

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαρία Ποιμενίδου

Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο.
Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών
και τη συγκρότηση του νοήματος.

Τριμελής επιτροπή

Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Βασίλειος Αναγνωστόπουλος, Καθηγητής

Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια

Βόλος 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7143/1
Ημερ. Εισ.: 26-05-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.63
ΠΟΙ

*Στον Ηλία,
τον Σωτήρη και
τον Κωνσταντή*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μαρία Ποιμενίδου

Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο.
Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών
και τη συγκρότηση του νοήματος.

Τριμελής επιτροπή

Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Βασίλειος Αναγνωστόπουλος, Καθηγητής

Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	vii
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1. Εισαγωγή	2
Γλωσσική εκπαίδευση και επικοινωνία	2
Η γλώσσα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση	3
Η έρευνα	5
2. Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας	7
2.1. Η γλώσσα ως κοινωνικός θεσμός	7
2.2. Η γλώσσα ως επικοινωνία	9
2.3. Η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα	13
3. Ο Λόγος	15
3.1 Η έννοια του λόγου	15
3.2 Προφορικός και γραπτός λόγος	16
3.2.1 Τα χαρακτηριστικά τους	16
3.2.2 Προφορικός και γραπτός λόγος ως περιβάλλοντα επικοινωνίας	19
4. Το κείμενο	21
4.1 Ορισμός του κειμένου	21
4.2 Κειμενικότητα. Συνοχή και συνεκτικότητα	22
4.3 Η έννοια του περικειμένου	24
4.4 Η ετερογένεια των κειμένων	25
4.5 Διακειμενικότητα	25
5. Το Λειτουργικό Γλωσσικό Μοντέλο	28
5.1 Η γλώσσα ως σύστημα λειτουργιών	28
5.2 Σχέσεις κειμένου και περικειμένου	29
5.3 Το επίπεδο ύφους, μια λειτουργική ποικιλία της γλώσσας	31
5.4 Μεταλειτουργίες της γλώσσας	32
5.4.1 Αναπαραστατική μεταλειτουργία	33
5.4.2 Διαπροσωπική μεταλειτουργία	34
5.4.3 Κειμενική μεταλειτουργία	35
6. Κειμενικά είδη	37
6.1 Τα κειμενικά είδη ως κοινωνικές πρακτικές	37
6.2 Αναδρομή στη χρήση των κειμενικών ειδών	38
6.3 Κειμενικά είδη. Ορισμός	39
6.4 Κειμενικά είδη – Σχολές	41

7. Χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών	44
7.1 Ταξινόμηση	44
7.2 Ονοματοδότηση κειμενικών ειδών και σταδίων	45
7.3 Ακεραιότητα και μείξη κειμενικών ειδών	51
7.4 Σχέσεις μεταξύ σταδίων και κειμενικών ειδών	52
8. Η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών	56
8.1 Κειμενικά είδη και γραμματισμός	56
8.2 Η κριτική διάσταση της Παιδαγωγικής των Κειμενικών ειδών	59
9. Ο λόγος της επιστήμης	64
9.1 Επιστημονική θεωρία και γλώσσα	64
9.2 Χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου	67
9.3 Η διδασκαλία της επιστήμης	68
10. Γλωσσικές πρακτικές και εκπαιδευτική πράξη στο ελληνικό νηπιαγωγείο	71
10.1 Παιδαγωγικές αρχές	71
10.2 Η επικοινωνία	72
10.2.1 Διδακτικοί στόχοι	72
10.2.2 Η οργάνωση του διαλόγου	75
10.3 Το παιχνίδι	77
10.4 Ο παιδαγωγικός λόγος	83
11.4.1 Διδακτικός και ρυθμιστικός λόγος	83
11.4.2 Κειμενικά είδη στο νηπιαγωγείο	84
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ	
1. Μεθοδολογικές επιλογές στην ανάλυση των δεδομένων	88
1.1 Η οργάνωση της έρευνας	88
1.2 Προσανατολισμοί και στόχοι της έρευνας	90
1.3 Μεθοδολογικά εργαλεία	92
1.4 Το δείγμα της έρευνας	95
1.5 Συμβάσεις στη μεταγραφή του δείγματος	97
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
1. Χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου	100
1.1 Ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος	100
1.2 Οργάνωση του διαλόγου	102
1.2.1 Συμμετοχή	103
1.2.2 Εκφραστικά μέσα	104
1.2.3 Η εγκυρότητα του λόγου	105

1.3 Συγκρότηση του επιστημονικού λόγου	107
1.3.1 Τεχνικό λεξιλόγιο	107
1.3.2 Λειτουργικός ορισμός	112
1.3.3 Ονοματοποίηση	114
2. Κειμενικά είδη: Η συγκρότηση του νοήματος	116
2.1 Κειμενικότητα	116
2.1.1 Συνεκτικότητα	116
2.1.2 Συνοχή	118
α) Οργάνωση σταδίων	118
β) Λεξικές αλυσίδες	118
2.2 Σταδιακή οργάνωση κειμενικών και μακρο-κειμενικών ειδών	121
2.2.1 Κειμενικά είδη- Τροχιακή οργάνωση	121
α) Ανασκόπηση	121
β) Ιστορική αφήγηση	123
2.2.2 Κειμενικά είδη – Σειριακή οργάνωση	125
α) Εξηγήσεις φυσικών φαινομένων	125
β) Αφήγηση	126
2.2.3 Μακρο-κειμενικά είδη	128
α) Σειριακή οργάνωση σε Δραματοποίηση	129
β) Τροχιακή οργάνωση στις ΦΕ	130
γ) Το Παιχνίδι σε μια δραστηριότητα ΦΕ	132
3. Κειμενικά είδη: Πρότυπα και τροποποιήσεις	135
3.1 Προσθήκες σταδίων	135
3.1.1 Αφόρμηση	135
3.1.2 Επεξήγηση	141
3.1.3 Παιχνίδι	147
3.1.4 Κατακλείδα	150
α) Η Κατακλείδα ως συμπέρασμα	150
β) Η Κατακλείδα ως επανάληψη και αξιολόγηση	155
3.2 Τροποποιήσεις κειμενικών ειδών	159
3.2.1 Από την Αφήγηση στη Δραματοποίηση	159
3.2.2 Παιχνίδι και υβριδικά κειμενικά είδη	165
α) Παιχνίδι και Μαθηματικά	165
β) Παιχνίδι και Κατασκευές	167
3.2.3 Διαδοχική και Αιτιολογική Εξήγηση	174
3.2.4 Ιστορική Αφήγηση	180

α) Πεδίο	180
β) Συνομιλιακοί ρόλοι	184
γ) Τρόπος	190
4. Συμπεράσματα	197
4.1 Ειδικά συμπεράσματα	198
4.2 Γενικά συμπεράσματα	202
6. Προτάσεις	204
Επίλογος	206
Βιβλιογραφικές Αναφορές	207

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

*‘αν γνωρίζεις επακριβώς τι πρόκειται να κάνεις,
ποιος ο λόγος να το κάνεις;’*

Pablo Picasso

Η έρευνά μας εστιάζει στην οργάνωση και τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου στο ελληνικό νηπιαγωγείο και την επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος του Νηπιαγωγείου. Εργαλεία της ανάλυσής μας αποτελούν η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική που διαμορφώνουν μια μεταγλώσσα για τη μελέτη των γλωσσικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν το λόγο των εκπαιδευτικών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, στόχος της συγκεκριμένης διατριβής είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, με τη συνδρομή της Εκπαιδευτικής Κοινωνιολογικής Θεωρίας του Bernstein, μας δίνεται η δυνατότητα να συνδέσουμε τον παιδαγωγικό λόγο με κυρίαρχες παιδαγωγικές και κοινωνικές πρακτικές μέσα από τις αξίες και τα πρότυπα που μεταβιβάζει..

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη στο χώρο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης που μελετά τον εκπαιδευτικό λόγο ταυτόχρονα και στις τρεις λειτουργίες του δηλαδή την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, την συγκρότηση γνώσης και την κειμενική οργάνωση. Ας σημειωθεί ότι, στην πλειονότητά τους οι έρευνες που αφορούν στην ανάλυση του παραγόμενου λόγου στην εκπαίδευση πραγματεύονται κείμενα σχολικών εγχειριδίων. Ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στη συλλογή και την επεξεργασία του. Ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, τα παραγόμενα κείμενα γίνονται ακόμη πιο δύσκολα, καθώς η πρωτοτυπία της σύνθεσής τους δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία ανάλυσης. Επιπλέον, η σύνθεσή τους περιλαμβάνει μέρη που δεν αφορούν στο στόχο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, για παράδειγμα παρεμβάσεις των παιδιών ή ακόμη εξηγήσεις των νηπιαγωγών που δεν συνάδουν με το θέμα της δραστηριότητας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια φυσική πορεία στην εξέλιξη της δραστηριότητας και στην κειμενική της οργάνωση. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτές οι παράμετροι αναστέλλουν και

την έρευνα στις γλωσσικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση που μέχρι στιγμής είναι υποτυπώδης.

Ειδικότερα, η έρευνα, που αφορά στις γλωσσικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση, είναι παγκοσμίως πολύ περιορισμένη τόσο στο πλήθος όσο και στο πεδίο της. Αντίστοιχες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (Christie, 2002 & 1998· Williams, 1998· Hasan, 1984· Newkirk, 1984) αφορούν αποκλειστικά στο πεδίο της διδασκαλίας της γλώσσας και συγκεκριμένα τον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Ωστόσο, ο σύγχρονος προσανατολισμός της προσχολικής εκπαίδευσης σε εξειδικευμένα επιστημονικά αντικείμενα αναδεικνύει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και επέκτασης της έννοιας του γραμματισμού. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα για τη γλωσσική οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αυτά αφορούν τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και όχι την προσχολική εκπαίδευση. Ουσιαστικά, η παρούσα διδακτορική διατριβή διευρύνει το ερευνητικό πεδίο με στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά των επιμέρους γραμματισμών στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διατριβή αρθρώνεται μέσα από τρία μέρη που αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα. Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρονται οι θεωρίες που εστιάζουν στη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα και οι γλωσσικές πρακτικές που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, γίνεται ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την επικοινωνία, τη γλώσσα και την εκπαίδευση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο (κεφ. 1), παρουσιάζεται η κοινωνική διάσταση της γλώσσας όπως προσεγγίζεται από τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες (κεφ. 2), αναλύεται η έννοια του λόγου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου (κεφ. 3), προσδιορίζεται η έννοια του κειμένου, ως σημαίνουσας μονάδας στην παραγωγή του νοήματος (κεφ. 4), ενώ, παρουσιάζεται το Συστημικό Λειτουργικό Μοντέλο του M.A.K. Halliday και συζητείται η συμβολή του στην πολυλειτουργική ανάλυση του λόγου (κεφ. 5). Στη συνέχεια διερευνάται η συμβολή της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών του Martin στην κατανόηση και αξιολόγηση των κειμενικών γλωσσικών πρακτικών (κεφ. 6), παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τους, οι τρόποι ταξινόμησής τους και η συμβολή τους στη συγκρότηση του νοήματος (κεφ. 7) καθώς και η Παιδαγωγική που βασίζεται στα κειμενικά είδη, ως μια παιδαγωγική

γραμματισμού (κεφ. 8). Τέλος, γίνεται αναφορά στον επιστημονικό λόγο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό λόγο (κεφ. 9) και ολοκληρώνοντας εστιάζουμε στο ελληνικό νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι κυρίαρχες γλωσσικές πρακτικές και συσχετίζονται με τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις (κεφ. 10).

Το δεύτερο μέρος αφορά τις ερευνητικές επιλογές και παρουσιάζονται η οργάνωση, τα μεθοδολογικά εργαλεία, οι στόχοι και το δείγμα της έρευνας καθώς και οι συμβάσεις της μεταγραφής του δείγματος (κεφ. 1).

Ακολουθεί το τρίτο μέρος που αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και τις ερευνητικές προτάσεις. Αρχικά, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία στην τάξη και την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (κεφ. 1), στη συνέχεια μελετώνται τα στοιχεία της δομής των κειμενικών ειδών του παιδαγωγικού λόγου και η σημασία τους στη συγκρότηση του νοήματος μέσα από την ανάλυση τόσο των λεξιλογικών επιλογών όσο και της δομής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (κεφ. 2) και τέλος διερευνώνται οι αποκλίσεις στη συγκρότηση των κειμενικών ειδών που χαρακτηρίζουν τις γλωσσικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα οι προσθήκες κειμενικών σταδίων και οι τροποποιήσεις των κειμενικών ειδών και μακρο-κειμενικών ειδών (κεφ. 3). Ακολουθούν τα ειδικά και γενικά συμπεράσματα της έρευνας που αφορούν τόσο στις επικοινωνιακές τακτικές στο νηπιαγωγείο, όσο και στις γλωσσικές επιλογές σε επίπεδο κειμενικών ειδών, σε επίπεδο ύφους και σε επίπεδο λεξιλογίου (κεφ. 4) και η διατριβή ολοκληρώνεται με προτάσεις που αφορούν στην εφαρμογή και στην επέκταση της έρευνάς μας (κεφ. 5).

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την προσχολική εκπαίδευση είναι η δημιουργικότητα, στοιχείο που θεωρώ ότι καθόρισε την επαγγελματική μου πορεία. Η ανάληψη αυτής της εργασίας αποτέλεσε για μένα μια πρόκληση να ξαναδώ το νηπιαγωγείο με μια καινούργια ματιά και να απαντήσω στις δυσκολίες που συνάντησα τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην υποστήριξη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών.

Στην πορεία αυτού του έργου στάθηκε συμπαραστάτης και σύμβουλος η επιβλέπουσα, Επίκουρη Καθηγήτρια, κ. Μαρία Παπαδοπούλου, την οποία ευχαριστώ από καρδιάς. Χωρίς την πολύτιμη συνδρομή της θα ήταν πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί αυτή η διατριβή. Ιδιαίτερα εκτιμώ το γεγονός ότι μου έδωσε την ευκαιρία

να ανοίξω νέους προσανατολισμούς στη σκέψη και τη ζωή μου. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την Καθηγήτρια κ. Δόμνα Κακανά για τα χρόνια που εργάστηκα κοντά της, για το ενδιαφέρον της και για τις συμβουλές της οι οποίες βοήθησαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θεωρώ υποχρέωση να ευχαριστήσω τον Καθηγητή Jim Martin και να αναφέρω ότι η εργασία μου δεν θα είχε τη σημερινή της μορφή χωρίς τις καίριες υποδείξεις του.

Ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. Βασίλειο Αναγνωστόπουλο για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του στην τριμελή επιτροπή, τον Καθηγητή κ. Κώστα Λάμνια, που πριν από κάποια χρόνια μου έδειξε το δρόμο της Κοινωνιολογίας και σήμερα δέχτηκε να συμμετέχει στην επταμελή επιτροπή και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Βασιλεία Χρηστίδου για το αμέριστο ενδιαφέρον και την συμπαράστασή της σε κάθε στάδιο της διατριβής.

Για την ολοκλήρωση αυτού του έργου θεωρώ πολύτιμη τη συμμετοχή του Καθηγητή κ. Σωφρόνη Χατζησαββίδη και του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γεωργίου Μπαγάκη στην επταμελή επιτροπή και τους ευχαριστώ ειλικρινά. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω για το ενδιαφέρον τους τον Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Ραβάνη, την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Φωτεινή Μπονώτη και τον Λέκτορα κ. Γεώργιο Αμπακούμκιν.

Κλείνοντας, θέλω να ευχαριστήσω τις συναδέλφους νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να με φιλοξενήσουν στα σχολεία τους. Η γενναιοδωρία τους και το ενδιαφέρον τους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στάθηκαν καθοριστικές για την υλοποίηση της έρευνάς μου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Γλωσσική εκπαίδευση και επικοινωνία

Η γλώσσα είναι ένα σημειωτικό σύστημα το οποίο ο άνθρωπος, στα πρώτα χρόνια της ζωής του, κατακτά φυσικά και αβίαστα μέσα από την αλληλεπίδραση. Κάθε γλωσσική πράξη αποτελεί ένα συνεχή διάλογο του ατόμου με τον κόσμο και διαμορφώνει τον τρόπο που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το περιβάλλον.

Ο σημαντικός ρόλος που κατέχει στην οργάνωση της ζωής του ατόμου και της κοινωνίας έχει δώσει στη γλώσσα μια περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Η γλώσσα, ως αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης, οργανώνεται με βάση τις επικρατούσες απόψεις της γλωσσολογίας και της διδακτικής της γλώσσας αλλά και άλλων συναφών επιστημών όπως: ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, ψυχολογία, κ.α.. Μέχρι πρόσφατα, στην εκπαίδευση, η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως ένα αφηρημένο, αυτόνομο και κλειστό σύστημα μορφών και κανόνων. Στο πνεύμα αυτό, αντικείμενο μελέτης στην εκπαίδευση αποτελούσαν κυρίως μεμονωμένα γλωσσικά στοιχεία. Η γλωσσική αγωγή αποσκοπούσε στην κατοχή του γλωσσικού συστήματος, θεωρώντας ότι η χρήση του συστήματος με σκοπό την επικοινωνία θα προκύψει με φυσικό και αβίαστο τρόπο όταν ο χρήστης της γλώσσας θα έχει κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα, χωρίς να αναζητείται ο σκοπός χρήσης της γλώσσας. Σε αυτήν την προσέγγιση, οι παράγοντες της επικοινωνίας: ομιλητής, δέκτης, περιβάλλον και περίσταση επικοινωνίας παρέμειναν αποκλεισμένοι από το πεδίο των γλωσσικών αναλύσεων.

