβάλλει στη δημιουργία του κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου για την παραγωγή γραπτού λόγου;

VI. Διδακτική Ανάλυση Έργων Τέχνης

Ειδικότερη αναφορά πρέπει να γίνει στη διδακτική αντιμετώπιση των έργων τέχνης, που χρησιμοποιούνται στα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας και των άλλων μαθημάτων (βλ. και Perkins 2003· Ritchhart 2002· Ritchhart, Palmer, Church, and Tishman 2006· Μέγα 2002). Πρόκειται για πολιτισμικά σημειωτικά συστήματα (Barthes 1977:44), με εμπλαισωμένα κοινωνικο-πολιτιστικά στοιχεία, η ερμηνευτική αξιοποίηση των οποίων απαιτεί ειδική εξάσκηση. Παρά την αληθοφάνεια που διασφαλίζει η νατουραλιστική, συνήθως, τεχνοτροπία τους, ως κοινωνικά διαμεσολαβημένα έργα εξακολουθούν να έχουν στενές σχέσεις με την εξουσία και την ιδεολογία, οι οποίες πρέπει να αναδειχθούν (Μαυροσκούφης 2010:70-73).

Προς τούτο, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη της συνεξέτασης του έργου τέχνης τόσο στο πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων που αναπαριστά όσο και στο πλαίσιο παραγωγής του. Σε αυτή τη λογική έχουν θέση διδακτικές δραστηριότητες,

όπως οι παρακάτω, τόσο για έργα τέχνης όσο και φωτογραφικά πορτρέτα και ντοκουμέντα ιστορικού ενδιαφέροντος (Βρεττός 1999:50· Burke 2003· Perkins 2003· Ritchhart 2002· Anderson and Milbndandt 2005· Ritchhart, Palmer, Church, and Tishman 2006· Μέγα 2002, Μαυροσκούφης 2010:77 και 88-89):

A. Ερωτήσεις Πρώτης Αντίδρασης στο Έργο Τέχνης

1. Σε τι βλέπουμε με μια πρώτη ματιά να αναφέρεται το έργο τέχνης και πώς το καταλαβαίνουμε;
2. Τι γνωρίζετε για το έργο αυτό;
3. Τι απορίες έχετε για το έργο αυτό που θα θέλατε να διερευνήσετε;
4. Συζητήστε τις προσωπικές σας απορίες στην ομάδα σας και αποφασίστε ποιες τελικά θα θέλατε να διερευνήσετε.
5. Κυκλώστε ενδιαφέροντα σημεία και σημειώστε γιατί σας τράβηξαν την προσοχή.
6. Ποια στοιχεία (χρώματα, γραμμές, φόρμες, πινελιές κ.λπ.) τράβηξαν την προσοχή σας και κέντρισαν τη φαντασία σας και τη σκέψη σας;
7. Ποια ατμόσφαιρα δημιουργεί το έργο;

B. Ερωτήσεις για τις Συναγόμενες από το Έργο Πληροφορίες

1. Παρατηρήστε προσεκτικά το έργο και καταγράψτε ποιες πληροφορίες μάς δίνει περί προσώπων, χώρων, αντικειμένων, δραστηριοτήτων, ενδυμασίας.
2. Ποια φιγούρα κυριαρχεί στο έργο και γιατί;
3. Απομονώστε και με μεγεθυντικό φακό παρατηρήστε προσεκτικά και σχολιάστε μια λεπτομέρεια του έργου.
4. Συζητήστε στην ομάδα σας ποια συμπεράσματα βγάξετε σχετικά με την ιστορική περίοδο, τα πρόσωπα, τη θέση τους και τη δράση τους.
5. Κάνετε αλλαγές, αφαιρώντας ή προσθέτοντας στοιχεία και συζητήστε τις συνέπειες τους στην ισορροπία του έργου και την προβολή πληροφοριών και ιδεών.

Γ. Ερμηνεία και Σχολιασμός Προσώπων και Καταστάσεων

1. Σχολιάστε ως ομάδα τη στάση, το βλέμμα, τις εκφράσεις και τις κινήσεις των προσώπων, την ενδυμασία τους και τα συνοδευτικά αντικείμενα και διατυπώστε συμπεράσματα για την ταυτότητά τους και τον χαρακτήρα τους.
2. Ποια είναι η κυρίαρχη ψυχολογική κατάσταση των προσώπων (π.χ. περίσκεψη, μελαγχολία, ενθουσιασμός) και από πού φαίνεται;
3. Ποια συναισθήματα προκαλούν τα πρόσωπα και η κατάστασή τους στον θεατή (π.χ. σεβασμός, έλξη, φόβος, ασφάλεια, αβεβαιότητα κ.λπ.) και γιατί;
4. Αναζητήστε και σχολιάστε σύμβολα, στερεότυπα, αλλά και τα «περιπτά» και τις «λεπτομέρειες».

5. Ενώστε με γραμμές τα πρόσωπα και τα πράγματα, για να βρείτε τις μεταξύ τους σχέσεις.
6. Κάνετε συγκρίσεις με άλλα παρόμοια έργα και σημειώστε και σχολιάστε τις ομοιότητες και τις διαφορές.

Δ. Ερωτήσεις για το Έργο, τον Δημιουργό και την Εποχή του

1. Ποια κατά τη γνώμη σας, είναι η πρόθεση του καλλιτέχνη;
2. Ποια από τα στοιχεία του έργου είναι, με βάση τις πηγές, ιστορικά και ποια είναι φανταστικά στοιχεία του καλλιτέχνη;
3. Παρατηρήστε και περιγράψτε τα μορφικά στοιχεία του έργου, όπως χρώματα, φωτοσκιάσεις, γραμμές, όγκους, πινελιές, θέση προσώπων και αντικειμένων στον χώρο.
4. Με ποια στοιχεία ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει;
5. Ποια από τα παραπάνω στοιχεία και πώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μηνύματος και των συναισθημάτων που σου προκαλεί το έργο;
6. Ποιες νέες ιδέες σάς γεννήθηκαν μετά την προσεκτική παρατήρηση των παραπάνω μορφικών στοιχείων που δεν τις είχατε πριν την παρατήρηση;
7. Ποιες σχέσεις εντοπίζετε μεταξύ περιεχομένου και μορφής;
8. Πώς το έργο συσχετίζεται με τη βιογραφία του δημιουργού του ή/και με το ιστορικο-πολιτιστικό πλαίσιο της εποχής του;
9. Ποια θεωρείτε ως δυνατά και ποια ως αδύνατα στοιχεία του έργου;
10. Συνεργαστείτε ως ομάδα και ταξινομήστε τις παρατηρήσεις σας.

Ε. Ασκήσεις Προέκτασης του Έργου Τέχνης

1. Αν υποθέσουμε ότι το έργο απεικονίζει την αρχή μίας ιστορίας, να γράψεις ποια θεωρείς ότι θα μπορούσε να είναι η συνέχειά της.
2. Αν υποθέσουμε ότι το έργο απεικονίζει τη μέση μίας ιστορίας, να γράψεις τι θεωρείς ότι θα μπορούσε να είχε προηγηθεί και τι θεωρείς ότι θα μπορούσε να ακολουθήσει. Μπορείτε να δημιουργήσετε ολοκληρωμένο σενάριο με βάση τα στοιχεία της εικόνας και με στοιχεία της δικής σας φαντασίας.
3. Αν υποθέσουμε ότι το έργο απεικονίζει το τέλος μιας ιστορίας, να γράψεις τι θεωρείς ότι θα μπορούσε να είχε προηγηθεί.
4. Να συνεργαστείτε ως ομάδα, για να δραματοποιήσετε και να παρουσιάσετε τα απεικονιζόμενα στο έργο τέχνης με ή χωρίς δικές σας προσθήκες και τροποποιήσεις.
5. Ποια λεζάντα θα πρότεινες για αυτό το έργο και γιατί;
6. Κρατήστε ημερολόγιο για τις σκέψεις σας, τα συναισθήματά σας, τις εκπλήξεις σας, τις αντιρρήσεις σας, τις προτάσεις σας κ.λπ. κατά την πορεία επεξεργασίας του έργου.

7. Συζήτηση στην ολομέλεια τις τάξης για το πώς αντιμετώπισαν οι μαθητές στην αρχή το έργο και πώς μετά τις ασκήσεις παρατήρησης, ερμηνείας και αξιολόγησης.

Στ. Ασκήσεις Αναστοχασμού

1. Ποιες ιδέες και πληροφορίες εμπεριέχονται στο έργο τις οποίες γνωρίζατε ήδη;
2. Ποιες ιδέες και πληροφορίες εμπεριέχονται στο έργο και δεν τις γνωρίζατε;
3. Με ποιες ιδέες και πληροφορίες του έργου διαφωνείτε και γιατί;
4. Ποιες αλλαγές επέφερε στις στάσεις σας και τις σππικές σας το έργο;
5. Ποια στοιχεία του έργου δεν κατανοείτε ακόμη μετά και την αναλυτική επεξεργασία του;

Με άλλα λόγια, οι αναπαραστάσεις ενός διδακτικού εγχειριδίου πρέπει να είναι ποικίλοι και αναγνωρίσιμοι, για να προκαλούν αρχικά το ενδιαφέρον των μαθητών και, στη συνέχεια, να διευκολύνουν τις διαδικασίες κατανόησης, κωδικοποίησης και ανάκλησης σε όλους τους μαθητές, αδιακρίτως επιπέδου γνώσεων και στυλ μάθησης, όπως ήδη προαναφέρθηκε.

Η ποικιλία, η πολλαπλότητα και η ευελιξία στη χρήση των μορφών εξωτερικής αναπαράστασης των γνωσιακών δεδομένων στηρίζονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά στις γνωστικές διεργασίες μάθησης και την (πολλαπλή) φύση της νοημοσύνης (Passerini and Granger 2000).

Τέλος, επισημαίνεται ότι η εικονογράφηση με την ποικιλία των ειδών και των λειτουργιών της πρέπει, πρωτίστως, να συμβάλλει στην προώθηση της γνωστικής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας του διδακτικού εγχειριδίου (Αντωνίου 2010), που σημαίνει ότι πρέπει πάντα να εξετάζεται σε συνάρτηση με αυτές, χωρίς να παραθεωρείται και η ιδεολογική της λειτουργία.

VII. Κριτήρια Αξιολόγησης Διδακτικών Λειτουργιών Εικόνας και Λεζάντας

Ο Πίνακας που ακολουθεί προτείνεται ως εργαλείο αξιολόγησης των προδιδακτικών και των κυρίως διδακτικών λειτουργιών των εικόνων και της λεζάντας τους. Περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις για τις προδιδακτικές λειτουργίες και δεκαεπτά για τις διδακτικές.

Με τη χρήση της τετράβαθμης τύπου Likert κλίμακας ο εκπαιδευτικός μπορεί (α) να εντοπίσει ποιες από τις λειτουργίες επιτελούν οι εικόνες και οι λεζάντες και (β) να προβεί σε αξιολογικές αποτιμήσεις.

<p>Α. Προ-αναγνωστικές λειτουργίες εικόνας</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εικόνα επιτελεί διακοσμητικό ρόλο: Δεν συνδέεται με περιεχόμενο, αλλά υπηρετεί αισθητικούς λόγους. 2. Εικόνα σηματοδοτεί αλλαγή ενοτήτων ή δραστηριοτήτων (Βινιέτες) 3. Εικόνα σηματοδοτεί εποχή, κοινωνικό ή εργασιακό πλαίσιο. 4. Εικόνα αποδίδει ποιητικά Κεντρική Ιδέα κειμένου. 5. Εικόνα εμπλέκει συναισθηματικά και κινητοποιεί τους αναγνώστες. 				
<p>Β. Αξιολόγηση διδακτικών λειτουργιών (α) εικόνας και (β) λεζάντας</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εικόνα επαναλαμβάνει το περιεχόμενο κειμένου εν όλω ή εν μέρει Αξιολογική Αποτίμηση: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table> Παράθεση και Σχολιασμός Παραδειγμάτων: 2. Εικόνα συγκεκριμενοποιεί μια έννοια με παράθεση εικόνας προτυπικού παραδείγματος, π.χ.: πλάτανος για υδρόφιλα φυτά και αγελάδα για θηλαστικά 3. Εικόνα αποδίδει ανθρωπομορφικά έννοια ή διαδικασία, π.χ.: φωτοσύνθεση σε βήματα που κάνουν οι μέλισσες στο «ζυμωτήριο» τους. 4. Εικόνα παρουσιάζει αναλυτικά δεδομένα κειμένου, π.χ.: τοπογραφικός χάρτης. 5. Εικόνα αναπαριστά γραφικώς δεδομένα κειμένου, π.χ.: εννοιολογικός χάρτης. 	1	2	3	4
1	2	3	4		

<p>Σημείωση: Για κάθε εικόνα γίνεται μία αξιολογική κρίση βάσει των κριτηρίων 1-11 και μία αξιολογική κρίση για κάθε λεζάντα βάσει των κριτηρίων 12-17</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Εικόνα παραθέτει απλοποιημένη δομή πολύπλοκης έννοιας, π.χ.: σχηματική αναπαράσταση αλληλοδιάδοχων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων μεσοπολέμου. 7. Εικόνα αποτελεί μετάφραση εννοίας, π.χ.: διανύσματος με διαβήτη. 8. Εικόνα διευκολύνει κατανόηση κειμένου με οπτικούς προοργανωτές. 9. Εικόνα εξηγεί πολύπλοκες διαδικασίες, π.χ.: λειτουργία ατμομηχανής. 10. Εικόνα συγκρίνει μορφή, δομή παρόμοιων δεδομένων, π.χ.: εικόνα μπουφου και κουκουβάγιας, πίνακας σύγκρισης ειδών κλίματος/πολιτευμάτων. 11. Εικόνα προσφέρει οπτική μνημονική στήριξη για συγκράτηση δεδομένων, π.χ.: χυμός με το W σε μορφή ποτηριού. 12. Λεζάντα ονοματίζει το εικονιζόμενο αντικείμενο σε περίπτωση που είναι άγνωστο ή δυσδιάκριτο. 13. Λεζάντα επαναλαμβάνει παραφρασμένες τις φράσεις του κειμένου που αφορούν την εικόνα. 14. Λεζάντα διατυπώνει ερώτηση με βάση τα στοιχεία της εικόνας. 15. Λεζάντα παρέχει με βάση την εικόνα επιπρόσθετες πληροφορίες, που συμπληρώνουν το κείμενο. 16. Λεζάντα αναδεικνύει τα ερμηνευτικά στοιχεία της εικόνας. 17. Λεζάντα επεκτείνει και γενικεύει το νόημα της εικόνας.
---	--

Βιβλιογραφία

Α. Βιβλιογραφία Ελληνική

Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. (επιμ. 2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αγοραστού, Αικ. (2019). «Από την Κειμενοκεντρική Προσέγγιση στον Κριτικό Γραμματισμό». Μεταπτυχιακή Εργασία. ΠΤΔΕ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2021). *Σχολικά Εγχειρίδια: Από τη Θεωρία στα Κριτήρια Αξιολόγησης*. Ετήσια Έκθεση 2021 www.adippde.gr