Η αμφισβήτηση έρχεται από την αντίληψη ότι η ουσία της γλώσσας βρίσκεται στην επικοινωνία. Έτσι, στη δεκαετία του '60, πολλές επιστήμες προσανατολίζονται στη μελέτη του λόγου και της επικοινωνίας. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας συνιστά πλέον μία πραγματικότητα που οδηγεί σε διαφοροποιήσεις και ανακατατάξεις την προσέγγιση του γλωσσικού συστήματος ως σταθερού συστήματος και τη μελέτη της γλωσσικής παραγωγής ως ατομικού προϊόντος. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται στη γλωσσολογία η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας. Η γλώσσα συνδέεται με το κοινωνικο- πολιτισμικό περιβάλλον και τις λειτουργίες της κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας (Halliday, 1994). Η δε δομή των

κειμένων αποκαλύπτει αναγνωρίσιμες πολιτισμικές πρακτικές, τα κειμενικά είδη, που πραγματώνουν συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς (Martin, 1992).

Η λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας ανέδειξε την έννοια του γραμματισμού ως πρωταρχικού στόχου της εκπαίδευσης. Έτσι, από τη δεκαετία του '80 η γλωσσική εκπαίδευση προσανατολίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας δημιουργώντας ταυτόχρονα την προοπτική άμβλυνσης των κοινωνικών διαφορών (Baynham, 2000). Στο μοντέλο αυτό γλώσσα και μάθηση βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση εφόσον η μάθηση έχει στόχο την ανάπτυξη της γλώσσας αλλά ταυτόχρονα η μάθηση επιτελείται μέσω της γλώσσας. Αυτή η αλληλεπίδραση τελικά συμβάλλει στην εξέλιξη της γλώσσας, με την κατάκτηση νέων κειμενικών ειδών που με τη σειρά τους διευκολύνουν την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης και μάθησης.

1.2. Η γλώσσα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η Κατή (1992) μελετώντας το λόγο ελληνόφωνων νηπίων επισημαίνει ότι τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών είναι συνήθως επικοινωνιακά και λιγότερο γλωσσικά. Η παρατήρηση αυτή μας κάνει να αναρωτηθούμε για τους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετωπίζουν και υποστηρίζουν διδακτικά την ανάπτυξη της γλώσσας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1988 για το νηπιαγωγείο είναι ένα πρόγραμμα που οργανώνεται με ειδικούς στόχους, συγκροτημένους εξελικτικά. Οργανώνεται με βάση τους τομείς ανάπτυξης του νηπίου και συνοδεύεται από το 'Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο' (1990) που αποτελεί καινοτόμο εγχείρημα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Αντίθεση στη διεξοδική ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων αποτελεί το μέρος του προγράμματος που αφορά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Η ανάπτυξη της γλώσσας αντιμετωπίζεται ως έκφραση προαποφασισμένων σταδίων της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού (Κονδύλη, 1997) και ο προφορικός λόγος ως εργαλείο για την υλοποίηση στόχων άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, δεν προτείνονται οργανωμένες

δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο και έχουν στόχο την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων.

Μια νέα προσέγγιση στην ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας στα ελληνικά σχολεία εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του '90. Το 1999, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας για το νηπιαγωγείο προβάλλεται η επικοινωνιακή διάσταση του λόγου. Η στροφή στη βιωματική-εποικοδομητική προσέγγιση υποστηρίζεται από τα βιβλία «Γραφή και Ανάγνωση» και «Το παιδί και η γραφή», που συνοδεύουν το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα βιβλία αυτά στοχεύουν στο γραμματισμό των νηπίων, ενώ παράλληλα, επωμίζονται και το βάρος της επανεκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Ωστόσο, όπως δηλώνει η συντακτική ομάδα (Σκούρα-Βαρνάβα, 1998), δεν δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην υποστήριξη της διδακτικής του προφορικού λόγου. Ο ίδιος προσανατολισμός όσον αφορά τη γλώσσα υιοθετείται και στο ΔΕΠΠΣ του 2002 και στη συνέχεια αναπτύσσεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006. Παρά το γεγονός ότι η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο συντελείται σχεδόν αποκλειστικά μέσω του προφορικού λόγου και ενώ προβάλλεται η ανάγκη για βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν στηρίζει τη συστηματική και μεθοδευμένη διδασκαλία του προφορικού λόγου. Ειδικότερα, όπως επισημαίνεται σε σχετικές μελέτες (Χατζησαββίδης, 2002· Γκανά, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου, 2006) από το πρόγραμμα λείπουν ειδικοί στόχοι που αφορούν στη διδασκαλία της προφορικής γλώσσας, γεγονός που δυσχεραίνει τόσο την οργάνωση δραστηριοτήτων όσο και την αξιολόγησή τους.

Με το ίδιο πνεύμα αντιμετωπίζεται η επικοινωνία και στα υπόλοιπα προγράμματα που συνθέτουν το ΔΕΠΠΣ. Ενώ, η αλληλεπίδραση αναγνωρίζεται ως ο θεμέλιος λίθος της μάθησης και ο γραμματισμός αποτελεί στόχο όλων των γνωστικών πεδίων στην πραγματικότητα δεν προτείνονται τρόποι για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ας παρατηρηθεί ωστόσο, ότι σε αυτά τα προγράμματα η επικοινωνία επωμίζεται το βάρος για τη συγκρότηση του νοήματος, δηλαδή για τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων.

Από τη άλλη, ένα μεγάλο κενό εντοπίζεται σε έρευνες που καταγράφουν και μελετούν την διδακτική πράξη στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον καθηγητή

Φράγκο¹ (2008), το ελληνικό νηπιαγωγείο είναι ένας ανεξερεύνητος χώρος, ένα 'μαύρο κουτί'. Κι αν ακόμη τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εμφανή ή μετρήσιμα, όσον αφορά τον τρόπο επίτευξής τους δεν υπάρχουν συστηματικές μελέτες που βασίζονται σε αυθεντικά περιστατικά επικοινωνίας αναζητώντας όχι το δέον ή το ιδεατό αλλά το πραγματικό προφίλ της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, όσον αφορά την επικοινωνία, η Κατή (1992) επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν εθνογραφικές μελέτες που να δείχνουν σε τι χρήσεις λόγου βασίζεται η ελληνική εκπαίδευση και με τι χρήσεις λόγου είναι εξοικειωμένα τα παιδιά.

Από τα παραπάνω προκύπτουν διάφορα ερωτήματα που αφορούν την επικοινωνία, τη γλώσσα και την εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα:

- ✓ Με ποιους τρόπους συμβάλλει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας;
- ✓ Ποια στοιχεία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού λόγου;
- ✓ Έχει εκτιμηθεί η συμβολή του γλωσσικού σχεδιασμού στην οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- ✓ Έχουν οι εκπαιδευτικοί σαφή αντίληψη γύρω από τη δομή και τις λειτουργίες του λόγου και τη σημασία τους στη συγκρότηση του νοήματος;
- ✓ Ποιες επικοινωνιακές πρακτικές συγκροτούν την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο σήμερα;
- ✓ Αξιολογείται η συμβολή τους στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;
- ✓ Μπορούν τα παιδιά να παράξουν τον απαιτούμενο σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση λόγο;

1.3. Η έρευνα

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα οριοθέτησαν το πεδίο της παρούσας έρευνας. Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν να συνεισφέρει στην καταγραφή και τη μελέτη των γλωσσικών πρακτικών που χαρακτηρίζουν το ελληνικό νηπιαγωγείο τη

¹ Από την ομιλία του καθηγητή Φράγκου με θέμα: «Το σχολείο του κόσμου, ο κόσμος του σχολείου», που δόθηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στις 19/3/2008.

διαφοροποίησή τους ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα και στην ανάλυση του ρόλου τους στη συγκρότηση του νοήματος. Για να ελεγχθεί ο ρόλος της γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία, στην έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου η μελέτη των γλωσσικών πρακτικών να μας δώσει την ευκαιρία να αναζητήσουμε (παράλληλα) το ρόλο τους στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου δηλαδή την αναδόμηση της γνώσης των νηπίων.

Το στάδιο της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στον τελικό προσανατολισμό και στη διαμόρφωση των επιμέρους στόχων της έρευνας, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο σε έρευνες εθνογραφικού χαρακτήρα. Έτσι, το δείγμα της έρευνας επικέντρωσε το ενδιαφέρον μας στο λόγο των εκπαιδευτικών αφού αποδείχθηκε ότι ο εκπαιδευτικός λόγος καθόριζε απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο λόγος των νηπίων λειτουργούσε απλώς συναινετικά σε μια προκαθορισμένη διαδικασία. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στις επικοινωνιακές πρακτικές που συγκροτούν τον εκπαιδευτικό λόγο. Έτσι θα διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου που διαμορφώνουν την αλληλεπίδραση νηπιαγωγού-νηπίων και την επικοινωνία των γνώσεων με στόχο τη συγκρότηση του νοήματος. Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα θα μελετηθεί ως ένα κείμενο προκειμένου να αποκαλυφθεί ο ρόλος των γλωσσικών του στοιχείων και της δομής του στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και στην οργάνωση του νοήματος.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν βίντεοσκοπημένες οργανωμένες δραστηριότητες σε δημόσια νηπιαγωγεία, στις γνωστικές περιοχές: Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος και Δημιουργία- Έκφραση. Για την ανάλυση λόγου χρησιμοποιήθηκαν η Θεωρία των Κειμενικών ειδών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική που αποτελούν αξιόπιστα εργαλεία για την μελέτη των λειτουργιών και της αποτελεσματικότητας του λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η γλωσσολογία καθιερώνεται ως επιστημονικός κλάδος από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, καθώς αναπτύσσεται, δεν διατυπώνεται παράλληλα και μια γενική θεωρία για τη γλώσσα, ενώ ως επί το πλείστον, οι έρευνες που αφορούν τη γλώσσα αναφέρονται σε απομονωμένους τύπους φαινομένων (Τοκατλίδου, 2003). Τομή στις αντιλήψεις για τη γλώσσα αποτελεί η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της. Η έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας στρέφει τις έρευνες στην αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα πραγματώνει την ανάγκη των ανθρώπων για αλληλεπίδραση.

2.1. Η γλώσσα ως κοινωνικός θεσμός

Μια πρώτη προσέγγιση στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας απαντάται στο έργο του Saussure. Ο Saussure (1979) υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι ένας κοινωνικός θεσμός, όμως, ενώ υπάρχει μέσα σε κάθε άτομο και είναι ταυτοχρόνως κοινή σ' όλα τα μέλη της κοινότητας, στην πραγματικότητα είναι τοποθετημένη έξω από τη θέληση αυτών που είναι οι θεματοφύλακές της. Παρά την επισήμανση της σχέσης που συνδέει την γλώσσα με την κοινωνία, για τον Saussure, έργο της Γλωσσολογίας παραμένει η μελέτη της γλώσσας ως συστήματος και με τον ίδιο τρόπο προτείνεται η μελέτη των στοιχείων που το αποτελούν, αφού αυτά βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Η μελέτη του λόγου, για τον Saussure, έχει ως αντικείμενο τη γλώσσα, που στην ουσία της είναι κοινωνική και ανεξάρτητη από το άτομο (Saussure, 1979). Αυτή η θέση αποτελεί το βασικό διαχωρισμό της γλώσσας από την ομιλία. Κατά συνέπεια, διαχωρίζεται το κοινωνικό από το ατομικό και επιπλέον η λογική αυτή αντιδιαστέλλει το ουσιαστικό από το πλεονάζον και το περισσότερο ή λιγότερο τυχαίο (Saussure, 1979). Έτσι, ενώ ο Saussure ξεπερνά τους φραγμούς που έθετε η μέχρι τότε διαχρονική μελέτη της γλώσσας, γεγονός αποτελεί ότι και η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν μπορεί να υπερβεί τη μελέτη της ιδεατής γλώσσας και να ανταποκριθεί στην μελέτη του πραγματικού – επικοινωνιακού λόγου. Οι Hasan & Cloran (1987) παρατηρούν ότι η ομιλία για τον Saussure ορίζεται ως ατομική πράξη, όπου ο ομιλητής χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα, για να εκφράσει τις προσωπικές του σκέψεις, γεγονός που διαχωρίζει την ομιλία από τη γλωσσική ορθότητα. Μέσα

στη συγκεκριμένη οπτική, η ομιλία δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γλωσσολογικής μελέτης, γιατί υπολείπεται εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας ως μια αυτόνομη ενότητα λόγου (Vološinov, 2003). Για τον Vološinov, ο Saussure δεν διαφοροποιεί απλά τη λειτουργία της γλώσσας από αυτή της έκφρασης, αλλά θεωρεί ότι βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση, κάθετα διαχωρισμένες σε αντιστοιχία με την αντίθεση του κοινωνικού με το ατομικό.

Η πρώτη αμφισβήτηση στην κάθετη διάκριση συγχρονικότητας και διαχρονικότητας έρχεται από τη Σχολή της Πράγας, με τις 'Θέσεις', όπου δίνεται έμφαση στη μελέτη της γλώσσας από συγχρονική σκοπιά, χωρίς ωστόσο να παραμελείται η διαχρονική διάσταση (Μπαμπινιώτης, 1985). Βασική αρχή της σχολής της Πράγας είναι ο λειτουργικός χαρακτήρας της γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα αναλύεται ως σύστημα που έχει λειτουργία, σκοπό και μέσα για την υλοποίηση τους (Τομπαΐδης, 1995).

Η λειτουργικότητα της γλώσσας αναλύεται και από τον Hjelmslev, ο οποίος παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη θεωρία, μέρος της οποίας ασχολείται με τη μελέτη των σχέσεων ή λειτουργιών που αναπτύσσονται σε κάθε επίπεδο της γλώσσας. Οι λειτουργίες αντιστοιχούν σε ένα σύστημα το οποίο προσφέρει τις αρχές για την ανάλυσή τους (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο Hjelmslev διακρίνει στη γλώσσα δύο συστατικά, το περιεχόμενο και την έκφραση, επισημαίνοντας πως, ό,τι ενδιαφέρει το γλωσσολόγο και στα δύο επίπεδα, είναι η μορφή, δηλαδή οι σημασίες και τα φωνήματα αντίστοιχα και όχι η ύλη, δηλαδή οι έννοιες και οι φθόγγοι (Μπαμπινιώτης, 1985). Τα επίπεδα αυτά σχηματοποιούν τη γλώσσα ως ένα στρωματοποιημένο σύστημα, που μέσω του πιο 'συγκεκριμένου' στρώματος της έκφρασης, πραγματώνεται το πιο 'αφηρημένο' στρώμα του περιεχομένου (Halliday & Martin, 2000).

Η διατύπωση μιας θεωρίας που στοχεύει στη διερεύνηση της δημιουργικότητας του χρήστη της γλώσσας, εμφανίζεται με τη 'Γενετική-Μετασηματιστική Γραμματική'(ΓΜΓ) του Chomsky. Ο Chomsky αποδίδει αυτή την ικανότητα στο γεγονός ότι ο άνθρωπος διαθέτει από τη γέννησή του έναν έμφυτο μηχανισμό, που ονομάζει 'μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης', και ο οποίος συμβάλλει στην δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού συστήματος (Τομπαΐδης, 1995:65). Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική θεωρία ασχολείται κυρίως με έναν ιδανικό ομιλητή- ακροατή, σε μια απολύτως ομογενοποιημένη γλωσσικά κοινότητα (Chomsky & Halle, 1965). Η ΓΜΓ αποτελεί μοντέλο της γλωσσικής ικανότητας,

όπου γλωσσική ικανότητα είναι η γραμματική ικανότητα, δηλαδή η συντακτική, η σημασιολογική και η φωνολογική ικανότητα (Παυλίδου, 1997). Ο χαρακτηρισμός ‘Γενετική’ επισημαίνει ότι οι επιλογές δεν αποτελούν ασυνείδητες προθέσεις του υποκειμένου, αλλά ενεργοποιούνται ως ένα τυποποιημένο σύστημα (Halliday, 1994). Το σύστημα αυτό αποτελείται από τη γραμματική και συγκεκριμένα τα συντακτικά σχήματα κάθε γλώσσας που προσδιορίζονται από κανόνες, καθώς και από λέξεις που έχουν την δυνατότητα άπειρων συνδυασμών (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η αμφισβήτηση της ΓΜΓ ξεκινά από την ανάγκη υπέρβασης του μονολογικού χαρακτήρα της γλώσσας και την προοπτική αντιμετώπισης, αφενός μεν της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης, αφετέρου δε της γλωσσικής ικανότητας, ως ικανότητας χρήσης της γλώσσας σε επικοινωνιακό επίπεδο. Μελέτες που επισημαίνουν τις ομοιότητες του στρουκτουραλισμού του Saussure με τη Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική, επικαλούνται ότι, παρά τις διαφορές, αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει και τις δυο αναλύσεις είναι η φορμαλιστική και ρυθμιστική τάση. Παρ’ όλες τις διαμάχες μεταξύ Δομιστών και Γενετιστών, με προσανατολισμό στο συνταγματικό ή στο παραδειγματικό επίπεδο, από τον Saussure μέχρι τον Chomsky, ο Halliday (1994:xxviii) υποστηρίζει ότι σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες *«η γλώσσα, για να ερμηνευτεί, πρέπει να γίνει τόσο ιδεατή, που λίγη σχέση θα έχει με αυτά που οι άνθρωποι στην πραγματικότητα γράφουν και ακόμη λιγότερη με ό,τι στην πραγματικότητα λένε»*.

2.2. Η γλώσσα ως επικοινωνία

Δύο παράγοντες αναπροσανατολίζουν τη μελέτη της γλώσσας. Όπως αναφέρθηκε, δίνεται έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και επιπλέον στη σημασιολογική της διάσταση που εκφράζει την πρόθεση κάθε επικοινωνίας.

Περνώντας από τη μελέτη της γλώσσας στη μελέτη της επικοινωνίας, ο Hymes αναπτύσσει την έννοια της ‘επικοινωνιακής ικανότητας’ (communicative competence). Το ‘ομιλιακό γεγονός’ (speech event) αποτελεί για την ανάλυση της προφορικής αλληλεπίδρασης ό,τι η πρόταση για τη γραμματική. Η νέα αυτή προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια προέκταση του μεγέθους της βασικής μονάδας ανάλυσης του λόγου από την μοναδική έκφραση σε συνέχειες – ακολουθίες εκφράσεων, όπως επίσης μια μετατόπιση από το κείμενο στην αλληλεπίδραση (Hymes, 1972).

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι σκέψεις των Bakhtin και Vološinov, που τοποθετούν τη γλώσσα στο κοινωνικό της πλαίσιο και θέτουν έναν ευρύτερο προβληματισμό για την ερμηνεία της. Το έργο τους, αν και προηγείται χρονολογικά από τη στροφή του δυτικού κόσμου στη μελέτη της επικοινωνίας, παραμένει για μεγάλο διάστημα άγνωστο στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα. Για τον Vološinov (2003:59) «η γλώσσα αφορά τη ζωή και ιστορικά αναδύεται ακριβώς εκεί, στη διακριτή λεκτική επικοινωνία και όχι στο αφηρημένο γλωσσικό σύστημα των γλωσσικών τύπων ούτε στον ατομικό ψυχισμό του ομιλητή». Η διαδικασία με την οποία παράγεται η γλώσσα μπορεί να αποδοθεί ως μια ακολουθία πράξεων. Αρχικά ενεργοποιούνται κοινωνικές επαφές στις οποίες αναπτύσσεται λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια, η δράση αυτή παράγει τύπους γλωσσικής επικοινωνίας στους οποίους τελικά βασίζεται. Η παραγωγική διάσταση αυτής της διαδικασίας αντανακλάται στις αλλαγές που επιδέχονται οι γλωσσικοί τύποι, ώστε λειτουργικά να εξυπηρετούν τις ανάγκες κάθε συγκεκριμένης επικοινωνίας στο κοινωνικο-ιστορικό της πλαίσιο (Vološinov, 2003). Για τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία, το κέντρο βάρους δεν βρίσκεται στην αναγνώριση των γλωσσικών τύπων, αλλά στο νέο που αυτοί μεταφέρουν και επομένως στο συγκεκριμένο νόημα που αποκτούν στο δεδομένο πλαίσιο. Ο γλωσσικός τύπος υπάρχει για τον ομιλητή μόνο στο πλαίσιο ειδικών εκφράσεων, επομένως υπάρχει μόνο σ' ένα ειδικό ιδεολογικό πλαίσιο. Ό,τι προσλαμβάνουμε και συγκρατούμε στο μυαλό μας είναι η λειτουργία της πολιτισμικά καθορισμένης προδιάθεσής μας να προσλαμβάνουμε και να αφομοιώνουμε (Gumperz, 1982). Όπως επισημαίνει ο Vološinov (2003:33), «στην πραγματικότητα ποτέ δε λέμε ή ακούμε λέξεις, παρά αλήθειες ή ψέματα, καλά ή κακά, σημαντικά ή ασήμαντα, ευχάριστα ή δυσάρεστα κ.λ.π. οι λέξεις πάντα είναι γεμάτες περιεχόμενο και νόημα που ανασύρεται από τη συμπεριφορά και την ιδεολογία». Με άλλα λόγια, η συμμετοχή σε γεγονότα λόγου είναι πάντα περιορισμένη από το πολιτισμικό πλαίσιο των συμμετεχόντων στην επικοινωνία. Το γεγονός αυτό μπορεί να κατανοηθεί ως αιτία για την πιθανή ύπαρξη ελλιπούς επικοινωνίας μεταξύ συνομιλητών που δε μοιράζονται ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο (Eggins & Slade, 1997).

Ο προβληματισμός και τελικά η αποδοχή της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας και των διαφοροποιήσεών της ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, ισχυροποιείται από την πραγματικότητα του φαινομένου της 'ετερογλωσσίας'

(heteroglossia). Για τον Bakhtin (2003) η ενιαία γλώσσα δεν είναι κάτι δεδομένο, αλλά κάτι που πάντα κατ' ουσία τίθεται σε μια ορισμένη στιγμή της γλωσσικής ζωής και αντιτίθεται στην πραγματικότητα της ετερογλωσσίας. Ο Bakhtin με τον όρο 'ετερογλωσσία' αναδεικνύει και παράλληλα ορίζει την αντίθεση μεταξύ επίσημου και ανεπίσημου λόγου μέσα στην ίδια εθνική γλώσσα. Η 'ετερογλωσσία' δεν μαρτυρά την ύπαρξη μεμονωμένων περιστατικών, αλλά αντανακλά ανταγωνιστικές κοινωνικές δυνάμεις. Η σχέση αυτή μπορεί να αποδοθεί ως ένα σύστημα φυγόκεντρων και κεντρομόλων δυνάμεων, όπου οι κεντρομόλες δυνάμεις τείνουν στην ενοποίηση της γλώσσας, ενώ οι φυγόκεντρες δίνουν στη γλώσσα την προοπτική της εξέλιξης και της έκφρασης κοινωνικών και ιδεολογικών αρχών (Bakhtin, 2003). Στην πραγματικότητα, ενώ το γλωσσικό σύστημα κατανοείται ως σταθερό σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή, δηλαδή στη διάσταση της συγχρονικότητας, ταυτοχρόνως στην διαχρονική του διάσταση αλλάζει και αυτό το γεγονός συνδέεται άμεσα με την ιστορική εξέλιξη των γλωσσικών κοινοτήτων (Bakhtin, 2003a)

Σε αντιστοιχία με τις σκέψεις του Bakhtin και την παραδοχή πολλαπλών εκδοχών λόγου, διατυπώνεται από τον Hymes ο ορισμός της 'ομιλιακής κοινότητας' (speech community). Η χρήση του όρου πιστοποιεί την αντίληψη ότι ο λόγος λειτουργεί στο πλαίσιο συμβάσεων που καθορίζονται από κοινότητες. Για τον Hymes η 'ομιλιακή κοινότητα' ορίζεται ως μια κοινότητα, η οποία μοιράζεται κανόνες για τη διεξαγωγή και ερμηνεία της ομιλίας και κανόνες για την ερμηνεία τουλάχιστον μιας γλωσσικής ποικιλίας (Hymes, 1972). Όμως, οι λειτουργίες του κοινού λόγου είναι πολλές και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες που εξυπηρετούν. Έτσι, υποστηρίζεται ότι η χρήση της γλώσσας σε μια ομάδα είναι μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, που λειτουργεί ως μηχανισμός αλληλεπίδρασης των μελών της. Ειδικότερα, ο λόγος, που χρησιμοποιεί συγκεκριμένα σχήματα οργάνωσης, αλλά και ειδικό λεξιλόγιο, είναι ένας τρόπος διατήρησης και επέκτασης της γνώσης της ομάδας και επιπλέον μύησης νέων μελών στην ομάδα (Swales, 1995). Ο Swales, για να ανταποκριθεί σε λειτουργικά πληρέστερη περιγραφή αυτών των ομάδων, εισάγει τον όρο της 'γλωσσικής κοινότητας' (discourse community). Έτσι οι γλωσσικές κοινότητες είναι κοινωνιορητορικά δίκτυα που σχηματίζονται με στόχο να εργαστούν για ένα σκοπό (Swales, 1990). Ο ορισμός της 'γλωσσικής κοινότητας' διαφοροποιείται από τον ορισμό της 'κοινότητας ομιλίας' του Hymes στα κάτωθι σημεία: στο σύγχρονο περιβάλλον του γραμματισμού η ευκολία στην επικοινωνία υποβιβάζει το ρόλο της εντοπιότητας και της τυπικότητας (Swales, 1990). Επιπλέον,

ενώ καθοριστικό ρόλο στην επικράτηση και την ανάπτυξη των γλωσσικών χαρακτηριστικών της κοινότητας ομιλίας παίζουν οι επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας (όπως η κοινωνικοποίηση ή η αλληλεγγύη της ομάδας), στη γλωσσική κοινότητα, η γλωσσική συμπεριφορά καθορίζεται λειτουργικά, δηλαδή εντάσσεται σε ένα πλαίσιο το οποίο καθορίζει την ποικιλία της γλώσσας, για παράδειγμα επιστημονική κοινότητα, πολιτική κ.α.. Τέλος, οι κοινότητες ομιλίας είναι κεντρομόλες (τείνουν να απορροφούν τους ανθρώπους στη γενική διάθρωση), ενώ οι γλωσσικές κοινότητες είναι φυγόκεντρες, δηλαδή διαχωρίζουν τους ανθρώπους σε επαγγελματικές ή ειδικών ενδιαφερόντων ομάδες.

Η οργάνωση της γλωσσικής παραγωγής καθορίζεται από ιδεολογίες και θεσμούς, καθώς και τους αντίστοιχους λόγους που επιτρέπουν την έκφρασή τους. Ιδεολογία, θεσμοί και λόγοι εκφράζονται σε κάθε επικοινωνία και στην διαδικασία κατανόησης της γλώσσας εντός συμφραζομένων αντιστοιχούν στο πιο αφηρημένο επίπεδο, στο οποίο η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική (Baynham, 2002). Ωστόσο, αυτό που απασχολεί τον άνθρωπο στην καθημερινότητα είναι η λειτουργία της γλώσσας στο πλαίσιο της κοινωνικής διαδικασίας, δηλαδή ο τρόπος που οι κοινωνικές δραστηριότητες πραγματώνονται μέσω της γλώσσας. Η ασυνείδητη, καθημερινή χρήση της γλώσσας για την επίτευξη προσωπικών στόχων, αφήνει στο περιθώριο τη διάστασή της ως φορέα ιδεολογίας, δηλαδή τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική. Για τον Bakhtin (2003a), η διάζευξη της γλώσσας από τη διάστασή της ως ιδεολογικού εργαλείου, αποτελεί ένα σοβαρό λάθος στη μελέτη του λόγου. Αυτή η διάσταση αποτελεί κυρίως αντικείμενο σύγχρονων επιστημονικών μελετών, που έχουν ως στόχο μέσα από την περιγραφή των γλωσσικών χαρακτηριστικών να αποκαλύψουν τις ιδεολογικές αρχές που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Fairclough (1995) έχει δείξει τον τρόπο με τον οποίο ισχυρές κοινωνικές δυνάμεις λειτουργούν, για να «φυσικοποιήσουν» τους κυρίαρχους λόγους, ώστε να τους κάνουν να φαίνονται τυπικοί, καθημερινοί, μέρος της φυσικής τάξης των πραγμάτων.

Ο Fairclough (1995) σχολιάζει ότι για την φυσικοποίηση και την αποδοχή των κυρίαρχων λόγων δεν ευθύνεται μόνο η εκπαίδευση ως αναπαραγωγικός μηχανισμός. Το ζήτημα της γλώσσας και της εξουσίας στην εκπαίδευση είναι μόνο ένα μέρος της γενικότερης κοινωνικής προβληματικής για την γλώσσα και την εξουσία και δεν πρέπει να απομονώνεται από αυτό. Τουλάχιστον στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες, ζούμε σε μια εποχή στην οποία η εξουσία κυρίως ασκείται μέσα από την

ενεργοποίηση της συναίνεσης, παρά του εξαναγκασμού, μέσα από την ιδεολογία, παρά μέσα από την φυσική δύναμη και μέσα από την εμφύσηση πρακτικών αυτοκαθορισμού, παρά μέσα από το σπάσιμο κεφαλιών. Με βάση τα παραπάνω, ο Fairclough συμπεραίνει ότι, η σημερινή εποχή είναι μια εποχή στην οποία η παραγωγή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης εξαρτώνται όλο και περισσότερο από πρακτικές και διαδικασίες μιας ευρύτερα κοινωνικής φύσης. Μέρος αυτής της εξέλιξης είναι ένας ουσιαστικότερος ρόλος για τη γλώσσα στην άσκηση της εξουσίας και αυτό γιατί είναι κυρίως με το λόγο που επιτυγχάνεται η συναίνεση, μεταβιβάζονται οι ιδεολογίες, και οι πρακτικές, τα νοήματα, οι αξίες και οι ταυτότητες διδάσκονται και μαθαίνονται. Η ανάδειξη του πολύπλευρου ρόλου της γλώσσας στην επικοινωνία απαιτεί μια κριτική προσέγγιση στην ανάλυση του λόγου, ώστε να κατανοηθεί η συγκρότηση του υποκειμένου σε σχέση τις πράξεις λόγου στις οποίες συμμετέχει (Fairclough, 1995).

2.3. Η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα

Οι αντιλήψεις για την κοινωνική διάσταση της γλώσσας επεκτάθηκαν από την ανάδειξη του σημειωτικού της χαρακτήρα. Στη σημειωτική διάσταση της γλώσσας, αποκτά τη δική του δυναμική ο τρόπος αποκωδικοποίησης του παραγόμενου λόγου. Έτσι το νόημα δεν θεωρείται δεδομένο αλλά αποτελεί το προϊόν μιας ερμηνευτικής διαδικασίας.

Κάθε σημειωτικό σύστημα είναι ένα κοινωνικό σύστημα, στο οποίο οι αξίες έχουν μεταμορφωθεί σε νόημα. Η γλώσσα είναι το πρωτότυπο σημειωτικό σύστημα, καθώς είναι το μοναδικό το οποίο αναπτύχθηκε ειδικά ως σημειωτικό σύστημα. Επιπλέον, μέσω του γλωσσικού συστήματος μπορούν να μεταφραστούν άλλα σημειωτικά συστήματα και τελικά είναι αυτό το σύστημα στο οποίο το ανθρώπινο είδος ως όλο, αλλά και κάθε άτομο ξεχωριστά, ερμηνεύει την εμπειρία και δομεί την κοινωνική τάξη (Halliday & Martin, 2004). Η προσέγγιση της γλώσσας ως σημειωτικού συστήματος και ειδικότερα ως κοινωνικής σημειωτικής, παρακάμπτει την αντιμετώπισή της ως ενός βιολογικού συστήματος, δηλαδή μιας έμφυτης λειτουργίας του ανθρώπινου νου. Αυτή η άποψη δίνει λιγότερη έμφαση στο άτομο, όπως θα δινόταν τυπικά σε μια γνωστική προσέγγιση, καθώς αντιμετωπίζει το νόημα ως μια κοινωνική, δια-υποκειμενική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η γλώσσα αποτελεί

ένα κοινωνικό σύστημα κατασκευής νοημάτων, το οποίο στηρίζει, αλλά και καθορίζει τη διάδραση ατόμου – κοινωνίας. Οι Halliday & Matthiessen (2006:3) κάνουν ένα βήμα παραπέρα προσεγγίζοντας την εμπειρία ως «*την πραγματικότητα που φτιάχνουμε για τον εαυτό μας μέσω της γλώσσας*». Τη θέση τους αυτή στηρίζουν στη διαπίστωση ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια διευθέτηση της εμπειρίας άλλη από τη διευθέτηση που επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Painter (1996), το περιβάλλον που αποκαλύπτεται στο παιδί μέσω της επικοινωνίας, είναι ένας κόσμος σημειωτικά κατασκευασμένος. Η προσέγγιση αυτή δεν σημαίνει την άρνηση της υλικής διάστασης του κόσμου, αλλά επισημαίνει ότι η υλική πραγματικότητα μπορεί να κατακτηθεί, δηλαδή να γίνει αντικείμενο μάθησης και αναστοχασμού, μόνο όταν ερμηνεύεται ως σύστημα νοημάτων. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, όλα τα άλλα σημειωτικά συστήματα είναι παράγωγα, καθώς το νοηματικό τους δυναμικό αποκτά υπόσταση μόνο μέσα από αναφορές σε μοντέλα εμπειρίας και τύπους κοινωνικών σχέσεων, τα οποία έχουν ήδη καθιερωθεί στη γλώσσα.

Κατά συνέπεια η αναγνώριση της γλώσσας ως κοινωνικού σημειωτικού συστήματος δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να αναζητηθούν χαρακτηριστικές γλωσσικές πραγματώσεις που εκφράζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Ο ΛΟΓΟΣ

Η γλώσσα, αν και αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα, διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Τις διαφοροποιήσεις αυτές θα εξετάσουμε μέσα από δύο παραμέτρους, τις κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τη γλωσσική παραγωγή, και επιπλέον μέσα από την επίδραση και τους περιορισμούς που ασκούν οι δύο εκδοχές του λόγου ως προφορικού και γραπτού λόγου.

3.1. Η έννοια του λόγου

Στην κοινή αντίληψη, ο όρος 'λόγος' (discourse) αναφέρεται σε μορφές της γλώσσας εν χρήσει. Στην καθημερινή του διάσταση ο όρος συνδέεται κυρίως με τον προφορικό λόγο και με συγκεκριμένες υλοποιήσεις του που αφορούν είτε τρόπους ομιλίας, όπως κήρυγμα, διάγγελμα, προεκλογική ομιλία, είτε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα όταν αναφερόμαστε σε μια ορισμένη συζήτηση. Άλλες πάλι φορές, ο λόγος παραπέμπει σε ιδεολογικά ή φιλοσοφικά ρεύματα, όπως φιλελεύθερος, πατριωτικός, φεμινιστικός λόγος, κ.α. Σε αυτή, τη δεύτερη περίπτωση, ο Kress (1987) ορίζει τον λόγο ως ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, οι οποίες δίνουν έκφραση στα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού και καθορίζουν την ατομική και κοινωνική δράση, καθώς παρέχουν περιγραφές, κανόνες, ελευθερίες και απαγορεύσεις. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις θεμελιώνονται σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και, ενώ στην πρώτη περίπτωση ο λόγος αναφέρεται σε ορισμένο παράδειγμα, δηλαδή κάποιο κείμενο, στη δεύτερη, ο λόγος αναφέρεται ως αφηρημένη έννοια και επομένως, αντιμετωπίζεται ως ένας τύπος κοινωνικού φαινομένου (van Dijk, 1997). Ο Gee (1999) αποδίδει αυτή τη διαφορά προτείνοντας τους όρους λόγος και Λόγος αντίστοιχα. Ο λόγος αντιστοιχεί στα ποικίλα τμήματα της γλώσσας που συνιστούν την καθημερινή επικοινωνία. Αντιθέτως, ο Λόγος αναφέρεται σε μεγαλύτερα, διάχυτα και συνήθως αόρατα συστήματα αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων. Μέσω των ποικίλων λόγων εκφράζονται οι ομιλιακές κοινότητες, στις οποίες κάθε άτομο ζει και λειτουργεί.