Αζέλης, Α. (2004). «Οι Εικόνες ως Ιστορικές Πηγές για τη Διδασκαλία και Εξέταση του Σχολικού Μαθήματος της Ιστορίας». Στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξίου, Μ., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ. και Χατζησαββίδης, Σ. (2012), *Μελέτη για τον Σχεδιασμό, την Ανάπτυξη και την Εφαρμογή Σεναρίων για τη Διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αναγνώστου, Β. (2020). *Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης μέσω Γλώσσας σε Επίπεδο Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον Εθνικό στον Μετα-εθνικό Λόγο*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α. και Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες Αφήγησης και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). «Πρώτη Ανάγνωση». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Βαρσαμίδου, Δ. και Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βερέμης, Θ. (2019 επιμ.). *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας
- Βερτσέτης, Α. (1986). Εισαγωγή, μτφρ., Σχόλια στο Πλουτάρχου, *Περί Παίδων Αγωγής*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Βλάχος Δημ. (2008), *Η Ποιότητα στη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου.
- Βρεπτός, Ι. (2009). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο: Τόμος Β' Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Υπάρχει στο PDF.
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: εκδ. Πατάκης.
- Γεώργας, Δ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. τμ. Α., Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γιαλκέτσης, Θ. (2024). «Πατριωτισμός εναντίον Εθνικισμού»
<https://www.efsyn.gr/themata/idees-palies-kai-nees/224772>
- Γκλιάου Ν. (2002). «Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27.
- Γκότοβος, Α. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ. 2014). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Δράμα.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα. Ο Ρόλος των Εικόνων στη Γλωσσική Διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.

- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικο-ακουστικός Εγγραμματισμός. Από το Παιδί-καταναλωτή στο Παιδί-Δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 54-68.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δήμα, Αικ. (2024). «Η Συμβολή του Διαδικαστικού Δράματος στην Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης των Μαθητών Δημοτικού Σχολείου». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). «Δημιουργική Σκέψη και Δημιουργικά Άτομα». Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Ζέρβα, Ειρ. (2016). «Μεταγλωσσικές Δεξιότητες: Η Συμβολή τους στη Μάθηση». Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
- Θεοδοσιάδου, Ξ. (2010). «Η Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο Μάθημα της Ιστορίας: Δυνατότητες και Αδυναμίες με Βάση τα Διδακτικά Εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου». Μεταπτυχιακή Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). «Προσωπική Ταυτότητα, Εθνική Ταυτότητα και Ιδιότητα του Πολίτη». *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2020). «Ανίχνευση στην Τάξη: Κείμενα, Συζητήσεις και Φιλοσοφικά Θραύσματα - η Ανάδυση μιας Έρευνας», *Αμήχανον*, 1.
- Θεοχαροπούλου, Γ. (υπό εκδ.). *Πρώθηση Εγγραμματισμού στη Γλώσσα και Ιστορία*.
- Θωμαΐδου, Λ. και Μαντούδης, Στ. (2006). *Τεστ ΑΛΦΑ*.
- Ιντζίδης, Β. και Καραντζόλα, Ε. (1999). «Εννοιολογικές και Αφηγηματικές Οπτικές Αναπαραστάσεις. Διδακτικές Δοκιμές», *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1.
- Ιορδανίδου, Α. (2006). *Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική*. Αθήνα, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://docplayer.gr/1576130-Keimenokentrikes-proseggiseis-toy-sholikoy-eggrammatismoy-keimeno-symfrazomena-1-grammatiki.html>
- Ιορδανίδου, Α. (2007). «Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού», στο *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Ιορδανίδου, Α. και Φτερνιάτη, Α. (2015). *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Κάββουρα, Θ (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καζεπίδης, Τ. (2004). *Η Σημασία του Διαλόγου και οι Εχθροί του*. Αθήνα: εκδ. Βάνιας.
- Κακογιάννης, Α. και Μπούρα, Β. (2023). «Πολλαπλό Βιβλίο και Σχολική Ιστορία». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 75.
- Καραγιαννάκη Ε. (2024). «Η Συμβολή της Εικόνας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και η Προστιθέμενη Αξία της Κριτικής Ανάλυσής της: Διδακτικές πρακτικές στη Β΄ τάξη Δημοτικού με πίνακες ζωγραφικής», *Preschool and Primary Education*, 12(2).
- Καραμανώλη, Ε. (2019). «Ιστορικός Γραμματισμός και Σχολική Ιστορία: Διδασκαλία με Εστίαση στις Δομικές Ιστορικές Έννοιες». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Φιλοσοφικής και Παιδαγωγικής. ΑΠΘ.
- Καραμανώλη, Ε. και Μαυροσκούφης, Δ. (2024), «Αξιολόγηση του Σχολικού Εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού βάσει Κριτηρίων», στο Μπονίδης κ. άλ. (2024), *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προγραμμάτων Σπουδών και των Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Καραντζόλα, Ε. Κύρδη, Κ. Σπανέλλη, Τ. και Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κασσωτάκης, Μ. (1980/2013). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. (2007). «Στάσεις-Προκαταλήψεις-Σtereότυπα». Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. (2010). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. και Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κέκια, Αιμ. (2003). «Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά είδη». Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Π.Θ.

- Κέκια, Αιμ. (2011). *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με Βάση τα Κειμενικά Είδη: μία Πρόταση Κριτικής Μάθησης και Διδασκαλίας του Γραμματισμού σε όλο το Φάσμα του Σχολικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) (2011), *Διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο*. Λευκωσία: ΚΕΕΑ.
- Κενώ, Ρ. (1947/1984). *Ασκήσεις Ύφους*. Απόδοση Αχ. Κυριακίδης. Αθήνα: Ύψηλον.
- Κηπουροπούλου, Ευμ.(2019), «Η εκπαιδευτική πολιτική εθνικής αφομοίωσης των "ξενόφωνων" πληθυσμών στη Δυτ. Μεκεδονία του Μεσοπολέμου (1926-1927). Η περίπτωση της Φλώρινας», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 18-19.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1993). *Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία. Μια Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Μάθημα της Ιστορίας. Για μια Νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην Υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2000). «Το αίτημα της ανανέωσης της διδασκαλίας της ιστορίας», περ. Βιβλιοθήκη, τ. 126, ένθετο στην *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ* της 27/10/2000.
- Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2004). *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση Πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. και Νάκου, Ε. (επιμ.), (2006). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου Αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Γατσωτής, Π. και Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κορακάκη, Αικ., Μανωλίτσης, Γ. και Τάφα, Ευ. (2024). «Οι Επιδράσεις της Πρώιμης Παρέμβασης στην Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Αναδυόμενου Γραμματισμού σε

- Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Υψηλού Κινδύνου για Εμφάνιση Δυσκολιών στην Εκμάθηση του Γραπτού Λόγου», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 12(2).
- Κορεντίνη, Δ. (2020). «Η Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών μέσω STEAM», Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Κουζέλης, Γ. (1995). «Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής». Στο *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. και Χριστίδου, Β. (2001). *Τα Κείμενα της Τεχνο-επιστήμης στο Δημόσιο Χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίση, Α. (2013). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίση, Α. (2015). *Το Σχολικό Βιβλίο: Σχεδιασμός, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίση, Α. (επιμ.), (2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουνέλη, Ε. (2007). *Η Υπολογιστική Τεχνολογία στην Ιστορική Έρευνα και Εκπαίδευση: Ανάπτυξη Διδακτικών Σεναρίων για το Μάθημα της Ιστορίας με την Υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κούσουλας, Φ. (2003). «Η Επίδραση της Διαθεματικής Διδασκαλίας στην Αποκλίνουσα Δημιουργική Σκέψη των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου». Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.
- Κουτσογιάννης, Δ. κ. αλ. (2014). «Όψεις της Διαλογικότητας στις Διδακτικές Πρακτικές Διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα». Στο G. Kotzoglou et al (eds). *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*. Rhodes: University of the Aegean.

- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Αδάμπα, Β., και Παυλίδου, Μ. (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Τόμος Α΄. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ροθώνη, Α., Αντωνοπούλου, Σ., Κωνσταντινίδης, Α. και Γογωνάς Ν. (2024). *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Διασπορά*. Θεσσαλονίκη: ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2009). *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστούλη, Τρ. (2015). *Ο Γραπτός Λόγος σε Κοινωνικοπολιτισμικά Πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λέκκα, Β. (2009). *Η Γλώσσα των Επιστημονικών Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκα, Β. (2009). «Κοινωνική Ιστορία της Ιατρικής». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λεοντσίνης, Γ. (2018). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Λύκου, Χ. (2000). «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday.» *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση Του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας Για Τη Γλώσσα Και Τη Γλωσσική Αγωγή*, 1.
- Μαγουλά, Ε. και Χριστοφίδου, Α. (2014). *Μαθήματα Γλώσσας. Κείμενο και Λεξιλόγιο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Βασικές Αρχές – Μεθοδολογία – Φύλλα Εργασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. και Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό - Θεματικό Πεδίο 2 Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαγουλά, Ε. και Μήτσης, Ν. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Μακαρατζής, Γ. (2021). «Ανάπτυξη της Ιστορικής Σκέψης», *Νέα Παιδεία*, 179.
- Μαμούρα, Μ. (2011). «Η Διδασκαλία της Ιστορίας από Πηγές και η Διαμόρφωση Ιστορικής Συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Μύθος ή Πραγματικότητα;» Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). «Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός στην Προσχολική Εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1).
- Μαυρομμάτης, Ι. κ. άλ. (2008). «Αξιολόγηση Μαθητή» στο Βλάχος Δημ, (2008), *Η Ποιότητα στη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα Ίχνη της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010). *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικ.
- Μέγα, Γ. (2002). «Οι Τέχνες ως Μέσον Αποτελεσματικής Μάθησης: Το Παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μεταλλινός, Ν. (1993). Verbo-Visual Literacy. International IVLA Symposium, Delphi Greece. ERIC Document: ED 393417.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2019). *Γλώσσα, Γλωσσολογία και Γλωσσική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μητσικοπούλου, Β. (2000). «Κείμενο και Κειμενικό Είδος». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.greek-language.gr>.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Λόγος, Κείμενο, Κειμενικό Είδος και Ύφος*. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική Διδασκαλία και Πρακτικές Γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μονιούδη, Μ. (2020). «Η Φιλοσοφική Διάσταση της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση». Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47571>).
- Μπαγάκης, Γ. κ. αλ. (2006). *Η Ομαλή Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η Προσαρμογή τους στην Α΄ Τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας: Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ., Παπαδοπούλου, Α. και Μπουραντάς, Ο. (2024). *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προγραμμάτων Σπουδών και των Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική Γνώση-Σκέψη*. Πάτρα: OPPORTUNA.
- Νημά, Ε. (2007). «Δημιουργικότητα». Στο Παν. Ξωχέλλης, (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Ντίνας, Κ. (2010). «Το (Δ)ΕΠΠΣ και τα καινούργια βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας». Συνέδριο που οργάνωσαν οι Σύλλογοι Αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ (“ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ”) και του Παιδαγωγικού Τμήματος (“ΜΙΛΤΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ”), 27-29 Απριλίου 2007.
- Ντίνας, Κ. και Γώπη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (2009). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Α. (2003). *Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία*. Στο Τζαφεροπούλου, Μ. (επιμ.). *Η Συγγραφή και η Εικονογράφηση*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Οικονομίδου, Σ. (2011). *Χίλιες και Μία Ανατροπές*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2008). *Κριτήρια Αξιολόγησης και Αξιοποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Διαθέσιμο: http://www.oeppek.gr/pdfs/meletes/oeppek_meleth_06.doc.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2024). *Παιδί και Ανάγνωση*. Έρευνα. Αθήνα: ΟΣΔΕΛ.

- Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), (2010). «Η Κοινωνική Σημειωτική Προσέγγιση της Οπτικής Επικοινωνίας». Στο Kress, G., και van Leeuwen, T., *Η Ανάγνωση των Εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαχρήστου, Χ. (2022). «Πολυτροπικά Κείμενα σε Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας». Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.), (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Περιήγηση στην Τέχνη, *Εικαστικά Δημοτικού, Ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός και η συνοδεία του*. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2014 από:
<http://www.pischools.gr/lessons /aesthetics eikastika/afises /index.php?id =17&n=1>)
- Πετρίδου, Α., Νικολαΐδη, Μ. & Καραγιώργη, Γ. (2013). «Το Πρόγραμμα Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού στην Κύπρο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Η Μάθηση της Γλώσσας*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ποταμιάς, Γ. (2011). «Η Πολυτροπική Εικόνα ως Δυναμικό Διδακτικό Εργαλείο στη Διδασκαλία των ΥΨΙΜ.», *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΠΤΔΕ Αθηνών.
- Ποταμιάς, Γ. (2015). «Πολυτροπικός Εγγραμματισμός στο Μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου». Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πρέβε, Ν. (2012). «Μίμηση της Συμπεριφοράς Αποικίας Μυρμηγκιών για την Ανάθεση και Χρονοδρομολόγηση Εργασιών σε Πολύπλοκα Δίκτυα Υπολογιστών». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών

- Υπολογιστών. Τομέας Επικοινωνιών, Ηλεκτρονικής και Συστημάτων Πληροφορικής, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Ράλλη, Α. Μ., και Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Διάδραση.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Ρεπούση, Μ. (2007). «Ιστορικός Εγγραμματισμός- Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας» στο *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ρεπούση, Μ. (2020). Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά. Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές. Στο Τ. Πετρίδης και Μ. Φραγκουλάκη (επιμ.). *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική (37-64)*. Θεσσαλονίκη: Όμιλος για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Ριβέλλης, Π. (χειμώνας 1999). Σύγχρονη Κριτική Προσέγγιση της Φωτογραφίας. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2014 από: <http://photocircle.gr/content/view/115/60/lang,el/>
- Σέμογλου, Ο. (2001). «Γλώσσα της Εικόνας και Εκπαίδευση». Στο Χρηστίδης, Α. Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 270-274. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σέμογλου, Ο. (2001). *Γλώσσα της Εικόνας και εκπαίδευση*, Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου 2014 από: <http://www.greek-language.gr/>
- Σέμογλου, Ο. (2005). *Εικόνα και Παιδί (xv-xxiii)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σερίφη, Γ., Τριανταφυλλοπούλου, Ε. και Σφυρόερα, Μ. (2016). «Πρακτικές και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Προώθηση του Εγγραμματισμού σε Πολύγλωσσα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1).
- Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον Κόσμο των Εικονογραφημένων Μικρών Ιστοριών. Θεωρητικές και Διδακτικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σκούρτου Ε. (2022). «Ο Κόσμος πάνω στο Χαρτί», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1).
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σμυρναίος, Α. (2023). *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σολομών, Αιμ, (2017). «Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπυράκου, Β. (2020). «Πατριωτισμός και Κοσμοπολιτισμός στη Διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Διεθνών Σπουδών. Πάντειον Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Διεθνών Σπουδών.
- Σταμούλη, Σ. (2010). «Η Ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου στην Ελληνική ως Πρώτη και Δεύτερη Γλώσσα». Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Σφυροέρα, Μ. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Επεξεργασία της Εικόνας στη Σχολική Τάξη. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Τατάκης, Β. (1966). *Λογική*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζανάκη, Κ. και Μαγουλά, Ε. (2019). «Διερεύνηση Μεταγλωσσικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων· η Ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 782-799.
- Τρικκαλιώτη, Ε. Γ. (2022). «Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης και Πολυπρισματικότητα στο Μάθημα της Ιστορίας σε Μαθητές/Μαθήτριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη Χρήση Ιστορικών Πηγών και την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.». Μεταπτυχιακή Εργασία. ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