Ο λόγος καλύπτει και τις δύο μορφές επικοινωνίας, προφορική και γραπτή, πέρα και ανεξάρτητα από τα όρια της πρότασης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), ενώ η καταλυτική παρουσία και δράση του λόγου στην επικοινωνία και τη ζωή

του ανθρώπου εξηγεί τον κεντρικό ρόλο της έννοιας σε πολλές επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η φιλοσοφία κ.α. Στη Γλωσσολογία ο όρος αναφέρεται αποκλειστικά σε κείμενα και όχι σε άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως τα έργα τέχνης ή η μουσική (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Σύμφωνα με τον van Dijk (1997) τρεις είναι οι διαστάσεις του λόγου: κειμενική, περικειμενική και γνωστική και αυτές αντιστοιχούν στη γλωσσική χρήση, την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και στην επικοινωνία απόψεων ή πεποιθήσεων. Έτσι, ο λόγος είναι μια περιληπτική έννοια που αναφέρεται τόσο στο κείμενο όσο και στο περικείμενο, έννοιες που θα αναλυθούν παρακάτω. Ειδικότερα, ο λόγος μπορεί να ιδωθεί ως ένας τρόπος χρήσης, όχι των λέξεων, αλλά των λέξεων ως πράξεις, αντικείμενα και εργαλεία που ορίζουν ένα συγκεκριμένο είδος μιας κοινωνικά τοποθετημένης ταυτότητας (situated identity), δηλαδή μιας ταυτότητας που διαφοροποιείται ανάλογα με το σκηνικό, στο οποίο εκτυλίσσεται η επικοινωνία (Gee, 2004).

Η μελέτη του λόγου που δεν προσανατολίζεται στο μεμονωμένο άτομο, αλλά το αντιμετωπίζει ως φορέα κοινωνικών σχέσεων που εκφράζουν συγκεκριμένες κοινωνικές δομές (Kress, 2003), ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση του λόγου πάντα σε μια διαλογική σχέση, συνδέεται άμεσα με την πραγμάτωση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2002). Μάλιστα, ο Baynham (2002) προτείνει για την κατανόηση των λόγων, την παραγωγή κειμένων με βάση τη 'γειωμένη θεωρητικοποίηση', δηλαδή με είδη αφηρημένου λόγου, π.χ. κοινωνιολογικού, λογοτεχνικού, δημοσιογραφικού, κ.α.. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αποκαλυφθεί ο ρόλος του κάθε λόγου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του στην κατανόηση του κόσμου.

3.2. Προφορικός και γραπτός λόγος

3.2.1. Τα χαρακτηριστικά τους

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, όπως ο χαμηλός δείκτης λεξικής πυκνότητας, τα μη ολοκληρωμένα εκφωνήματα, η συντακτική πολυπλοκότητα κ.α., οδηγούσαν εύκολα στο διαχωρισμό προφορικού και γραπτού λόγου στρέφοντας το ενδιαφέρον της Γλωσσολογίας στον γραπτό λόγο που είναι κυρίως η έκφραση της 'επίσημης γλώσσας'. Χαρακτηριστικό είναι ότι σχετικά πρόσφατα η Ανάλυση Λόγου (Discourse Analysis) κατέδειξε το σημαντικό ρόλο του προφορικού λόγου στη διαπραγμάτευση και αποκρυστάλλωση κοινωνικών

αντιλήψεων, καθώς οι καθημερινές συζητήσεις διαπραγματεύονται σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής μας ταυτότητας, όπως το φύλο, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, καθώς επίσης οι υποκουλτούρες και η συνάφεια με κοινωνικές, εργασιακές και άλλες ομάδες (Eggins, 1997). Ως εκ τούτου, προφορικός και γραπτός λόγος θεωρούνται ως ένα συνεχές, ενώ η συνειδητοποίηση της ρευστότητας στη διάκριση ομιλίας και γραφής οδήγησε οι δύο όροι να θεωρούνται σχεδόν συνώνυμοι (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Η θεώρηση και η μελέτη της γλώσσας ως επικοινωνιακού εργαλείου και της επικοινωνίας ως διαδικασίας κατασκευής νοημάτων, αποτελεί στο χώρο της Γλωσσολογίας μια προσέγγιση που γεφυρώνει οριστικά το χάσμα προφορικού – γραπτού λόγου και βοηθά στην ερμηνεία τους.

Μια διαφορετική προσέγγιση των σχέσεων προφορικού και γραπτού λόγου μπορούμε να κατανοήσουμε μέσα από την ανάλυση του Ong (2001) που στηρίζεται στις διαχρονικές σχέσεις τους. Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις, η διαφορετικότητα προφορικού και γραπτού λόγου έχει ιδιαίτερη σημασία, μόνο όταν αναφέρεται σε προφορικούς και εγγράμματους πολιτισμούς. Όπως αναλύονται από τον Ong (2001), οι δύο εκδοχές της προφορικότητας, η πρωταρχική (η προφορικότητα ενός πολιτισμού που αγνοεί πλήρως τη γραφή) και η δευτερογενής (η προφορικότητα που επηρεάζεται από την ανάπτυξη του γραπτού λόγου), φανερώνουν την πολύπλευρη επίδραση της γραφής στη συγκρότηση και τις λειτουργίες του προφορικού λόγου στο σύγχρονο, τεχνολογικά ανεπτυγμένο κόσμο. Ενώ ο προφορικός λόγος υπήρξε και μπορεί να υπάρχει χωρίς τη γραφή, η γραφή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον προφορικό λόγο και έτσι χαρακτηρίζεται ως ‘δευτερογενές σύστημα μορφοποίησης’. Ειδικότερα, η εμφάνιση της γραφής έδωσε στους ανθρώπους την ευκαιρία να χειριστούν την εμπειρία με νέους τρόπους (Christie, 1998). Κυρίως, έθεσε τις βάσεις για την ενεργοποίηση της μελέτης, γεγονός που καθόρισε την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η παρατήρηση του Ong, ότι: *«η αφαιρετικά γραμμική, ταξινομητική, επεξηγηματική διερεύνηση των φαινομένων ή των διατυπωμένων αληθειών είναι ανέφικτη χωρίς τη γραφή και την ανάγνωση»* (Ong, 2001:9).

Η δευτερογενής προφορικότητα, που εκφράζει τον σύγχρονο κόσμο, αν και βαθιά επηρεασμένη από τη γραφή, εξακολουθεί να έχει πολλά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Σήμερα μπορούμε να μιλάμε για έναν προφορικό λόγο συνειδητό, ο οποίος στηρίζεται στη χρήση της γραφής. Ωστόσο, ο

προφορικός λόγος συνεχίζει να είναι αυθόρμητος αφού σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζεται από την διαδικασία αναστοχασμού και επιπλέον υποστηρίζεται από την θετική αξιολόγηση της αυθόρμητης έκφρασης (Ong, 2001). Η ανάγκη για άμεση παραγωγή και αποτελεσματικότητα διαμορφώνουν τον προφορικό λόγο και του προσδίδουν δυναμικότητα. Απόρροια αυτού είναι η δυνατότητα που έχει ως σύστημα να ανταποκρίνεται διαρκώς στις μικρές αλλά ευαίσθητες αλλαγές του περιβάλλοντος, τόσο του γλωσσικού όσο και του μη γλωσσικού. Επιπλέον, αποτελεί γεγονός ότι μέσα από τον αυθόρμητο, λειτουργικό λόγο το γραμματικό σύστημα μιας γλώσσας είναι εκμεταλλεύσιμο, με τέτοιο τρόπο που τα σημασιολογικά όρια να επεκτείνονται και το δυναμικό των νοημάτων να επαυξάνεται (Halliday, 1994).

Σε γενικές γραμμές, οι διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες παραγωγής και κυκλοφορίας τους. Ο γραπτός λόγος έχει μικρότερη εξάρτηση από το καταστασιακό περιβάλλον και είναι στατικός σε αντίθεση με το δυναμικό, αυθόρμητο και άμεσο χαρακτήρα του προφορικού λόγου (Λέκκα, 2005). Ο γραπτός λόγος είναι κυρίως προσχεδιασμένος, αφού ο συγγραφέας του έχει συνήθως μεγαλύτερη άνεση χρόνου, ώστε να σκεφτεί και να οργανώσει το γραπτό του. Αντίθετα, ο προφορικός λόγος είναι λόγος πλαισιωμένος, εξαρτημένος από τη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας, αφού στην πραγματικότητα το νόημά του θεμελιώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση κειμενικών και εξωκειμενικών, άμεσα παρόντων, καταστασιακών παραγόντων, δηλαδή της επικοινωνίας και του περιβάλλοντος στο οποίο εξελίσσεται (Αρχάκης, 2005).

Ο τρόπος παραγωγής του προφορικού λόγου συντελεί στην εμφάνιση ατελών συντακτικά προτάσεων, στην ανάγκη επανεκκινήσεων, καθώς και στην παράταξη ασύνδετων προτάσεων. Αντίστοιχα, ο γραπτός λόγος φανερώνεται πιο συγκροτημένος, με τη χρήση ποικιλίας συνδέσμων και δεικτών λόγου, ονοματικών φράσεων και παθητικής σύνταξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά δομούν έναν λεξιλογικά πυκνό λόγο, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που χαρακτηρίζεται λεξιλογικά αραιός (Baynham, 2002).

Ο Halliday (1994), παρομοιάζει τη σύνθεση του προφορικού λόγου με αυτή του χορού, καθώς δεν είναι στατική και πυκνή, αλλά ευκίνητη και περίπλοκη. Εδώ μεγάλο μέρος του νοήματος εκφράζεται περισσότερο από τη γραμματική παρά από το λεξιλόγιο, όπου συχνά γίνεται χρήση λέξεων ασαφούς σημασίας. Χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου αποτελούν οι μεγάλες περίοδοι λόγου, που η συνοχή τους βασίζεται στις λογικές σχέσεις που συνδέουν τις προτάσεις που εμπεριέχονται.

Επομένως, ο προφορικός λόγος είναι γραμματικά περίπλοκος. Η σύνθεση του προφορικού λόγου γίνεται στον άξονα: Θέμα- Σχόλιο, προτάσσοντας το ψυχολογικό αντικείμενο, δηλαδή τη νέα πληροφορία, η οποία αποτελεί και το κέντρο του μηνύματος (Halliday & Matthiessen, 2004), ενώ στο γραπτό λόγο η δομή ακολουθεί, κατά προτίμηση, τον άξονα Υποκείμενο-Κατηγορήμα, όπως κλασσικά ορίζεται η συντακτική δομή της πρότασης. Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι η δομή του προφορικού λόγου είναι εξαιρετικά περίπλοκη, φτάνοντας σε επίπεδα συνθετότητας, που σπάνια συναντώνται στο γραπτό λόγο.

3.2.2. Προφορικός και γραπτός λόγος ως περιβάλλοντα επικοινωνίας

Ο γραπτός λόγος, ως μέσο, εκφέρεται τόσο οπτικά όσο και χωρικά με αποτέλεσμα να πλεονεκτεί σε σχέση με τον προφορικό λόγο στη δυνατότητα απόδοσης των οπτικών και χωρικών ποιοτήτων του περιβάλλοντος κόσμου που επιθυμεί να αναπαραστήσει (Johston, 1989). Επομένως, η πληροφορική του γραπτού λόγου ενισχύεται από στοιχεία γραφικής αναπαράστασης, όπως σημεία στίξης, κεφαλαία γράμματα, έντονα (bold) και πλάγια στοιχεία (italics), υπογράμμιση κ.α.. Επιπλέον, στην οργάνωση ενός γραπτού κειμένου, πηγές πληροφοριών αποτελούν διάφορες ενδείξεις στην κειμενική επιφάνεια (van Dijk & Kintsch, 1983) και συγκεκριμένα ο τίτλος, ο υπότιτλος, οι υποσημειώσεις, οι παραπομπές κ.α.

Ωστόσο, ο προφορικός λόγος, ως μέσο επικοινωνίας, πλεονεκτεί σε αμεσότητα, ζωντάνια και παραστατικότητα (Λέκκα, 2005) κυρίως με τη χρήση του επιτονισμού (Eggins, 2004), αλλά και μιας σειράς μη γλωσσικών εκφραστικών μέσων. Παραγλωσσικά στοιχεία, όπως η κίνηση και η στάση του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, το γέλιο, το χειροκρότημα κ.α. πάντα συνεκτιμούνται ως μέρος της επικοινωνίας και καθορίζουν την ερμηνεία του γλωσσικού μηνύματος.

Στις μέρες μας, η διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου δεν συνδέεται απόλυτα με το μέσο παραγωγής. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί ο δημόσιος προφορικός λόγος, ο οποίος οργανώνεται σύμφωνα με την τυπική δομή του γραπτού λόγου (Baynham, 2002). Ακόμη, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο είναι δύο χαρακτηριστικά περιβάλλοντα επικοινωνίας που αναθεωρούν τους ισχύοντες χαρακτηρισμούς, όπως του προφορικού λόγου ως αυθόρμητου, ανεπίσημου και γνωσιακά μη απαιτητικού, ενώ αντίστοιχα του γραπτού λόγου ως επίσημου, προσχεδιασμένου και συμφραστικά ανεξάρτητου. Έτσι, ο λόγος ενός δελτίου

ειδήσεων στην τηλεόραση είναι γραπτός λόγος που εκφωνείται και αντίθετα ένα mail ή ένα SMS αποτελούν συνήθως τη γραπτή απόδοση της άτυπης προφορικής καθημερινής επικοινωνίας.

Στην έρευνά μας, ο λόγος των εκπαιδευτικών του δείγματος εκλαμβάνεται ως λόγος που έχει διαμορφωθεί από τις αρχές και της αξίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, αν και ως προς την υλοποίησή του είναι προφορικός λόγος, εντούτοις, ως λόγος που διαμορφώνεται από την επιστημονική γνώση, την οποία καλείται να μεταφέρει στα νήπια, αναμένουμε να παρουσιάζει πολλά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα αναζητήσουμε μέσα σε ολοκληρωμένες σημασιολογικά ενότητες, δηλαδή μέσα από κείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Η ανάδειξη της σημασιολογικής διάστασης της γλώσσας συνδέεται άμεσα με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία. Προφανώς, η μελέτη της πρότασης, που συνήθως αποτελούσε το πεδίο των γλωσσολογικών αναλύσεων, δεν πληροί τους στόχους της επικοινωνιακής προσέγγιση. Το κείμενο αναγνωρίζεται ως η σημαίνουσα μονάδα για την παραγωγή του νοήματος και διερευνώνται τόσο η σχέση των κειμένων με το περιβάλλον τους όσο και οι σχέσεις των κειμένων μεταξύ τους, όπως διεξοδικά θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

4.1. Ορισμός του κειμένου

Σύμφωνα με τον Halliday, μια γλώσσα είναι ένα σύστημα κατασκευής νοημάτων, επομένως μέσω κάθε γλώσσας κατασκευάζεται η εμπειρία με μοναδικό τρόπο και πραγματώνεται μέσα από κείμενα. Το κείμενο, όπως ορίζεται από τον Halliday, είναι: *«η γλώσσα όταν είναι λειτουργική, δηλαδή η γλώσσα που επιτελεί μια συγκεκριμένη δουλειά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι οι απομονωμένες λέξεις ή προτάσεις. Το κείμενο, μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό ή να υλοποιείται σε οποιοδήποτε άλλο μέσον έκφρασης»* (Halliday, 1989:10). Ένα κείμενο αποτελεί μια σημασιολογική μονάδα (Halliday,1994) ενταγμένο μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται και κατανοείται. Ο Kress (1989), αναγνωρίζει το κείμενο ως τη σημαίνουσα μονάδα της γλώσσας. Επισημαίνει ακόμη ότι η θεμελιώδης σημασία του κειμένου δεν συναρτάται από την διάσταση (αισθητική, κοινωνική ή εκπαιδευτική) με την οποία το προσεγγίζουμε. Επομένως, το πεδίο για την κατασκευή του νοήματος στη γλωσσική επικοινωνία περνά στα όρια του κειμένου και κατά συνέπεια η ατομική γλωσσική παραγωγή αποκτά νόημα και ολοκληρώνεται, ξεπερνώντας τα όρια της φράσης, μέσα σε ολοκληρωμένα κείμενα. Η σημασιολογική προσέγγιση πλέον δεν αναγνωρίζει ως σημασιολογική μονάδα το μόρφημα ή την πρόταση, αλλά ολοκληρωμένα κείμενα (Μπαμπινιώτης, 1985) τα οποία αποτελούν ένα όλον ως νόημα και όχι ως μορφή.

Για τον Vološinov (2003) κάθε κείμενο, γραπτό ή προφορικό, είναι ένα μέρος στο συνεχές του λόγου. Το εκφώνημα/κείμενο είναι φορέας κοινωνικο-ιστορικών εννοιών, αφού κάθε εκφώνημα είναι απάντηση σε ένα προηγούμενο και πάντα

αναμένει μια απάντηση στο μέλλον (Vološínov, 2003). Το κείμενο, ως κοινωνικό κατασκεύασμα, λειτουργεί με τις συμβάσεις του κοινωνικού συστήματος και μέσα σ' αυτό αναπτύσσονται νοήματα που ενσωματώνονται στο σημασιολογικό δυναμικό του συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο προσδιορίζεται και προσδιορίζει την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Λύκου, 2005), βρίσκεται δηλαδή σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, τα κείμενα είναι κοινωνικοί χώροι στους οποίους λαμβάνουν χώρα δύο βασικές διαδικασίες: η γνώση και η αναπαράσταση του κόσμου, καθώς και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, όταν θέλουμε να μελετήσουμε ένα κείμενο είναι απαραίτητη μια πολυλειτουργική ανάλυσή του (Fairclough, 1995).

4.2. Κειμενικότητα. Συνοχή και συνεκτικότητα

Κάθε παραγωγή λόγου δεν αποτελεί κείμενο. Το κείμενο, ανεξαρτήτως μεγέθους, προσδιορίζεται μόνο σημασιολογικά, δηλαδή ως μια ολοκληρωμένη γλωσσική παραγωγή. Οι Halliday και Hasan (1976), για να αποδώσουν το κείμενο ως ένα συγκροτημένο σύνολο, χρησιμοποιούν την έννοια της κειμενικότητας (texture). Η κειμενικότητα αφορά την ενότητα του κειμένου που επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση δύο ιδιοτήτων, της συνεκτικότητας (coherence) και της συνοχής (cohesion). Η συνεκτικότητα αναφέρεται στις σχέσεις του κειμένου με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται το κείμενο (Halliday & Hasan, 1976), η δε συνοχή εκφράζει την ενότητα που υπάρχει μεταξύ των μερών ενός κειμένου (Halliday & Hasan, 1976). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία ενός στοιχείου του κειμένου είναι άμεσα εξαρτημένη από κάποιο άλλο στοιχείο του. Έτσι, στοιχεία του περιβάλλοντος που αναγνωρίζονται στο κείμενο αποτελούν το πλαίσιο της συνεκτικότητας, η οποία παρουσιάζεται σε δύο εκδοχές. Πρώτον, η συνεκτικότητα που αφορά το επίπεδο ύφους (registerial coherence) και σχετίζεται με τον κοινό προσανατολισμό όλων των προτάσεων ενός κειμένου. Ο κοινός αυτός προσανατολισμός πρέπει να διακρίνεται στο θέμα του κειμένου, την στάση του παραγωγού και των συμμετεχόντων και τη γλωσσική συγκρότηση του κειμένου. Από την άλλη, η κειμενική συνεκτικότητα (generic coherence) κατατάσσει το κείμενο σε κάποιο κειμενικό είδος και στην πράξη επιβεβαιώνει την ύπαρξη ενός ενιαίου επικοινωνιακού στόχου στο κείμενο (Eggins, 2004). Η συνεκτικότητα ενός κειμένου με το πολιτισμικό ή το άμεσο καταστασιακό περιβάλλον αποτυπώνεται σε

ομοφορικές (homophoric reference) και εξωφορικές αναφορές (exophoric reference). Οι μεν πρώτες, μπορούν να αναγνωριστούν ως στοιχεία του γενικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, ενώ οι δεύτερες ως στοιχεία του άμεσου καταστασιακού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, στην πρόταση: 'οι ακτίνες του ήλιου φώτισαν το σκοτεινό δωμάτιο' μπορούμε να προβλέψουμε ότι 'οι ακτίνες του ήλιου' αποτελούν αποδεκτή αναφορά για τους κατοίκους του πλανήτη μας, επομένως, μπορούν να κατανοηθούν. Αντίθετα 'το δωμάτιο' αποτελεί αναφορά στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου που παράγει το μήνυμα και για την κατανόησή του, ο παραλήπτης του μηνύματος πρέπει να έχει εποπτεία του χώρου.

Αντίστοιχα, πηγή συνοχής ενός κειμένου αποτελεί η ενδοφορική αναφορά (endophoric reference), που σημαίνει ότι η ταυτότητα της αναφοράς μπορεί να ανακτηθεί μέσα από το κείμενο. Επομένως, οι ενδοφορικοί δεσμοί δημιουργούν την εσωτερική πλευρά της κειμενικότητας ενός κειμένου. Τα μοντέλα με τα οποία οργανώνονται οι αναφορές ενός κειμένου μπορούν να αποδοθούν ως αλυσίδες - ιστοί αναφοράς (reference chains) (Eggins, 2004).

Σύμφωνα με τους Martin & Rose (2007), οι λεξικές σχέσεις ενός κειμένου, που εξασφαλίζουν τη συγκρότηση της εμπειρίας και συνιστούν το αναπαραστατικό του νόημα, δηλαδή περί το θέμα του λόγου, μπορούν να καταταχθούν σε τρία είδη: ταξινομητικές σχέσεις (taxonomic relations), πυρηνικές σχέσεις (nuclear relations) και ακολουθίες δραστηριοτήτων (activity sequences). Οι ταξινομητικές σχέσεις αναφέρονται στις σχέσεις στοιχείων διαφορετικών προτάσεων, οι πυρηνικές στις σχέσεις των στοιχείων μέσα σε μια πρόταση και οι ακολουθίες είναι οι σχέσεις που αποδίδουν την εξέλιξη μεταξύ δραστηριοτήτων και αντιστοιχούν στη σταδιακή συγκρότηση του κειμένου.

Η έννοια που χρησιμοποιείται για την συσχέτιση των δραστηριοτήτων ενός κειμένου είναι η συνδετικότητα (conjunction). Η συνδετικότητα έχει δύο όψεις, από τις οποίες η μία οργανώνει τις σημασιολογικές σχέσεις του κειμένου, ενώ η άλλη οργανώνει την ροή των πληροφοριών του κειμένου (Martin & Rose, 2007). Οι δύο αυτές όψεις χαρακτηρίζονται ως εξωτερική και εσωτερική αντίστοιχα. Κατά συνέπεια, η εξωτερική συνδετικότητα έχει στόχο τη λογική οργάνωση του πεδίου ως μιας ακολουθίας δραστηριοτήτων. Από την άλλη, η εσωτερική συνδετικότητα έχει στόχο την οργάνωση του λόγου και συναντάται κυρίως σε γραπτά κείμενα. Και οι δύο τύποι συνδετικότητας περιλαμβάνουν τέσσερις τύπους λογικών σχέσεων: προσθετικές, συγκριτικές, χρονικές και αλληλουχίας.

4.3. Η έννοια του περικειμένου

Η γλώσσα ως φορέας της κοινωνικής πραγματικότητας και των δομών της εξετάζεται κυρίως από την Κοινωνιογλωσσολογία (Λέκκα, 2005) που έχει επιρροές από ανθρωπολογικές, εθνογραφικές και κοινωνιολογικές μελέτες. Θεμελιώδης αρχή είναι ότι η γλωσσική επικοινωνία επιτελείται μέσω κειμένων (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999). Το κείμενο είναι μια πρωταρχική έννοια, ένα αξίωμα για την επιστήμη του λόγου, με τον ίδιο τρόπο που το φώνημα αποτελεί θεμελιώδη έννοια στη φωνολογία και το μόρφημα στη μορφολογία (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999) και η ύπαρξή του μας επιτρέπει να μελετήσουμε το λόγο καθαυτό. Ένα κείμενο πραγματώνεται μέσω εκφωνημάτων αι όχι προτάσεων. Οι προτάσεις αναγνωρίζονται ως μονάδες ενός γλωσσικού συστήματος, το οποίο είναι θεωρητικό κατασκεύασμα της Γλωσσολογίας και η σημασία τους προκύπτει από τον ορθό συνδυασμό των μονάδων που αποτελούν τις προτάσεις. Αντίθετα, τα εκφωνήματα είναι πάντοτε χωροχρονικά καθορισμένα και είναι συνδεδεμένα με ένα δεδομένο κάθε φορά περικείμενο. Το 'περικείμενο' είναι μια έννοια που διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες που βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλεπίδρασης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Το περικείμενο περικλείει κάθε στοιχείο που απαιτείται για την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κειμένου. Συνεπώς, στην έννοια του περικειμένου περιλαμβάνονται πληροφορίες για τον δημιουργό του κειμένου, τις συνθήκες παραγωγής του, τον επικοινωνιακό στόχο του, αλλά επίσης για στοιχεία που αφορούν τον παραλήπτη και ειδικότερα τις κειμενικές συμβάσεις, καθώς και ένα σώμα κειμένων που μπορούν να αποτελέσουν πηγές αναφοράς. Για παράδειγμα το μήνυμα: «*Βρέχει πολύ και έχει κίνηση ο δρόμος.*» μπορεί να σημαίνει ότι ο αποστολέας ενημερώνει τον παραλήπτη ότι πιθανώς θα καθυστερήσει σε κάποιο ραντεβού ή μπορεί να αποτελεί προτροπή για κάποιον οδηγό να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην οδήγηση. Συνεπώς, το περικείμενο αποτελεί το πλαίσιο κάθε κειμένου και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία του. Η παραπάνω προσέγγιση συνδέει την έννοια του περικειμένου με το άμεσο καταστασιακό περιβάλλον και όχι με το ευρύτερο πλαίσιο του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, στην έννοια του περικειμένου περιλαμβάνεται το γνωστικό περικείμενο που, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί το υπόβαθρο για την κατανόηση του κειμένου.

Από την άλλη, το περιεχόμενο ενός κειμένου, στην πιο περιορισμένη εκδοχή του, αποτελεί το ίδιο το κείμενο. Το άμεσο κειμενικό περιβάλλον, δηλαδή το 'συγκείμενο'(co-text), αποτελεί τα συμφραζόμενα του κειμένου (Μπαμπινιώτης, 1985). Η έννοια του συγκειμένου αντιμετωπίζει το κάθε κείμενο ως το περιεχόμενό του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Αυτή η διάσταση αποδεικνύεται απαραίτητη και ενεργοποιείται για την κατανόηση αποσπασμάτων κειμένων ή κειμένων που εντάσσονται σε υπερκείμενη ενότητα κειμένων.

4.4. Η ετερογένεια των κειμένων

Ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τα κείμενα και δυσκολεύει την κατανόησή τους είναι η ποικιλότητα. Ο Bakhtin παρατηρεί ότι η ετερογένεια της συνθετικής δομής των κειμένων και η ευελιξία του μεγέθους τους, που κινείται μεταξύ μιας μονολεκτικής απάντησης και ενός μυθιστορήματος, είναι απεριόριστη επειδή οι πιθανές εκδοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι ανεξάντλητες (Bakhtin, 2003b). Η ετερογένεια των κειμένων δημιουργεί την ανάγκη αποκωδικοποίησης της δομής τους και προσανατολίζει τη μελέτη τους στην αναζήτηση των απλούστερων σχημάτων που τα συνθέτουν. Έτσι, ο Adam (1999) ονομάζει τα σχήματα αυτά ακολουθίες και παρατηρεί ότι κάθε κείμενο αποτελείται από ακαθόριστο αριθμό (ν) ακολουθιών, που μπορεί να είναι πλήρεις ή ελλειπτικές. Η προσέγγιση αυτή ερμηνεύει την ποικιλομορφία των κειμένων και εξηγεί την δυσκολία πρόβλεψης των εκφωνημάτων που μπορούν να συνθέσουν ένα κείμενο. Αλλά, ενώ κάθε διακριτό εκφώνημα είναι ατομικό, κάθε περιοχή χρήσης της γλώσσας διαμορφώνεται με βάση σχετικά σταθερούς τύπους εκφωνημάτων. Αυτούς τους τύπους ο Bakhtin ονομάζει 'κειμενικά είδη' (genres) (Bakhtin, 2003b:81) και η σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν πρότυπα για την παραγωγή, αλλά και την κατανόηση του λόγου (αναλυτικά κεφ. 6.).

4.5. Διακειμενικότητα

Κάθε κείμενο, ως γλωσσικός τύπος, είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία όχι ως ένα σταθερό και αυτοκαθοριζόμενο σημείο, αλλά γιατί είναι πάντα ένα σημείο που επιδέχεται αλλαγή και προσαρμογή (Vološinov, 2003). Βέβαιο είναι ότι, από την πλευρά του αναγνώστη/ακροατή, η επιτακτική ανάγκη δεν βρίσκεται στην αναγνώριση του εκάστοτε χρησιμοποιούμενου γλωσσικού τύπου,

αλλά στην κατανόησή του μέσα σε κάθε συγκεκριμένο πλαίσιο, δηλαδή η κατανόηση του νοήματος κάθε κειμένου. Μέσα από το παραπάνω σκεπτικό ο Vološínov επισημαίνει ότι η αναγνώριση και η κατανόηση αποτελούν δυο διαφορετικές λειτουργίες στη διαδικασία της επικοινωνίας. Η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα στο οποίο κάθε εκφώνημα αποτελεί ένα σύμβολο πάντα ευπροσάρμοστο, που επιδέχεται αλλαγές και όχι ένα σήμα που επιδέχεται μία και μόνιμη ερμηνεία..

Το κείμενο είναι το μέσο του λόγου, δηλαδή η γλωσσική διάσταση της επικοινωνίας. Η σύμπραξη κειμένου και περιβάλλοντος μέσα σε κάθε επικοινωνιακό γεγονός αποτελεί το λόγο. Στο λόγο, το νόημα προκύπτει από τη σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών μορφών και των λειτουργιών που επιτελούν όχι α priori, αλλά σε σχέση με τα δεδομένα περιβάλλοντα στα οποία απαντούν. Επομένως, ο λόγος αποτελεί μια περιληπτική έννοια που αναφέρεται τόσο στο κείμενο όσο και στο περικείμενο. Το περικείμενο ή φραστικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλους εκείνους τους παράγοντες που υπαγορεύουν διαφορετικές κειμενικές συνθήκες, καθώς και την αλληλεπίδραση των συνθηκών αυτών με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές. Επομένως, το κείμενο, μέσα από συγκεκριμένες κάθε φορά γλωσσικές επιλογές που υλοποιούν συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις, αποτελεί την υλική και σημειωτική διάσταση της γλωσσικής επικοινωνίας. Όλες αυτές οι πτυχές ενός κειμένου και η αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον διαμορφώνουν το νόημα του κειμένου.

Στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, όπως υποστηρίζει ο van Dijk (1972), σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα του ανθρώπου να κατατάσσει αυθόρμητα τα κείμενα σε τύπους. Η αρχή, ότι κατανοούμε κάθε κείμενο συσχετίζοντάς το με κάποια ειδική ομάδα άλλων κειμένων, καλείται 'διακειμενική θεωρία του νοήματος' (Lemke, 1990). Η διακειμενικότητα αναφέρεται είτε σε κείμενα που άμεσα αναφέρονται είτε σε άλλα κείμενα που θεωρούνται δεδομένα ή ακόμη σ' αυτά που κάθε αναγνώστης κατέχει. Το πλέγμα αυτών των σχέσεων δομείται μέσα από τις πρακτικές λόγου κάθε κοινότητας, όπου καθιερώνονται αναγνωρίσιμοι τρόποι σχέσεων μεταξύ των κειμένων ή του λόγου σε διαφορετικές περιστάσεις (Lemke, 1985). Επομένως, τα κείμενα αναφοράς (intertext) που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση ενός κειμένου, διαφέρουν από άτομο σε άτομο και από κοινότητα σε κοινότητα (Macken- Horarik, 1998). Ωστόσο, και το ίδιο το κείμενο, μέσα από την αναφορά του είδους του, μπορεί να συμβάλλει στην διακειμενικότητα. Ο χαρακτηρισμός ενός κειμένου από τον παραγωγό του, π.χ. αίτηση, βιογραφικό

σημείωμα, έκθεση κλπ., λειτουργεί ως 'ευρητηριακό περικείμενο' (Lemke, 1990) και επομένως, παραπέμπει τους αποδέκτες σε αντίστοιχους τύπους κειμένων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί προσδοκίες για την κειμενική συγκρότηση, αλλά και τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου. Στη διαδικασία ανάλυσης ενός κειμένου μέσω της διακειμενικής θεωρίας, η μελέτη επικεντρώνεται στην εξάρτηση των κειμένων από την κοινωνία και την ιστορία και συγκεκριμένα στους τύπους των πηγών που καθίστανται διαθέσιμες μέσα από τα ποικίλα είδη λόγου (Fairclough, 1995).

Η διακειμενικότητα έχει δύο διαστάσεις, που αντιστοιχούν στον αποδέκτη ή τον παραγωγό ενός κειμένου. Η ερμηνευτική διάσταση σχετίζεται και ενεργοποιείται κατά την ανάγνωση, ενώ η παραγωγική διάσταση σχετίζεται με τη διαδικασία της συγγραφής/παραγωγής ενός κειμένου. Η Macken- Horarik (1998) επισημαίνει ότι στη διαδικασία του γραμματισμού χρειάζεται να ενεργοποιούνται και οι δύο διαστάσεις της διακειμενικότητας. Παρά το γεγονός ότι κάθε κείμενο περιορίζει τις πιθανές ερμηνείες και το εύρος των κειμένων αναφοράς, δεν είναι δεδομένο ότι προσεγγίζεται με τον ίδιο τρόπο από τους αναγνώστες του. Ωστόσο, ο τρόπος προσέγγισής κάθε κειμένου είναι σημαντικός, κυρίως, γιατί ορισμένες σχέσεις μεταξύ κειμένων αξιολογούνται ως ιδιαίτερα κρίσιμες στη διαδικασία κατανόησης και παραγωγής σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Macken-Horarik, 1998). Έτσι, για την Macken-Horarik (2007) στην εκπαίδευση, μέρος του έργου του δασκάλου είναι να παρουσιάζει 'πρότυπα' κειμενικά είδη, ώστε να προσανατολίζει τους μαθητές στις γλωσσικές απαιτήσεις κειμενικών ειδών που θεωρούνται απαραίτητα για τη συμμετοχή στη μάθηση στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα.