- Τρυφιάτης, Ι. (2017). «Κειμενοκεντρική Προσέγγιση και Διαδίκτυο: η Διεύρυνση του Λεξιλογίου των Μαθητών με τη Χρήση του Ιστολογίου (blog)». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ του ΕΚΠΑ.
- Τσαούση, Δ. (2023). «Διερευνώντας τη Σχολική Ετοιμότητα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας: Χαρτογράφηση των Προβλεπτικών Παραγόντων σε μια Διαχρονική Μελέτη». Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ.
- Τσαούση, Δ., Ράλλη, Α., Ρούσσοις Π. και Αντωνίου, Φ. (2023). «Κλίμακα αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών», *Ψυχολογία*, 28(1).
- Τύμπα, Ε. (2010). «Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, Εγχειρίδια και Διδακτικές Πρακτικές». Μεταπτυχιακή εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Φερεσίδη, Κ. (2018). «Η Αυτοαξιολόγηση του Μαθητή και η Μετα-αξιολόγηση», *Πρακτικά Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα: ΕΕΕΑ.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτοπούλου, Χ. (2017). «Η Διδασκαλία της Γραμματικής στα Γλωσσικά Εγχειρίδια του Δημοτικού: Ο Κειμενικός Τύπος της Αφήγησης». Μεταπτυχιακή Εργασία. Τομέας Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής, ΑΠΘ.
- Χαραλαμπάκης, Χ. (2012). «Η Εξουσία της Γλώσσας και η Γλώσσα της Εξουσίας», Εισήγηση. <http://www.slideshare.net/mbasociety/85-13035463>
- Χαραλαμπάκης, Χ. (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Χαραλαμποπούλου, Ν. (2002). «Ανάπτυξη της Φωνολογικής Επίγνωσης και Αξιοποίησή της στην Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση: Μια Διδακτική Πρόταση». Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Γλωσσολογίας. Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2006). *Προς μια Επιστημονική Παιδεία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). «Δομή, Επικοινωνία, Είδη Λόγου και Γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο», *Γλώσσα*, 54.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του Κοινωνικού Μέλλοντος των Μαθητών)», *Φιλολογος*, 113.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού. Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από την Εκπαιδευτική Πράξη», *Πρακτικά του 6ου πανελληνίου συνεδρίου της OMEP*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσολογικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας. Εισήγηση σε συνέδριο στο Νυμφαίον Φλώρινας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). «Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς: Νέες Τάσεις, Διαστάσεις και Προοπτικές στη Διδασκαλία της Γλώσσας», *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αφιέρωμα στον Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, Ιούλιος 2015.
- Χατζησαββίδης, Σ. και Αλεξίου Μ. σε συνεργασία με Κουτσογιάννη, Δ. και Ντίνα Κ. (2012). *Μεθοδολογία και Διαδικασίες Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Σεναρίων στα Γλωσσικά Μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χέλμης, Σ. (2003). «Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές». Στο Ψαλλιδάς, Β. (επιμ). *Πρακτικά «Πανελληνίου Συμποσίου: Σχεδιασμός και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Έκδ. Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Αθήνα. Αθήνα: εκδ. Λιβάνη.
- Χριστοφίδου, Α. (2018). «Κειμενικά Είδη και Τρόποι Λόγου: Μία Συνολική Κειμενογλωσσολογική Πρόταση». Στο Α. Νάκας (επιμ.). *Figura in Praesentia*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- ΥΠΕΠΘ (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

B. Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Apple, M. (2010). «Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση». Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός*. Επιμ. Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέα.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Breuer, J. (2012). «Ανάγνωση: Διερευνώντας το Ευρύτερο Πλαίσιο», Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2007). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία: Οι Χρήσεις των Εικόνων ως Ιστορικών Μαρτυριών*, (μτφρ. Α. Π. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Christie, F. (1999). Το ζήτημα της Γλώσσας στην Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Cube, F., von. (1984). *Επιστήμη της Αγωγής*, μτφρ. Κ. Χριστοφορίδης. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Donaldson, M. (1991/2001). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Η Σκέψη των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Duke, N. and Pearson, D. (2012). «Αποτελεσματικές Πρακτικές για την Ανάπτυξη της Κατανόησης του Κειμένου», στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Egan, K. (2005). *Ο Πεπαιδευμένος Νους*, μτφρ. Ε. Μαυρίκης. Αθήνα: Ατραπός.
- Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέα.

- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: εκδ. Μαραθιά.
- Freire, P. and Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hacker, D. (2012). «Μεταγνώση: Ορισμοί και Εμπειρικές Αρχές». Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Halliday, M.A.K. και Martin, J. R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hartman, H. (2012). «Μεταγνωσιακή Διδασκαλία», στο Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία». Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Heywood, A. (2007). *Πολιτικές Ιδεολογίες*. Μτφρ. Χ. Κουτρής, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Hools, B. (2010). «Γλώσσα: Διδάσκοντας Νέους Κόσμους, Νέα Γλώσσα». Στο Γούναρη, Γούναρη, Π. και Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*: Αθήνα: Gutenberg.
- Ίγκερς, Γκ. (1991). *Νέες Κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*. Αθήνα: Γνώση.
- Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, μτφρ. Τζαννόνε-Τζώρτζη Κ. Ι.. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Kalantzis, M. and Core, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο Χρηστίδης, Α-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 214-216. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. and Van Leeuwen, Th. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, (μτφρ. Κουρμένταλα-Νταμπαράκη, Γιώτα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Marrου, Η. Ι. (1961). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως κατά την Αρχαιότητα*, μτφρ. Θ. Φωτεινόπουλος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, μτφρ. Δημητριάδου Ε. Αθήνα: Πεδίο.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντες Αναγνώστες Ιστορίας*. Επιμ. Θ. Κάββουρα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mercer, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moniot, H. (2002), *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Μτφρ. Ε. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Olson, D. R. (2003). *Ο Κόσμος πάνω στο Χαρτί. Οι Εννοιακές και Νοητικές Επιπτώσεις της Γραφής και της Ανάγνωσης*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Ong, W. (2005). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Propp, V. (1928/1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρως και άλλα κείμενα*. Μετφρ. Α. Παρίση. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Rodari, G. (2003). *Η Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schraw, G. (2012), «Πρωθώντας τη Γενική Μεταγνωστική Επίγνωση». Στο Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Spink, J. (1990). *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*, (μτφρ. Ντελόπουλος Κ.) Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*, μτφρ. Μ. Κασούτας και Δ. Λαθούρης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Sutton, C. (2003). «Οι Εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών ως Εκπαιδευτικοί Γλώσσας», στο Π. Κόκκοτας (επιμ.). *Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Todorov, T. (2002). *Απέναντι στο Ακραίο*, μτφρ. Β. Τομανάς. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Verma, G. K. and Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, μτφρ. Ι. Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Wells, G. (2006). «Γλώσσα, Γραμματισμός και Εκπαίδευση». Στο Χαραλαμπόπουλος, Α., (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών.
- Wink, J. (2014). *Κριτική Παιδαγωγική*. Καρράς, Κ. Γ. (επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Γ. Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