Τόσο οι έννοιες της συνοχής όσο και της συνεκτικότητας του κειμένου, δηλαδή της σχέσης του με το κειμενικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράγεται, αποτελούν βασικά εργαλεία για τη μελέτη της επικοινωνίας. Οι έννοιες αυτές έχουν αξιοποιηθεί συστηματικά στην ανάλυση των κειμένων της έρευνάς μας γιατί αποτελούν μια βασική πηγή για την ερμηνεία του νοήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΤΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Η κατανόηση των κειμένων, όπως ήδη αναφέρθηκε, σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, απουσίαζε μια θεωρία που να παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο κάθε κείμενο συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον του και αντίστοιχα τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα επιδρά σε αυτό. Στην προσπάθεια κατανόησης των γλωσσικών λειτουργιών, ο M.A.K. Halliday αναπτύσσει τη θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας. Πρόκειται για μία λειτουργική γραμματική που αναλύει τα στοιχεία της γλώσσας και τον συστημικό συνδυασμό τους με στόχο να κατανοηθεί η συγκρότηση του νοήματος.

5.1. Η γλώσσα ως σύστημα λειτουργιών

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο M.A.K. Halliday υποστηρίζει την ύπαρξη μιας συστημικής σχέσης μεταξύ κοινωνικού πλαισίου και κειμενικού νοήματος, την οποία αναλύει μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (στο εξής ΣΛΓ) (Macken- Horarik, 2002). Στην πιο γενική της απόδοση η ΣΛΓ διευκολύνει την κατανόηση της ποιότητας ενός κειμένου, δηλαδή μέσω της ΣΛΓ μπορούμε να αντιληφθούμε, γιατί ένα κείμενο σημαίνει ό,τι σημαίνει και γιατί αξιολογείται με αυτόν τον τρόπο (Halliday, 1994).

Σύμφωνα με τον Halliday (2005), η γραμματική κάθε γλώσσας ερμηνεύει την ανθρώπινη εμπειρία. Μέσω της γραμματικής, η εμπειρία οργανώνεται σε νοητικά σχήματα, τα οποία αναπαριστούν τα γεγονότα. Η πρόταση αποτελεί την βασική μονάδα οργάνωσης της εμπειρίας και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από επιλογές στο λεξικογραμματικό σύστημα που περιλαμβάνει τις βασικές κατηγορίες της γραμματικής, δηλαδή ονοματικές, ρηματικές και επιρρηματικές φράσεις, ουσιαστικά, ρήματα κ.α. και επιπλέον το λεξιλογικό σύνολο. Οι κατηγορίες αυτές επιλέγονται μέσα από υπάρχουσες φυσικές κατηγορίες του περιβάλλοντος έτσι που να επιτρέπουν τη συγκρότηση ταξινομιών και τελικά του νοήματος (Halliday, 2005). Δηλαδή, η γραμματική κάθε γλώσσας προτείνει συγκεκριμένες κατηγορίες, επιλέγοντας τα κριτήρια βάση των οποίων ερμηνεύεται και διαμορφώνεται η εμπειρία. Η επιλεκτική αυτή αναγνώριση και ταξινόμηση της εμπειρίας αποσκοπεί στην κατανόηση ενός καθαυτού χαστικού περιβάλλοντος. Οι επιλογές αποτελούν μια σημειωτική

διαδικασία, η οποία βασίζεται σε σταθερές αρχές που λειτουργούν ως μοτίβα για την συγκρότηση των σημασιολογικών πεδίων (Halliday, 2005). Έτσι, ο συστημικός χαρακτήρας της γραμματικής προσεγγίζει τη γλώσσα ως ένα δίκτυο συστημάτων, στο οποίο κάθε επιλογή μεταξύ των μεταβλητών επηρεάζει τη συγκρότηση του νοήματος, ενώ η λειτουργική διάσταση προσεγγίζει κάθε γλωσσικό στοιχείο σε σχέση με τη λειτουργία του στο γλωσσικό σύστημα.

Η ΣΛΓ έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση (Christie, 1997, 1998, 2000· Martin, 1990, 2002· Macken- Horarik, 2002· Veel, 2000), στη διερεύνηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών (Painter, 1996), στην ερμηνεία θεσμικών λόγων όπως: του δημοσιογραφικού (Iedema, 1997), του επιστημονικού (Coffin, 1997· Martin, 1990, 2004· Veel, 1997· Swales, 1990· Bathia, 1993), αλλά και του λόγου της διοίκησης (Iedema, 1995). Επίσης, έχει εφαρμοστεί για την ερμηνεία άλλων σημειωτικών κωδίκων, όπως της εικόνας, του ήχου και της τέχνης. Ωστόσο, παρά την ιδιαιτερότητα κάθε αντικειμένου, σύμφωνα με την Eggins (2004:3), για τους συστημικούς γλωσσολόγους, οι θεωρητικοί προσανατολισμοί σε σχέση με την γλώσσα είναι οι εξής:

1. η χρήση της γλώσσας είναι λειτουργική
2. η λειτουργία της στοχεύει στην κατασκευή νοήματος
3. το νόημα επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράγεται
4. η χρήση της γλώσσας είναι μία σημειωτική διαδικασία δηλαδή μια διαδικασία στην οποία η συγκρότηση του νοήματος είναι αποτέλεσμα επιλογών.

5.2. Σχέσεις κειμένου και περικειμένου

Όπως αναφέρθηκε (4.2), κάθε κείμενο θεωρείται συγκροτημένο βάση κριτηρίων συνοχής και συνεκτικότητας. Καθώς για την κατανόηση κάθε κειμένου σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται, η συνδετικότητα είναι ο κρίκος που ενώνει κάθε κείμενο με το εξω-κειμενικό του περιβάλλον. Αυτό το περιβάλλον αποτελεί το 'συγκεκριμένο πλαίσιο' (context) του κειμένου και διακρίνεται σε άμεσο καταστασιακό περιβάλλον και ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Στόχος των συστημικών γλωσσολόγων είναι η διερεύνηση του τρόπου (πώς), με τον οποίο το συγκεκριμένο πλαίσιο εισέρχεται σε κάθε κείμενο και το διαμορφώνει, καθώς κάθε γλωσσικό γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί μόνο όταν υπάρχουν

συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικές με την κατάσταση και τον πολιτισμό. Την αναγκαιότητα αυτή μπορούμε να κατανοήσουμε για παράδειγμα στα θεατρικά κείμενα από την ύπαρξη ενός σύντομου προλόγου που αναφέρεται στο άμεσο περιβάλλον, δηλαδή τους ήρωες, τον τόπο και την εποχή που εξελίσσεται η υπόθεση του έργου.

Οι στόχοι και το πεδίο της συστημικής λειτουργικής ανάλυσης κειμένων αναδύονται και κατανοούνται μέσα από δύο ζεύγη όρων και συγκεκριμένα μέσα από τη σύγκριση *ερμηνείας* και *εξήγησης* και την διαφοροποίηση *κατανόησης* και *αξιολόγησης*. Σύμφωνα με τους Halliday και Hasan (1976) η γλωσσική ανάλυση ενός κειμένου δεν αποτελεί ερμηνεία του κειμένου, αλλά εξήγηση. Με αυτή την παρατήρηση υποδεικνύεται ότι η συστημική ανάλυση ενδιαφέρεται να αποκαλύψει και να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο ένα κείμενο δημιουργεί το νόημά του και όχι απλά το τι δηλώνει ένα κείμενο. Μεταξύ κατανόησης και αξιολόγησης, ο Halliday (1994) επισημαίνει ότι, η συστημική ανάλυση προσφέρεται για την αξιολόγηση των κειμένων, καθώς μπορεί να αποφανθεί γιατί ένα κείμενο είναι ή δεν είναι αποτελεσματικό ώστε να εκπληρώσει τον επικοινωνιακό στόχο του. Έτσι, ενώ η κατανόηση φανερώνει το *πώς* και το *γιατί* τα κείμενα έχουν ένα συγκεκριμένο νόημα, η αξιολόγηση απαιτεί την ερμηνεία όχι μόνο του κειμένου, αλλά και του πλαισίου, καθώς και της σχέσης μεταξύ πλαισίου και κειμένου.

Κάθε εκφώνημα, όπως και κάθε κείμενο, είναι πολυλειτουργικά (Baynham, 2000). Ειδικότερα, η λειτουργική γραμματική του Halliday δείχνει τον τρόπο με τον οποίο μέσα σε κάθε πρόταση εκφράζονται ταυτόχρονα τρία είδη νοήματος ή μεταλειτουργίες. Αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα είναι δομημένη έτσι, ώστε να σχηματίζει ταυτόχρονα τρία είδη νοήματος: ‘το αναπαραστατικό’ (ideational), ‘το διαπροσωπικό’ (interpersonal) και το ‘κειμενικό’ (textual), τα οποία αναγνωρίζονται ως ‘μεταλειτουργίες’ (metafunctions) της γλώσσας (Halliday, 2004). Η χρήση του όρου ‘μεταλειτουργία’ γίνεται, επειδή δεν αναφερόμαστε σε λειτουργίες μεμονωμένων εκφωνημάτων, που στην περίπτωση αυτή είναι περιστασιακές λειτουργίες, αλλά σε λειτουργικά συστατικά του γλωσσικού συστήματος (Halliday & Matthiessen, 2006). Η τριμερής οργάνωση της γλώσσας αποδίδει την τριμερή δομή του άμεσου καταστασιακού περιβάλλοντος που αντιστοιχούν στο θέμα της επικοινωνίας, τη σχέση των συμμετεχόντων και το μέσο που χρησιμοποιεί η επικοινωνία (Eggins & Slade, 1997).

5.3. Το επίπεδο ύφους, μια λειτουργική ποικιλία της γλώσσας

Κάθε κείμενο οριοθετείται από το περιβάλλον στο οποίο παράγεται. Στην οργάνωση του κειμένου, η ΣΛΓ αναγνωρίζει τρεις διαστάσεις-κλειδιά του άμεσου καταστασιακού περιβάλλοντος που έχουν σημαντικές και προβλεπόμενες επιδράσεις στις γλωσσικές επιλογές. Οι διαστάσεις αυτές είναι: 'το πεδίο' (field), 'ο συνομιλιακοί ρόλοι' (tenor) και 'ο τρόπος' (mode). Αυτές οι τρεις μεταβλητές παρέχουν τη δυνατότητα εξήγησης των γλωσσικών επιλογών, που κάθε φορά συνδέονται διαισθητικά με το πλαίσιο της επικοινωνίας (Eggins, 2004). Για παράδειγμα, οι διαστάσεις αυτές μπορούν να αποκαλυφθούν μέσα από τη διαφορετική οργάνωση της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχολείο και στις παρέες τους και ειδικότερα, όσον αφορά τις όψεις ενός ζητήματος (δηλαδή το πεδίο), τον τρόπο που απευθύνονται ο ένας στον άλλο (δηλαδή τους συνομιλιακούς ρόλους), αλλά και τη συνοχή των διαλόγων (δηλαδή τον τρόπο).

Το πεδίο σχετίζεται με το νόημα του κειμένου και αναφέρεται στο αντικείμενο, δηλαδή το σκοπό της επικοινωνίας, καθώς απαντά στην ερώτηση 'τι συμβαίνει'. Έτσι το πεδίο ενός κειμένου μπορεί να είναι ένα περιστατικό της καθημερινής ζωής σε κάποια αφήγηση, η προόδος των εργασιών μιας επιχείρησης σε μια αναφορά προς τους διευθύνοντες ή κάποιο πολιτικό ζήτημα σε άρθρο εφημερίδας. Οι συνομιλιακοί ρόλοι σχετίζονται με τα διαπροσωπικά νοήματα και διευκρινίζουν ποιοι είναι οι συμμετέχοντες, τον κοινωνικό ρόλο κάθε συμμετέχοντα, όπως και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στο πλαίσιο των συνομιλιακών ρόλων μπορούμε να διακρίνουμε ισότιμες ή μη σχέσεις, φιλικές ή τυπικές σχέσεις και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μπορούμε να αναφερθούμε σε στάσεις, όπως: συμβουλευτική, καθοδηγητική κ.α. Στο γραπτό λόγο, η σχέση που συνήθως προβάλλεται είναι σχέση διαφορετικού κύρους, με διακριτή κοινωνική απόσταση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Τέλος, ο τρόπος σχετίζεται με την έκφραση κειμενικών νοημάτων και αναφέρεται στο κανάλι επικοινωνίας, πώς δηλαδή χρησιμοποιείται η γλώσσα, ενώ ο πιο απλός διαχωρισμός βρίσκεται μεταξύ προφορικής και γραπτής γλώσσας. Προφανώς, στην κειμενική οργάνωση σημαντική παράμετρο αποτελεί η εξάρτηση ενός κειμένου από το συγκεκριμένο του πλαίσιο, δηλαδή ο βαθμός που ένα κείμενο κατασκευάζει ή συνοδεύει το πεδίο του (Halliday, 1992). Η σχέση αυτή μπορεί να κατανοηθεί ως ένας άξονας, όπου στη μια άκρη βρίσκεται η γλώσσα ως δράση, δηλαδή η γλώσσα συνοδεύει μια κοινωνική διαδικασία, ενώ στην άλλη άκρη βρίσκεται η γλώσσα ως

απεικόνιση, δηλαδή η γλώσσα συγκροτεί την κοινωνική διαδικασία (Eggins, 2004). Με άλλα λόγια, φυσικές δραστηριότητες χρησιμοποιούν τη γλώσσα συμπληρωματικά, όπως για παράδειγμα οι οδηγίες ενός μάγειρα στην εκτέλεση μιας συνταγής, ενώ αντίθετα ένας αφηγητής μέσα από το κείμενο της αφήγησής του κατασκευάζει έναν ολόκληρο κόσμο.

Μια άλλη παράμετρος που επηρεάζει την κειμενική οργάνωση είναι ο επικοινωνιακός στόχος. Δραστηριότητες με πραγματικούς στόχους, όπως για παράδειγμα οι καθημερινές συναλλαγές, τείνουν να είναι σύντομες και να οργανώνονται με βάση τυπικά μοντέλα τα οποία χαρακτηρίζονται από ποικίλες εκφράσεις ευγένειας (Eggins, 2004). Αντίθετα, η επικοινωνία οικείων ατόμων πραγματώνεται γλωσσικά μέσα από μεγάλα κείμενα που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ελλειπτικών προτάσεων. Ο τρόπος επηρεάζεται και από άλλες δύο παραμέτρους, την απόσταση από τα γεγονότα που περιγράφονται, καθώς και την απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που καθορίζει καταλυτικά την ανατροφοδότηση της επικοινωνίας.

Οι τρεις αυτές μεταβλητές συγκροτούν την λειτουργική ποικιλία της γλώσσας (Halliday, 1989) και αποδίδονται με τους όρους ‘επίπεδο ύφους’ (register) ή αλλιώς ‘καταστασιακό ιδιώμα’ (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999), τείνουν δε να συνεμφανίζονται σε πάγιους συσχετισμούς, έτσι που το επίπεδο ύφους να αναγνωρίζεται πέρα από κάθε συγκεκριμένη πραγμάτωσή του (Halliday, 2004). Κατά συνέπεια, διαφορετικό περικείμενο παράγει διαφορετικό επίπεδο ύφους. Οι δύο αυτές έννοιες, του περικειμένου και του επιπέδου ύφους είναι χρήσιμες, γιατί φανερώνουν πώς το περικείμενο εμπλέκεται σε ένα κείμενο, αλλά επιπλέον, πώς το περικείμενο μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα σε ένα κείμενο μέσα από τις μεταλειτουργίες (Macken-Horarik, 2002).

5.4. Μεταλειτουργίες της γλώσσας

Η απόδοση των διαστάσεων του περιβάλλοντος, δηλαδή το αντικείμενο της επικοινωνίας, οι κοινωνικοί ρόλοι των συμμετεχόντων και ο τρόπος που υλοποιείται η επικοινωνία, πραγματώνεται μέσα από τις τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας: αναπαραστατική –διαπροσωπική –κειμενική. Αντίστοιχα, κάθε μία μεταλειτουργία πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένα γραμματικά μέσα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

5.4.1. Αναπαραστατική μεταλειτουργία

Η αναπαραστατική μεταλειτουργία της γλώσσας συγκροτείται μέσα από δύο συμπληρωματικές μεταλειτουργίες: την εμπειρική (experiential) και τη λογική (logical) (Halliday & Matthiessen, 2004). Η εμπειρική διάσταση της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας έχει σχέση με την αναπαράσταση της εμπειρίας. Ωστόσο, εξίσου σημαντικοί παράγοντες στη γλωσσική οργάνωση ενός κειμένου αποδεικνύονται ο επικοινωνιακός στόχος και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Κάθε περίπτωση επικοινωνίας απαιτεί μια διαφορετική γλωσσική οργάνωση που αντιστοιχεί είτε στον καθημερινό λόγο είτε στον εξειδικευμένο τεχνικό λόγο. Η οργάνωση αυτή αντανακλάται στις ταξινομητικές κατηγορίες που κάθε φορά χρησιμοποιούνται για την απόδοση της εμπειρίας και διακρίνονται σε κάθε περίπτωση από το βάθος και την πολυπλοκότητα αυτών των ταξινομητικών κατηγοριών (Eggins, 2004). Άρα, κείμενα που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, έστω και με κοινό επικοινωνιακό στόχο, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Η εμπειρική μεταλειτουργία πραγματώνεται μέσα από το σύστημα της 'Μεταβατικότητας' (Transitivity) ή αλλιώς 'τύπο διαδικασίας' (Eggins, 2004). Το σύστημα Μεταβατικότητας κάθε πρότασης αφορά τον τύπο της διαδικασίας που πραγματώνεται στο ρηματικό σύνολο, τους συμμετέχοντες που εμφανίζονται στα ονοματικά σύνολα και τις περιστάσεις που πραγματώνονται ως επιρρηματικές φράσεις. Σύμφωνα με τους Martin & Rose (2007), κάθε πρόταση μπορεί να αποδοθεί ως ένα πυρηνικό μοντέλο της εμπειρίας, ως δραστηριότητα. Το κέντρο κάθε πρότασης αποτελούν οι διαδικασίες, καθώς και τα άτομα ή τα πράγματα. Την περιφέρεια, στην απόδοση της εμπειρίας, αποτελούν οι περιστάσεις, οι οποίες αφορούν ποιότητες και προσδιορισμούς του περιβάλλοντος χώρου.

Η λογική μεταλειτουργία πραγματώνεται μέσα από τον τρόπο που συνδέονται οι προτάσεις ενός κειμένου. Ενώ, το σύστημα Μεταβατικότητας μας πληροφορεί για τη δομή και το νόημα ενός κειμένου, δεν μας πληροφορεί για τον τρόπο που αυτές οι διαστάσεις οργανώνονται σε γραμματικές ενότητες (Eggins, 2004). Οι σχέσεις των προτάσεων είναι αυτές που πραγματώνουν τη λογική σύνδεση του εμπειρικού νοήματος. Λειτουργικά αυτές οι σχέσεις αντιστοιχούν σε δύο συστήματα, στο σύστημα τάξης (taxis) και στο σύστημα λογικο-σημασιολογικών σχέσεων (logico-semantic relation). Το σύστημα τάξης φανερώνει τον τύπο αλληλεξάρτησης των προτάσεων και έχει δύο όψεις, τις σχέσεις παράταξης (parataxis) και υπόταξης

(hypotaxis) (Halliday, 1994· Eggins, 2004). Το λογικο-σημασιολογικό σύστημα φανερώνει τον συγκεκριμένο τύπο νοηματικών σχέσεων που υπάρχει μεταξύ συνδεδεμένων προτάσεων. Και στην περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο τύποι σύνδεσης των προτάσεων, η προβολή (projection) και η επέκταση (expansion). Στην περίπτωση της προβολής η μια πρόταση αναφέρεται σε κάποια άλλη, ενώ στην περίπτωση της επέκτασης η μία πρόταση αναπτύσσει το νόημα της άλλης.

5.4.2. Διαπροσωπική μεταλειτουργία

Η διαπροσωπική μεταλειτουργία της γλώσσας αφορά τους ρόλους και τις σχέσεις των συμμετεχόντων. Οι συνομιλιακοί ρόλοι πραγματώνονται σε ένα κείμενο μέσω του συστήματος του 'Τροπικότητας' (modality), που αφορά τόσο τον βαθμό πιθανότητας να συμβεί κάτι, όσο και το ενδεχόμενο να θεωρείται σύνηθες (Halliday & Matthiessen, 2004). Επιπλέον, μέσω του συστήματος Τροπικότητας εκφράζονται η υποχρέωση και η διάθεση των συμμετεχόντων. Οι δύο αυτές όψεις του συστήματος αποδίδονται με τους όρους modalization και modulation (Eggins, 2004), εκφράζονται δε μέσα από την επιλογή των εγκλίσεων των ρημάτων και την χρήση επιρρημάτων αντιστοίχως.

Επιπλέον, οι συνομιλιακοί ρόλοι αποτυπώνονται στον τρόπο που γλωσσικά πραγματώνονται οι αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων, αλλά και από την στάση που υιοθετούν. Στο επίπεδο της έναρξης ενός διαλόγου, οι λειτουργίες του λόγου αντιστοιχούν σε προσφορά, διαταγή, δήλωση ή ερώτηση. Από την άλλη μεριά, στο επίπεδο της απάντησης, η αρχική διάκριση αφορά υποστηρικτικές ή αντιμέτωπες απαντήσεις που πραγματώνονται ως αποδοχή, υπακοή, παραδοχή και αντίστοιχα ως απάντηση ή απόρριψη, άρνηση, αντιπαράθεση και άρνηση συμμετοχής (Halliday, 1994).

Κάθε συνομιλιακός ρόλος αποκαλύπτει τις σχέσεις των συμμετεχόντων και ειδικότερα την ισχύ και την αλληλεγγύη της σχέσης τους, το βαθμό οικειότητας, την εγκαρδιότητα, αλλά και τη συμπεριφορά και τις κρίσεις τους (Eggins, 2004). Ωστόσο, μέσα από την σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών ενός ρόλου, δύναται να εξαχθούν συμπεράσματα για κοινωνικούς και θεσμικούς ρόλους όπως για παράδειγμα η θέση της γυναίκας σε μια κοινωνία ή ο ρόλος του δασκάλου σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα σχέση του με τους μαθητές και δεδομένα που αποκαλύπτουν την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας..

Ένας ακόμη τρόπος έκφρασης της διαπροσωπική μεταλειτουργία είναι το σύστημα Εκτιμήσεων (Appraisal). Οι Εκτιμήσεις αφορούν αξιολογικές κρίσεις σχετικές με τη συμπεριφορά, την δύναμη των συναισθημάτων και τις αξίες που προβάλλονται, αλλά και τον τρόπο που συντάσσονται με αυτές οι ακροατές/αναγνώστες του κειμένου (Martin & Rose, 2007). Όπως προαναφέρθηκε (4.5), ένα κείμενο συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με προηγούμενα κείμενα και παράλληλα μπορεί να εκφράζει πέρα από τον συγγραφέα και άλλα πρόσωπα. Η πιθανότητα αυτή αποτελεί μία εκδοχή της ετερογλωσσίας (2.2). Σε αυτή την περίπτωση, οι αναφορές λόγου ατόμων πέρα από τον συγγραφέα χαρακτηρίζονται ως 'Προβολή' (Projection) και συμβάλλουν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση του συστήματος εκτιμήσεων ενός κειμένου (Martin & Rose, 2007).

5.4.3. Κειμενική μεταλειτουργία

Η κειμενική μεταλειτουργία αφορά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται το κειμενικό νόημα. Σύμφωνα με τον Halliday (1974) χαρακτηρίζεται ως συσχετιστική και διευκολυντική, γιατί επιτρέπει τη γλωσσική συγκρότηση της πρότασης με τρόπο αποτελεσματικό για το στόχο της και το συγκεκριμένο της πλαίσιο. Το νόημα κάθε πρότασης σε σχέση με την κειμενική οργάνωση, παρά το γεγονός ότι δεν προσθέτει δεδομένα γύρω από το πεδίο ή τις διαπροσωπικές σχέσεις ενός κειμένου, δίνει την δυνατότητα στα συστατικά στοιχεία κάθε πρότασης μέσα από διαφορετική οργάνωση να επιτυγχάνουν διαφορετικούς στόχους (Eggins, 2004).

Σύμφωνα με την Eggins (2004), δύο συστήματα οργανώνουν το κειμενικό νόημα, το σύστημα Θέμα-Ρήμα (Theme-Rheme) και το σύστημα Δομής της Πληροφορίας (Information Structure), που πραγματώνεται μέσω του επιτονισμού και επομένως αφορά μόνο τον προφορικό λόγο. Στο σύστημα Θέμα-Ρήμα, η αναγνώριση του Θέματος σε μια πρόταση γίνεται από την σειρά οργάνωσης των στοιχείων της. Έτσι, το Θέμα αποτελεί το εναρκτήριο σημείο του μηνύματος και δηλώνει το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η πρόταση (Halliday & Matthiessen, 2004). Από την άλλη, το Ρήμα ορίζεται ως το μέρος της πρότασης στο οποίο αναπτύσσεται το Θέμα και στην πραγματικότητα είναι φορέας νέων πληροφοριών (Eggins, 2004).

Καθώς η γραμματική του Halliday αποτελεί ένα λειτουργικό μοντέλο της γλώσσας, η ανάλυση της οργάνωσης της πρότασης διαφέρει από την κλασσική της προσέγγιση που αναλύει το ρόλο των λέξεων σε σχέση με τη γραμματική δομή της

πρότασης. Στο πνεύμα αυτό, το Θέμα, ανεξάρτητα από το γλωσσικό στοιχείο που το πραγματώνει, αποτελεί το 'ψυχολογικό υποκείμενο' (psychological subject) της πρότασης (Halliday & Matthiessen, 2004:55). Ο ρόλος αυτός αντιδιαστέλλεται με το 'γραμματικό' (grammatical subject) και το 'λογικό υποκείμενο' (logical subject) που το μεν πρώτο αποτελεί το υποκείμενο του ρήματος, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στο δράστη (Actor), δηλαδή το υποκείμενο που εκτελεί την διαδικασία. Οι διακρίσεις αυτές ανταποκρίνονται στην ποικιλία της γλωσσικής επιτέλεσης και έχουν ιδιαίτερη σημασία στην συγκρότηση του νοήματος. Επομένως, η κειμενική οργάνωση μιας πρότασης προτείνει ένα τρόπο ερμηνείας του μηνύματος και όσον αφορά το Θέμα λειτουργικά αποτελεί το επίμαχο ζήτημα της πρότασης (Eggins, 2004).

Αντίστοιχα, οι Martin & Rose (2007) εξετάζουν την κειμενική οργάνωση της πληροφορίας μέσα από την έννοια της 'Περιοδικότητας' (Periodicity). Η Περιοδικότητα αφορά την ροή των πληροφοριών μέσα σε μία πρόταση ή ένα κείμενο και όπως προτάθηκε από τον Pike αποδίδεται μεταφορικά σαν κύματα (waves). Η Περιοδικότητα μας προσανατολίζει στην αντίληψη ότι στα κείμενα οι πληροφορίες, σαν κύματα, σχηματίζουν κορυφώσεις και συγχρόνως η ακολουθία των κυμάτων δημιουργεί ένα ρυθμό, χωρίς τον οποίο η κατανόηση του λόγου θα ήταν δύσκολη (Martin & Rose, 2007). Για τον Halliday (1994), σε κάθε πρόταση υπάρχουν δύο αλληλοκαλυπτόμενα κύματα, ένα που σχετίζεται με το Θέμα και η κορύφωσή του βρίσκεται στην αρχή της πρότασης και ένα άλλο που σχετίζεται με τα Νέα και η κορύφωσή του βρίσκεται στο τέλος της πρότασης. Οι Martin & Rose (2007) διακρίνουν μικρά και μεγαλύτερα κύματα. Τα μικρά κύματα αντιστοιχούν στην κειμενική οργάνωση της πρότασης, ενώ τα μεγαλύτερα στην οργάνωση του κειμένου.

Η ΣΛΓ, όπως είδαμε παραπάνω, είναι ένα εργαλείο μελέτης των λειτουργιών της γλώσσας και των στοιχείων της που αποκαλύπτει τον τρόπο που οι γλωσσικές επιλογές καθορίζουν τη συγκρότηση του νοήματος. Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί μεθοδολογική επιλογή της παρούσας έρευνας για την πολυλειτουργική ανάλυση του παιδαγωγικού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ

Η γλώσσα, όπως κάθε κοινωνικός θεσμός, αναπτύσσει σταθερά μοντέλα κοινωνικών πρακτικών. Τη συστηματική μελέτη των γλωσσικών κοινωνικών πρακτικών αναλαμβάνει η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών. Στη Θεωρία των Κειμενικών Ειδών επιχειρείται η σύνδεσή των κειμενικών ειδών με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται.

6.1. Τα κειμενικά είδη ως κοινωνικές πρακτικές

Ο Hymes (1972:59) παρατηρεί ότι *«το πώς λέγεται κάτι είναι μέρος του τι λέγεται»*. Επομένως, η κατανόηση της ανθρώπινης επικοινωνίας απαιτεί την από κοινού εξέταση της μορφής και του περιεχομένου του λόγου. Στην πραγματικότητα, ο λόγος της επικοινωνίας δομείται πάνω σε κοινούς γλωσσικούς πόρους των συνομιλητών και αποκτά μια μερική αυτονομία, που βασίζεται στην ανάπτυξη μιας εσωτερικής λογικής η οποία καθορίζει και μερικές φορές επιβάλλει τους τρόπους έκφρασης (Hymes,1972). Έτσι, η ελευθερία στην προσωπική έκφραση είναι η αναγνώριση της αναγκαιότητας που επιβάλλει κάθε επικοινωνιακή περίσταση και επιτυγχάνεται μέσα από την κατοχή και την επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών πόρων.

Όπως προαναφέρθηκε, η γλώσσα πραγματώνεται μέσα από διακριτούς τύπους εκφωνημάτων, γραπτών ή προφορικών, σε ποικίλες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα εκφωνήματα αυτά αντανακλούν τις συνθήκες παραγωγής και τους στόχους της επικοινωνίας όχι μόνο μέσα από το θεματικό περιεχόμενο και τις γλωσσικές (λεξικές, φρασεολογικές και γραμματικές) επιλογές, αλλά πάνω απ' όλα μέσα από την συνθετική δομή τους. Κάθε εποχή και κάθε κοινωνική ομάδα χρησιμοποιεί σταθερούς τύπους εκφωνημάτων, τα κειμενικά είδη (*genres*), για την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων της (Bakhtin, 2003). Για παράδειγμα ένας μηχανικός και ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιούν κατά κόρον το κειμενικό είδος της Διαδικασίας ενώ αντίστοιχα σπάνια συναντάται στο δημοσιογραφικό λόγο.

Τα κειμενικά είδη συγκροτούνται σε συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου. Αυτές οι συσχετίσεις βασίζονται στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα κειμενικά είδη στο κοινωνικό και

πολιτισμικό περιβάλλον τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Η ελλιπής γνώση των πρότυπων κειμενικών σχημάτων αποτελεί, ως ένα βαθμό, την εξήγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν άπειρα άτομα, λόγω ηλικίας ή έλλειψης σχετικών εμπειριών, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον προφορικό ή γραπτό λόγο (Adam,1999).

Τα κειμενικά είδη οργανώνουν το λόγο με σχεδόν τον ίδιο τρόπο που τον οργανώνουν οι γραμματικοί τύποι. Αν τα κειμενικά είδη δεν υπήρχαν και δεν τα κατείχαμε, αν έπρεπε να οριοθετηθούν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και κάθε εκφώνημα να δομηθεί για πρώτη φορά, τότε η γλωσσική επικοινωνία θα ήταν σχεδόν αδύνατη (Bakhtin, 2003). Στα πλαίσια της προσπάθειας κατανόησης και παραγωγής ενός κειμένου, η γνώση των πρότυπων κειμενικών ειδών εφοδιάζει ερμηνευτές και παραγωγούς με ένα σύνολο στρατηγικών που λειτουργούν υποστηρικτικά στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Adam,1999). Επομένως, το κειμενικό είδος λειτουργεί ως εργαλείο στην ερμηνεία του κειμένου, καθώς και στη διαμόρφωση των προσδοκιών σχετικά με την ανάπτυξη του θέματος στο οποίο αναφέρεται (Nystrand, 1986). Από μια άλλη σκοπιά, η καθιέρωση των κειμενικών ειδών μπορεί να παραλληλιστεί με κάθε συνήθεια ή μοντέλο που αναπτύσσεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Όπως κάθε συνήθεια, συμβάλλουν στην εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας και επιπλέον προσφέρουν ψυχολογική ανακούφιση απαλλάσσοντας τα υποκείμενα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Berger και Luckman, 1966).

6.2. Αναδρομή στη χρήση των κειμενικών ειδών

Καθώς τα κειμενικά είδη συγκροτούν κάθε γλωσσική παραγωγή, έχουν χρησιμοποιηθεί ως εργαλεία σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Τόσο στην εθνογραφία όσο και στη λογοτεχνία, ο όρος ‘κειμενικό είδος’ αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως ταξινομητική κατηγορία συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος καταχώρησης και αναζήτησης κειμένων (Swales, 1990). Όμως, η πολυδιάστατη λειτουργία κάθε κειμενικού είδους, αλλά και η διαφοροποίηση της δομής και της λειτουργικότητάς του, τόσο για καθαρά κειμενικές, αλλά και για κοινωνικές ανάγκες, ανέτρεψαν τις αρχικά κλειστές κατηγοριοποιήσεις τους. Στην πορεία, σε νεότερες προσεγγίσεις, η ανάλυση των κειμενικών ειδών αποκτά ιδιαίτερη αξία γιατί λειτουργεί ως διευκρίνιση πάνω σε ένα κείμενο (δηλαδή συμβάλλει στην νοηματική επεξεργασία του), παρά γιατί το κατηγοριοποιεί (Swales,1990). Η

προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει στα κειμενικά είδη τη δύναμη να διευκολύνουν τόσο την κατανόηση όσο και τη σύνθεση κειμένων.

Στη Γλωσσολογία, ο όρος αναλύθηκε πρόσφατα από εθνογραφικές και συστημικές προσεγγίσεις προσανατολίζοντας αντίστοιχα με την έρευνα και τις εφαρμογές. Η ενασχόληση των βασικών σχολών της Γλωσσολογίας με πραγματώσεις της γλώσσας μικρότερες από ένα κείμενο (Saussure, Chomsky) καθώς και η εστίαση σε γλωσσικές παρά σε κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας, όπως έχει ήδη επισημανθεί παραπάνω (2.1), καθυστέρησαν τη μελέτη των κειμενικών ειδών. Έτσι, αρχικά ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως σε εθνογραφικές μελέτες. Ο Hymes μελετώντας τη γλώσσα εν χρήσει, εισάγει τον όρο 'επικοινωνιακή ικανότητα', που στηρίζεται τόσο στη γνώση της γλώσσας όσο και της καταλληλότητας της γλώσσας σε κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Για τους εθνογράφους (Hymes, Saville-Troike) τα κειμενικά είδη είναι οι προτιμώμενοι τύποι λεκτικής έκφρασης και επικοινωνίας κάθε κοινότητας.