- Achugar, M. and Schleppegrell, M. (2005). «Beyond Connectors: The Construction of Cause in History Textbooks», *Linguistics and Education*, 16.
- Alexander, P. (2014). «Thinking Critically and Analytically about Critical-Analytic Thinking», *Educational Psychology Review*, 26.
- Alsaleh, N. (2020). «Teaching Critical Thinking: Literature Review», *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1).
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armbruster, B. (2004). «Considerate Texts». In D. Lapp, J. Flood and N. Farnan (eds). *Content Area Reading and Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, A. B. (2015). *Inequality: What Can Be Done?* Harvard University Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctvjghxqh>
- Ausubel, D. (1960). «The Use of Advance Organizers», *Journal of Educational Psychology*, 51.
- Barthes R. (1977). *Rhetoric of the image*. NewYork, Hill and Wang.
- Barton, E. (1997). «Empirical Studies in Composition», *College English*, 59(7).
- Beaugrande, R. and Dressler, D. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bedard, K. and Dhuey, E. (2006). «The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effect», *Quarterly Journal of Economics*.
- Berlin, J. (1988). «Rhetoric and Ideology in the Writing Class», *College English*, 44 (8).
- Beyer, B. (1987). *Developing Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bezemer, J. and Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 166-195.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

- Bloch, M. (2019). *The Historian's Craft*. London: Routledge.
- Brawn, A. and Palinscar, A. (1989). «Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition». In L. Resnik (ed.). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Britto, P. R. (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Britton, B., Gulgoz, S. and Glynn, S. (2012). «Impact of Good and Poor Writing on Learners». In B. Britton, A. Woodward and M. Binkley (eds). *Learning from Texts*. London: Routledge.
- Bruner, J. S. (1991). «The Narrative Construction of Reality», *Critical Inquiry*, 18.
- Byrnes, J. and Dunbar, K. (2014). «The Nature and Development of Critical-Analytic Thinking», *Educ Psychol Rev*, (2014) 26.
- Cairney, T.H. (1988). «The Genre Debate», *ARA Today*, November.
- Cairney, T.H. (1990). *Teaching Reading Comprehension: Meaning Makers at Work*. Milton Keynes (UK): Open University Press.
- Cairney, T.H. (1992). «Mountain or Mole Hill: The Genre Debate viewed from the Down Under», *Reading*, April 1992.
- Cairney, T. H. (2000). «The construction of literacy and literacy learners». *Language Arts*, 77(6).
- Cairney, T. H. (2008). «Community Literacy Practices and education: Australia». In B. V. Street and N. H. Hornberger (ed.). *Encyclopedia of Language and Education* 2. London: Kluwer Academic Publishers.
- Carney, R. and Levin, J. (2002). «Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text». *Educational Psychology Review*. 14. 10.1023/A:1013176309260.
- Carstens, A. (2009). «The Effectiveness of Genre-based Approaches in Teaching Academic Writing: Subject-specific versus Cross-disciplinary Emphases». Ph.D. Thesis. School of Humanities, University of Pretoria.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Christie, F. (1990). «Genre as Social Processes». A plenary Paper Delivered at the Meanjin Reading Council Regional Conference, Brisbane (March, 23-25).
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Christie, F. and Unsworth, L. (2005). «Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective», in *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*, v.1.
- Coffin, C. (2006). «Learning the Language of School History: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 38:4.
- Coffin, C. (2009). *Historical Discourse: The language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Collins, A. Brown, J. and Newman (1989). «Cognitive Apprenticeship». In L. Resnick (ed.). *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Collins, A., and Kapur, M. (2014). «Cognitive Apprenticeship». In R. K. Sawyer (ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2014). *The Power of Literacy*. London: Routledge.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
- Crawford, C., Dearden, L. and Meghir, C. (2011). When you are born matters: The impact of date of birth on child cognitive outcomes in England. *Institute for Fiscal Studies*.
- Daily, S., Burkhauser, M. and Halle, T. (2010). «A Review of School Readiness Practices in the States: Early Learning Guidelines and Assessments», *Child Trends: Early Childhood Highlights*, 1(3).

- Daniel, M-F. et al. (2003). «The Development of Dialogical Critical Thinking», *Children. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 22 (4).
- Dansereau, D F. (1978). The Development of a Learning Strategy Curriculum. In O'Neil, H. F. et al. (eds). *Cognitive and Affective Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Davidson, N. and Worsham, T. (eds 1992). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. Colchester, VT: Teachers College Pr.
- Degand, L. and Sanders, T. (2002). «The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2», *Reading and Writing*, vol. 15 (7-8).
- Deming, D. and Dynarski, S. (2008). «The lengthening of childhood», *Journal of Economic Perspectives*, 22(3).
- Derewianka, B. (1999). *Exploring How Texts Work*. Sydney: PETA.
- Dickson, S. et al. (1995). Text Organization and Its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research. National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon. Technical Report no 17, ERIC ED 386864.
- Dysthe, O. (1996). «The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse», *Written Communication*, 13.
- ELINET (2015). *Literacy in Europe: Facts and Figures*. https://mgciissn.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/factsheet-literacy_in_europe-a4.pdf.
- Emig, C., Moore, A. and Scarupa, H. J. (2001). School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children. Child Trends Research Brief. Washington, DC: Child Trends.
- Ennis, R. H. (1984). «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities». In J. Baron and R. Sternberg (eds). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. NY: W. H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989). «Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research», *Educational Researcher*, 18, 4-10. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018003004>

- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ennis, R. H. (2013). «Critical Thinking Across the Disciplines», *Inquire*, 28, Summer.
- Ennis, R. H. (2018). «Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision», *Topoi*, 37 (1).
- Facione, P. A. (2011). «Critical Thinking: What it Is and Why it Counts», *Insight assessment.com*, 1.
- Facione, P. A. (2015). «Critical Thinking: What it Is and Why it Counts». *Insight Assessment Measuring Critical Thinking Worldwide*. Measured Reasons and the California Academic Press, Millbrae, CA.
- Facione, P.A. (2016). *Think Critical*. Pearson.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse and Text: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Falloon, G. (2024). «Investigating Pedagogical, Technological and School Factors Underpinning Effective 'Critical Thinking Curricula'; in K-6 education», *Thinking Skills and Creativity*, 51.
- Fang, Z. and Schleppegrell, M. (2008). *Reading in Secondary Content Areas*. University of Michigan Press.
- Fang Z. and Schleppegrell, M. (2010). «Disciplinary Literacies Across Content Areas», *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 53(7).
- Fisher, R. and Williams, M. (2004). *Unlocking Creativity*. London: David Fulton Publishers.
- Foucault, M. (1994). *Power*. New York: New Press.
- Fowler, L. (2002). *Kinds of Literature*. Oxford University Press.
- Fredriksson, P. and Öckert, B. (2014). «Life-cycle consequences of the age at school start», *Scandinavian Journal of Economics*, 124.
- Freire, P. and Macedo, M. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. West Point, CT: Greenwood.

- Galton, M. and Morrison, I. (2000). «Concluding Comments: Transfer and Transition», *International Journal of Educational Research*, vol. 33(4).
- García-Carmona, A. (2023). «Scientific Thinking and Critical Thinking in Science Education», *Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-023-00460-5>
- Gee, J.P. (2003). «A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development». In S. Neuman and D. Dickinson (eds). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- Gee, J.P. (2014). *The social mind: Language, Ideology, and Social Practice*. Champaign, IL: Common Ground Research Networks.
- Giancarlo, C. A. and Facione, P. (2001). «A Look Across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking among Undergraduate Students», *The Journal of General Education*, 50 (1)
- Giroux, H. A. (1978). «Writing and Critical Thinking in the Social Studies», *Curriculum Inquiry*, 8(4).
- Giroux, H. A. (1979). «Over-coming Behavioral and Humanistic Objectives», *The Educational Forum*, 43(4).
- Givord, P. (2021). *How age at entry at school affects future educational and socio-emotional outcomes: evidence from PISA. Technical Report*.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing: An Introductory Coursebook*. London: Routledge.
- Gooch, G. P. (1920). *Nationalism*. London: Swarthmore Press Limited.
- Goodman, K. (2004). «Reading: A psycholinguistic guessing game». In D. Wray (ed.). *Literacy. Major Themes in education*. London: Routledge.
- Grøver, V. (2019). «Learning through Language». In P. Uccelli, M. Rowe and E. Lieven (eds). *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*. Cambridge University Press.
- Guilford, J. and Hopfner, R. (1971). *The Analysis of the Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1993). «Towards a Language-based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, 5.
- Halliday, M.A.K. (2004). «Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language». In M.A.K. Halliday (ed.). *The Language of Early Childhood*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M.A. Schraw, G. K. and Matthiessen, C. (1999). *Construing Experience through Meaning: A language-based Approach to Cognition*. London/ New York: Cassell.
- Halliday, M.A.K. and Martin, J. R. (2004). *Writing Science*. London: Routledge.
- Halpern, D. F. (2017). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press.
- Hammond, J. and Derewianka, B. (2001). «Genre». In R. Carter and D. Nunan (eds). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanf, N. B. (1971). *Mapping*. *Journal of Reading*, vol. 14/4.
- Hare, W. (1989). *Reason in Teaching and Education*. Halifax, NS: Dalhousie University School of Education.
- Hare, W. (2003). Guest Editor. «Special Issue on Open-mindedness and Education», *Journal of Thought* 23, 3.
- Hare, W. (2004). «Assessing One's Own Open-Mindedness», *Philosophy Now*, 47.
- Harmon, J. and Wood, K.D. (2001). «The TAB Book Club Approach», *Middle School Journal*, 32 (3).

- Harrison, C. (2003). Visual Social Semiotics: Understanding how still Images Make Meaning. *Technical Communication* 50(1), 40-60. Retrieved from <http://www.candoca-reersolution.com/publication/0553.pdf>
- Hyejeong, A. (2012). «Teaching Writing Skills Based on a Genre Approach to L2 Primary School Students: An Action Research», *English Language Teaching*, 5(2).
- Ifantidou, E. (2022). *Genres and Pragmatic Understanding*. Athens: Patakis publ.
- Ivanic, R. (2004). «Discourses of Writing and Learning to Write», *Language and Education*, 18(3).
- Iwasaki, N. and Kumagai, Y. (2016). *The Routledge Intermediate to Advanced Japanese Reader*. London: Routledge.
- Janks, H. (2013). «Critical Literacy in Teaching and Research», *Education Inquiry*, 4(2).
- Jewitt, C. (2005). *Technology, Literacy, Learning. A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (ed.) (2014a). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2014b). «An Introduction to Multimodality». In C.Jewitt (ed). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge,pp. 14-27.
- Jewitt, C. and Oyama, R. (2001). «Visual Meaning: A Social Semiotic Approach». In T. van Leeuwen and C. Jewitt (eds). *Handbook of Visual Analysis*, (pp 134 -156). London: Sage.
- Jones, R. (2009). «Technology and Sites of Display» in Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V. and Papaioannou, S. (2016). «Narrative Skills in Preschool and First Grade

- Children», *Preschool and Primary Education*, 4.
<https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Karaer, G. (2015). «Examining the impact of science writing heuristic (SWH) approach on development of critical thinking, science and language skills of students with and without disabilities», *Thinking Skills and Creativity*, 51.
- Khalil, R. Y., Tairab, H., Qablan, A., Alarabi, K. and Mansour, Y. (2023). «STEM-Based Curriculum and Creative Thinking in High School Students», *Education Sciences*, 13(12).
- Kim, Y. and Yun, J. (2019). «Theory and Evidence-Based Language Learning and Teaching for Young Children». In V. Grøver, P. Uccelli, L. Rowe and E. Lieven (eds). *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*. Cambridge University Press.
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology*. New York: Harper and Row.
- Knapp, P. and Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. A UNSW Press book.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1989). «Texture as Meaning». In R. Andrews (ed.). *Narrative and Argument*. Open University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. Van Leeuwen, Th. (2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kucer, S. and Silva, C. (2006). *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kucer, S. (2014). *Dimensions of Literacy*. London: Routledge.
- Kwok, M. et al. (2015). «Sociocultural approaches to high school writing instruction: examining the roles of context, positionality, and power». In C. MacArthur (ed.). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. and Charalambous, E. (2019). «Searching for Differential Teacher and School Effectiveness in Terms of Student Socioeconomic Status and Gender: Implications for Promoting Equity», *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3)
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. and Waletzky, J. (1967). «Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience». In J. Helm, (ed.). *Essays on the Verbal and the Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Lange, S.M. and Thompson, B. (2006). «Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities», *International Journal of Special Education*, 21. 108-119.
- Lave, J. and Wenger, E. (2012 digital). *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, P. (2011). *History Education and Historical Literacy*. In I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching*. London: Routledge.
- Lemke, J. L. (1994). «Genre as a Strategic Resource». ERIC document ED 377515.
- Lemke, J. L. (2008). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Published online by Cambridge University Press.
- Levin, J. R. and Mayer, R. E. (1993). «Understanding illustrations in text». In Britton, B. K., Woodward, A. and Brinkley, M. (eds). *Learning from Textbooks*. Erlbaum.
- Lipman, M. (1994). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotman, J. (1990). *The Universe of the Mind: The Semiotic Theory of Culture*. Indiana University Press.
- Luke, A. (1994). «Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital». In R. Hasan and G. Williams (eds). *Literacy and Society*. London: Longman.
- Macken-Horarik, Mary. (2002). «Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science», Johns 2002b. 17-42.

- Mackenzie, N. et al. (2013). «Analysing Writing: the Development of a Tool for Use in the Yarly Years of Schooling», *Issues in Educational Research*, 23(3).
- Martin, J. R. (1984). «Language, Pegister and Genre». In Frances Christie (ed.). *Children Writing*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford
- Martin, J. R., Christie, F. and Rothery, J. (1987). «Social Processes in Education: A reply to Sawyer and Watson». In I. Reid (ed.). *The Place of genre in learning: current debates*. Geelong, Vic: Centre for Studies in Literary Education, Deakin University.
- Martin, J. and Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox Publishing.
- Maughn, G. (2000). «Inquiry, Democracy and Childhood: An Interview with Matthew Lipman», *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 19(2).
- McCaby, A. (2017). «Children's personal narratives reflect where they come from, reveal who they are and predict where they are going». In N. Kurkikova et al. (2017). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*. London: Routledge.
- McPeck, J.E. (2016). *Teaching Critical Thinking*. New York: Routledge.
- Mercer N. (2010). «The Analysis of Classroom talk: Methods and Methodologies», *The British Journal of Educational Psychology*, 80.
- Messariss, P. (1997). *Visual Persuasion: The Role of Images in Advertising*. SAGE Publications, <http://www.readingonline.org/newliteracies/action/messariss>.
- Metallinos, N. (ed.) (1993). Verbo-Visual Literacy. *International IVLA Symposium*, Delphi Greece, 1993. ERIC Document: ED 393417, 1993.
- Mink, J. (2000), Textbook: *Research and Writing*. Frankfurt am Main, Peter Lang, <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1361819>.

- Newell, G., Bloome, D. and Alan H. (2015). *Teaching and Learning Argumentative Writing in High School English Language Arts Classrooms*. New York: Routledge.
- Norris, S.P. and Ennis, R.H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Critical Thinking Press and Software.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning*. New York: Teachers College Press.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2023). *Government at a Glance 2023*. OECD Publishing, Paris. Available at: www.oecd.org/governance/government-at-a-glance.htm
- Olson, D. R. (1977). «From Utterance to Text», *Harvard Educational Review*, vol. 47(3).
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palinscar, A. and Brawn, A. (1984). «Reciprocal Thinking», *Cognition and Instruction*, 1(2).
- Pan Q, Trang KT, Love HR and Templin J. (2019). «School Readiness Profiles and Growth in Academic Achievement», *Front. Educ.* 4:127.
- Passerini, K. and Granger, M. J. (2000). A Developmental Model for Distance Learning Using the Internet. *Computers and Education*, 34(1), 1-15.
- Paul, R. (1993/2012). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. and Nosich, G. M. (1992). *A Model for the National Assessment of Higher Order Thinking*. National Centre for Education Statistics, Washington, DC. ERIC Doc. No. ED353296.
- Peeck, J. (1993). Increasing Picture Effects in Learning from Illustrated Text. *Learn. Instruct.* 3:227-238.

- Perkins D. (2003). *Making Thinking Visible, New Horizons for Learning*. USA. www.newhorizons.org.
- Peterson, S. and McClay, J. (2014). «A National Study of Teaching and Assessing Writing in Canadian Middle Grades Classrooms», *McGill Journal of Education*, 49(1).
- Phinney, J. et al. (2001). «Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective», *Journal of Social Issues*, 57(1).
- Pienaar, G. E. (2001). «Teaching Critical Thinking Skills in the Language Classroom», *Journal for Language Teaching*, 35(2_3).
- PIRLS (2003). *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001: U.S. Department of Education*.
- Pretti-Frontczak, K. (2014). «Stop Trying to Make Kids “Ready” for Kindergarten», *Young Except. Child.* 17, 51–53. doi: 10.1177/1096250614523346.
- Reddy, M. (1979). «The Conduit Metaphor: a Case of Frame Conflict in our Language about Language». In A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reilly, J.S. (1992). «How to tell a good story: The Intersection of Language and Affect in Children's narratives», *Journal of Narrative and Life History* 2(4).
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., and West, K. M. (2009). «Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage». In P. M. Rhyner (ed.). *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*. New York: Guilford.
- Rimm-Kaufman, S.E. (2004). «School Transition and School Readiness». In E. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV (eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What it is, why it matters and how to get it*. San Francisco USA: Jossey Bass.

- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. and Tishman, S. (2006). Establishing Patterns of Thinking in Classrooms, *Paper prepared for AERA conference*, April 2006. http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf
- Roberts, R. et al. (1999). «The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups», *The Journal of Early Adolescence*, 19.
- Rothery, J. (1996). «Making changes: Developing an educational linguistics». In R. Hasan and G. Williams (eds). *Literacy in Society*. London: Longman
- Rumban, C.N. and Waters, H.S. (2000). «Learning with Maps and Texts», *Educational Psychology Review*, vol. 14(1).
- Schleppegrell, M. J. (2001). «Linguistic Features of the Language of Schooling», *Linguistics and Education*, 12(4).
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. and de Oliveira, L. C. (2006). «An Integrated Language and Content Approach for History Teachers», *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4).
- Schnotz, W. (2002). «Commentary: Towards an Integrated View of Learning from Text and Visual Displays», *Educational Psychology Review*, 14(1). <https://doi.org/10.1023/A:1013136727916>
- Scriven, M. and Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking*. Santa Barbara, CA: The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- Segundo-Marcos, P. (2023). «Age-related Changes in Creative Thinking during Late Childhood: The Contribution of Cooperative Learning», *Thinking Skills and Creativity*, 49.
- Seixas, P. (2009). «A Modest Proposal for Change in Canadian History Education», *Teaching History*, 137.

- Seixas, P. (2015). «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory*, 49 (6).
- Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Edu.
- Sachs, J. (2016). «Teacher professionalism», *Teachers and Teaching*, 22:4.
- Sharp, A. (2004). «The Other Dimension of Caring Thinking», *Critical and Creative Thinking*, 12(1).
- Shah, P. and Hoeffner, J. (2002). «Review of Graph Comprehension Research: Implications for Instruction», *Educational Psychology Review* 14 (1): 47-69. <<http://hdl.handle.net/2027.42/44452>>
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1999). «What is Critical Literacy?», *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4).
- Shulman, L. (1986). «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching». In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Shulman, L (1987). «Knowledge and Teaching», *Harvard Educational Review*, Febr. 1987.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (1989). «The role of reasons in (science) education». In Hare, W., (ed.). *Reason in Teaching and Education*. Halifax, NS: Dalhousie University School of Education.
- Siegel, H. (2003). *Knowledge, Truth and Education*. London: Routledge.
- Siegel, H. (2009). «Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage». In W. Hare (ed.). *Paideusis*, 18(1).

- Simonton, K. (2010). «Creative Genius». In J. Kaufman and R. Sternberg (eds). *The Cambridge Handbook of Creativity*.
- Smyth, J. (1996), «Evaluation of Teacher Performance», *Journal of Educational Policy*, 11(2).
- Swales, M. J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Thier, M. and Daviss, B. (2002). *The New Science Literacy: Using Language Skills to Help Students Learn Science*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Traves, P. (1992). «Reading: the entitlement to be ‘properly literate’». In K. Kimberley, M. Meek and J. Miller (eds). *New Readings: Contributions to an Understanding of Literacy*. London: A and C Black.
- Travers, M. (2008). *Qualitative Research through Case Studies*. London: Sage Publications.
- Trevor, H. (2008). *The Psychology of Language*. Hove: Psychology Press.
- Usselli, P. (2019). «Learning the language for School Literacy». In V. Grøver et al. (eds). *Learning through Language*. Cambridge University Press.
- Van Damme, J. and Bellens, K. (2017). «Countries Strive towards More Quality and Equity in Education: Do they Show Success or Failure? Evidence from TIMSS 2003 and 2011, for grade 4». In M. Rosén, K. Yang Hansen and U. Wolff (eds). *Cognitive Abilities and Educational Achievement: Measurement and Determinant*. Dordrecht: Springer.
- Van Leeuwen, Th. (2005). *Language Arts Disciplines*, Psychology Press. Ανακτήθηκε από http://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/381086/mod_resource/content/2/Lesson_14_Leeuwen_Introducing_Social_Semiotics_extract.pdf.
- Verdis, A. (2002). «School Effectiveness and Educational Evaluation in Greece». Doctoral thesis. Institute of Education, University of London.

- Vincent-Lancrin, S., Gonzáles-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F. de, Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., and Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD.
- Viroli, M. (1995). *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism*. Oxford University: Clarendon Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). «The Genesis of Higher Mental Functions». In J. V. Wertsch (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. (1987). «Thinking and Speech». In R.W. Rieber and A.S. Carton (eds). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 1. New York: Plenum.
- Warwick, P. and Maloch, B. (2003). «Scaffolding Speech and Writing in the Primary Classroom», *Reading*, 37(2).
- Wells, G. (2002). *Dialogic Inquiry*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2003). *Learning and Teaching 'Scientific Concepts': Vygotsky's Ideas Revisited*. Retrieved October 11/2003, <http://www.oise.utoronto.ca/gwells/scient.concepts.txt>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1997). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). «Child Development and Emergent Literacy». *Child Development*, 69(3). <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Williams, G. (1993). «Using Systemic Grammar in Teaching Young Learners: An Introduction». In L. Unsworth (ed.). *Literacy, Learning and Teaching Language as Social Practice in Primary School*. South Melbourne: MacMillan.
- Woodward, A. (1993). «Do Illustrations Serve an instructional Purpose in u.s. Textbooks?», In B. Britton, Woodward A. and Binkley M. (eds). *Learning from Textbooks*. Hillsdate, NJ: Erlbaum.

Yannicopoulou, A. A. (2003). «The Visual Meanings of Written Texts: The Puns», *International Journal of Learning*, 10.

Zong, F. and Zhen, S. (2021). «The Link between Language and Thought», *MaMi*, 2(1).

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Α. Παπανδρέου 37, Τ.Κ. 15180, Μαρούσι,
Τηλ. 210-3442875
Website: www.adippde.gr
Email: grammateia@adippde.gr

Γενική Επιμέλεια: Ηλίας Γ. Μασαγγούρας
ISSN: 2653-8938
ISBN: 978-618-87540-1-0

© Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2024