6.3. Κειμενικά είδη. Ορισμός

Οι Hasan, Kress και Martin, συνεχίζοντας το έργο του Halliday, χρησιμοποιούν την έννοια του κειμενικού είδους, ώστε να αναδείξουν τον κοινωνικό και επικοινωνιακό στόχο των κειμένων. Όπως επισημαίνει ο Martin (2002:278): *«το σχέδιό μας ήταν να ξεκινήσουμε μια χαρτογράφηση της κουλτούρας μας ως ένα δίκτυο κοινωνικών πρακτικών, της σχέσης κάθε ομάδας κειμενικών ειδών με τις υπόλοιπες»*. Η χρήση της γλώσσας αντλεί, από τη γλώσσα ως όλον, τα μέρη που είναι απαραίτητα, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι στην παρουσίαση εμπειριών ή πληροφοριών, στη δόμηση ή τη διαπραγμάτευση των σχέσεών μας με τους άλλους και στη συγκρότηση ενός κειμένου με νόημα. Οι συγκεκριμένες κάθε φορά γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται εν μέρει από το περιεχόμενο και την λειτουργική ποικιλία της γλώσσας, που αναγνωρίζεται ως το επίπεδο ύφους στο οποίο αντιστοιχεί, καθώς επίσης από το πολιτισμικό πλαίσιο και το σχετικό κειμενικό είδος που το εκφράζει (Christie, 1998). Ως επέκταση του λειτουργικού γλωσσικού μοντέλου, το κειμενικό είδος συντονίζεται με τον κοινωνικό σκοπό ενός κειμένου, τον οποίο αποδίδει σε κάθε περίπτωση η διακριτή δομή του. Αντίστοιχα, το επίπεδο ύφους σχετίζεται με το καταστασιακό πλαίσιο στο οποίο παράγεται ένα κείμενο και ερμηνεύει τα νοηματικά μοντέλα του κειμένου (Macken-Horarik, 2002). Έτσι τα

κειμενικά είδη πραγματώνονται μέσα από το επίπεδο ύφους και το επίπεδο ύφους πραγματώνεται από λεξικο-γραμματικές επιλογές (Martin, 1985).

Το κειμενικό είδος ορίζεται από τον Martin (1984:25) ως: «σταδιακή, σκόπιμη και στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία (*staged, goal-oriented purposeful social activity*), η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά, σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων». Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου ορισμού σημαίνει καταρχήν ότι κάθε κειμενικό είδος δομείται από στάδια, καθώς το νόημα συγκροτείται σταδιακά. Συνήθως, τα κειμενικά είδη χρειάζονται περισσότερα από ένα στάδια για να αναπτυχθούν και να ολοκληρωθούν. Αυτά τα στάδια αντιστοιχούν με τα βήματα που κάνουν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία, για να πετύχουν τους στόχους τους, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μπορεί μεμιάς να συγκροτηθεί ένα νόημα (Eggins, 2004). Επιπλέον, ένα κειμενικό είδος είναι στοχοθετημένο, γιατί χρησιμοποιείται προκειμένου να επιτευχθεί κάτι. Καθώς κάθε κειμενικό είδος είναι προσανατολισμένο σε ένα σκοπό και αναπτύσσεται μέσω σταδίων μέχρι την ολοκλήρωσή του, δημιουργεί στον αποδέκτη προσδοκίες για την οργάνωσή του και παράλληλα την αίσθηση ότι ένα κείμενο είναι ανολοκλήρωτο, όταν δεν ακολουθεί τον αναμενόμενο σχεδιασμό. Και τελικά, κάθε κειμενικό είδος είναι μια κοινωνική διαδικασία, γιατί αναπτύσσεται μέσα από διαδραστικές διαπραγματεύσεις και υλοποιεί ένα κοινωνικό (επικοινωνιακό) στόχο.

Η κοινωνική ζωή απαιτεί τη διαπραγμάτευση του ιδεολογικού κόσμου. Μέρος αυτών των διαπραγματεύσεων αποτελούν και οι γλωσσικές πρακτικές μέσα από την επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά κειμένων για την αναπαράσταση ιδεολογικών και διαπροσωπικών νοημάτων. Τα κειμενικά είδη λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής ζωής και παραμένουν πάντα ανοιχτά ώστε να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους. Όπως όλα τα σημειωτικά συστήματα σε κάθε κουλτούρα, έτσι και τα κειμενικά είδη εξελίσσονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύουν την σταθερότητα, ενώ παράλληλα διαθέτουν ευελιξία ώστε να συμμετέχουν στην κοινωνική αλλαγή (Martin, Christie & Rothery, 1994).

Η ανάλυση των κειμενικών ειδών αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην κατανόηση πολιτισμικής και κοινωνικής βάσης στην οποία αναπτύσσονται τα κειμενικά είδη. Σύμφωνα με την Eggins (2004:70) η συστημική ανάλυση των κειμενικών ειδών έχει ως στόχο:

1. να διερευνηθούν, γιατί κάποια κείμενα είναι επιτυχή και κατάλληλα ενώ άλλα όχι
2. να γίνει συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε διάφορα κειμενικά είδη και τις υλοποιήσεις τους σε πραγματολογικό και διαπροσωπικό επίπεδο
3. να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τυπικών και μη τυπικών δειγμάτων κειμενικών ειδών
4. να αναπτυχθεί η κριτική ανάλυση κειμένου.

6.4. Κειμενικά είδη-σχολές

Τα κειμενικά είδη αναλύονται και αξιοποιούνται από διάφορες σχολές. Η ποικιλία των αναλύσεων βασίζεται στην εννοιολογική προσέγγιση του όρου ‘κειμενικό είδος’, καθώς και στις εφαρμογές του (Johns, 2002). Τρεις είναι οι κύριες σχολές: η ομάδα New Rhetoric, η Systemic Functional Linguistics (SFL) ή Sydney School και η English for Specific Purposes (ESP). Η ομάδα New Rhetoric, με κύριους εκπροσώπους τους Coe, Flowerdew, Freedman, Myers, Bazerman κ.α., αντιμετωπίζουν τα κειμενικά είδη ως γνώση που υπάρχει στο κοινωνικό ασυνείδητο της κοινότητας ομιλίας, γεγονός που περιορίζει τη γνώση κάθε ατόμου γύρω από τα κειμενικά είδη (Coe, 1994). Το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται γύρω από την επικοινωνιακή κατάσταση χωρίς να επιζητείται μια λεπτομερή ανάλυση των λεξικών και γραμματικών στοιχείων των κειμένων (Johns, 2002). Η μεθοδολογία της ομάδας New Rhetoric τείνει προς την εθνογραφία συσχετίζοντας το κείμενο με το πλαίσιο στο οποίο παράγεται με στόχο την αποκάλυψη στάσεων, αξιών και απόψεων της γλωσσικής κοινότητας. Η επιχειρούμενη κριτική προσέγγιση των κειμένων αντιστέκεται στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων λόγων κάθε κοινωνίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των θέσεων έγκειται στην αποκάλυψη των ιδεολογικών όψεων των κειμένων και του είδους των σχέσεων που δημιουργούν τα κυρίαρχα κειμενικά είδη μιας κοινότητας. Ο καθοριστικός ρόλος της επικοινωνιακής περιστασης στην παραγωγή των κειμένων, που καταγράφεται μέσα από την ποικιλία αλλά και την πολυπλοκότητά των κειμενικών ειδών, για τους ειδικούς των New Rhetoric, καθιστά δύσκολη τη διδασκαλία τους και τελικά την παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Στον αντίποδα, με βάση την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, βρίσκεται η σχολή English for Specific Purposes (ESP), έχοντας κύριους εκπροσώπους τους Swales, Bathia, Lindemann, Hyon, Johns, Dudley-Evans κ.α., και κύριο στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών εφαρμογών μέσα από την ανάλυση κειμένων. Το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στη σημασιολογία των κειμένων και η διδακτική αξιοποίηση επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων κάθε φορά αναγκών μέσα από την ανάλυση του καταστασιακού περιβάλλοντος και του λόγου που παράγεται (Johns, 2002). Οι επικοινωνιακοί στόχοι, ενδεικτικοί κάθε γλωσσικής κοινότητας, υποδεικνύουν τη λογική κάθε κειμενικού είδους. Η λογική αυτή μορφοποιεί τις επιλογές στη δομή, το περιεχόμενο και το στυλ του κειμενικού είδους. Η ESP δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές προθέσεις και τους επίσημους τύπους κειμένων έχοντας κάποια κοινά στοιχεία με τους New Rhetoric ενώ αξιοποιεί διδακτικά τη Συστημική Λειτουργική κατανόηση των κειμένων χωρίς, ωστόσο, την εκτεταμένη χρήση μιας διαστρωματικής μεταλειτουργικής γραμματικής.

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday αποτελεί τη βάση για τη σχολή Systemic Functional Linguistics (SFL) ή Sydney School. Οι ερευνητές έχουν αναπτύξει εξαιρετικά εκλεπτυσμένους τρόπους κατανόησης της φύσης των κειμένων αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα κειμενικά είδη αλληλεπιδρούν με το καταστασιακό περιβάλλον και τον τρόπο που οι αλληλεπιδράσεις αυτές πραγματώνονται μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές τόσο του λόγου όσο και των λεξικογραμματικών επιλογών (Feez, 2002). Υπό αυτή την έννοια, διαφοροποιείται από τη ρυθμιστική γραμματική που προβάλλει την ορθή χρήση της γλώσσας και η αξία της έγκειται στην περιγραφή του τρόπου χρήσης της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές. Ως περιγραφική γραμματική αποφαίνεται για την καταλληλότητα ή όχι, συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών στο πλαίσιο χρήσης τους, χωρίς να κρίνει τη γλώσσα ως καλή ή κακή, σωστή ή λαθεμένη. Η Eggins (2004) σχολιάζει ότι είναι μια γραμματική που μπορεί να συσχετίσει το σύστημα όλων των πιθανών επιλογών (το ολικό δυναμικό της γραμματικής μιας γλώσσας) με τις γραμματικές επιλογές που γίνονται, όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο (πώς το δυναμικό ενεργοποιείται σε δεδομένα πλαίσια χρήσης). Η ειδοποιός διαφορά της ΣΛΓ είναι ότι αναπτύσσει ένα μοντέλο συσχετίσεων που εκτείνεται από τα πιο αφηρημένα επίπεδα πλαισίων, όπως η ιδεολογία, ως τα απολύτως συγκεκριμένα όπως οι λέξεις, οι δομές κ.α. Επιπλέον, οι σχέσεις υλοποίησης μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ως πρόβλεψη, όσο και επαγωγικά (Eggins, 2004). Έτσι, σε

δεδομένα ειδικά πλαίσια μπορεί να προβλεφθούν οι γλωσσικές επιλογές που θα χαρακτηρίζουν ένα κείμενο στις πιο τυπικές μορφές πραγμάτωσής του, καθώς επίσης με δεδομένο το κείμενο μπορεί να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το πλαίσιο παραγωγής του.

Η SFL με έδρα την Αυστραλία έχει να επιδείξει ένα εύρος παιδαγωγικών εφαρμογών, γνωστών ως *genre-based pedagogy*, μέσα από το έργο των Halliday, Matrin, Christie, Macken-Horarik, Grabe, κ.α. (Johns, 2002). Από τις τρεις σχολές μόνο οι SFL και ESP μπορούν να χαρακτηριστούν ως αμιγώς γλωσσικές προσεγγίσεις, ενώ οι *New Rhetoric* ενδιαφέρονται κυρίως για το καταστασιακό περιεχόμενο (Flowerdew, 2002). Οι γλωσσικές προσεγγίσεις ερευνούν το καταστασιακό περιεχόμενο, ώστε να ερμηνεύσουν τις δομές του λόγου ενώ αντίστροφα για τους *New Rhetoric* η ανάλυση του κείμενο είναι εργαλείο για την ερμηνεία του καταστασιακού περιεχομένου.

Είναι σαφές από τα παραπάνω, ότι η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών αποτελεί ένα πλαίσιο το οποίο εξηγεί τη σημασία της επιλογής κάθε κειμενικού είδους στην επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου. Αποτελεί την πρωτεύουσα επιλογή σε κάθε γλωσσική παραγωγή και γι' αυτό επιλέχθηκε ως το βασικό εργαλείο για την ανάλυση του δείγματος της έρευνάς μας.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΕΙΔΩΝ

Τα κειμενικά είδη, ως κοινωνικές πρακτικές, δομούν ένα ταξινομητικό σύστημα που χαρακτηρίζει τα κείμενα και διευκολύνει την παραγωγή και την κατανόησή τους. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τον τρόπο ταξινόμησης και ονοματοδότησης των κειμενικών ειδών καθώς επίσης την σχηματική δομή τους και τη σημασία της στην ανάπτυξη του θέματος της επικοινωνίας.

7.1. Ταξινόμηση

Τα κειμενικά είδη είναι τάξεις επικοινωνιακών γεγονότων που μοιράζονται τον ίδιο επικοινωνιακό στόχο και αντίστοιχα κάθε επικοινωνιακός στόχος επιτελείται μέσα από ένα κειμενικό είδος. Η διερεύνηση των κειμενικών ειδών απαιτεί καταρχήν την αναζήτηση μιας ταξινόμιας. Όπως προαναφέρθηκε, ως χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών αναγνωρίζονται τόσο η σταθερότητα όσο και η διαφοροποίηση. Έτσι, για την ταξινόμησή τους χρειάζεται να αποσαφηνιστούν τα κριτήρια για την αναγνώριση και ονοματοδότηση ενός κειμενικού είδους. Ωστόσο, ένα πρόβλημα που προκύπτει στην ταξινόμηση είναι ότι για κάποια κειμενικά είδη είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο επικοινωνιακός στόχος. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την παρατήρηση ότι κάποια κειμενικά είδη επιτελούν περισσότερους από ένα στόχους (Swales,1990). Για παράδειγμα, ενώ στην περίπτωση μιας ιατρικής συνταγής ο στόχος είναι ξεκάθαρος, στην περίπτωση ενός ειδησεογραφικού άρθρου οι στόχοι, πέρα από την πληροφόρηση, μπορεί να είναι ο επηρεασμός της κοινής γνώμης και η καθοδήγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ένα άλλο παράδειγμα, που αφορά την εκπαίδευση, είναι τα λογοτεχνικά κείμενα. Σύγχρονα λογοτεχνικά έργα για παιδιά όπως τα ποιήματα στις συλλογές: Παιχνιδόγελα και Παιχνιδόλεξα, της Θέτης Χορτιάτη, έχουν στόχο την αισθητική απόλαυση αλλά παράλληλα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε διάφορα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Όπως είναι επόμενο, οι πραγματώσεις και τα παραδείγματα των κειμενικών ειδών ποικίλουν. Παρά το γεγονός ότι βασικό κριτήριο για την ταξινόμηση ενός κειμενικού είδους είναι ο επικοινωνιακός του στόχος, ο Swales (1990:49-50) προτείνει άλλα δύο κριτήρια που συμβάλλουν στη διαδικασία αυτή. Η μία προσέγγιση στηρίζεται σε κριτήρια που προκύπτουν από τον 'ορισμό' του είδους (definitional approach) και η

άλλη σε κριτήρια ‘οικογενειακής ομοιότητας’ (family resemblance approach). Η προσέγγιση που στηρίζεται σε κριτήρια ορισμού έχει περιορισμένη εμβέλεια, γιατί είναι δύσκολο τόσο να τεθούν και να οριοθετηθούν τα κριτήρια ορισμού, όσο και η εκπλήρωσή τους. Τελικά, ο Swales υιοθετεί τα κριτήρια οικογενειακής ομοιότητας που ανταποκρίνονται σε μια πιο χαλαρή σχέση μεταξύ των κειμενικών ειδών. Με κριτήριο τις σχέσεις οικογενειακής ομοιότητας αναπτύσσεται τελικά μια προσέγγιση μέσω ‘προτύπων’ (prototype) (Swales,1990). Τα πρότυπα αποτελούν κάθε φορά τα τυπικά μέλη μιας ταξινομητικής κατηγορίας και αναγνωρίζονται στην κοινωνική συνείδηση ως αντιπροσωπευτικά κάθε είδους. Κάθε κατηγορία διαθέτει τη δική της εσωτερική δομή που καθορίζει, από τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες ενός κειμένου, την πιθανότητα να αναγνωρίζεται ως μέλος μιας κατηγορίας κειμενικού είδους. Αντίστοιχη θέση εκφράζεται από το Martin (2002), ο οποίος διακρίνει την κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών βάση ορισμού ταξινομιών ως ‘τυπολογική’ (typological), ενώ την κατηγοριοποίηση με κριτήρια οικογενειακής ομοιότητας ως ‘τοπολογική’ (topological).

Η άλλη όψη της προσέγγισης αυτής αποκαλύπτει ότι ο επικοινωνιακός στόχος και η αναγνώριση του από μέλη της ίδιας γλωσσικής κοινότητας ορίζει μια λογική και συγχρόνως αυτή η λογική οριοθετεί συμβάσεις για τη δόμηση των κειμένων (Swales, 1990). Οι συμβάσεις σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη θέση και τη μορφή των κειμενικών ειδών, ωστόσο, καθώς οι συμβάσεις αυτές καθορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο, παραμένει πάντα ανοιχτό το ενδεχόμενο της αμφισβήτησης και της εξέλιξής τους.

7.2. Ονοματοδότηση κειμενικών ειδών και σταδίων

Εφόσον τα κειμενικά είδη είναι τάξεις επικοινωνιακών γεγονότων που συνδέονται άμεσα με το κοινωνικό περιβάλλον εμπεριέχοντας ιστορικές και πολιτισμικές αναφορές (Swales,1990), επόμενο είναι η ονοματοδότησή τους να αναζητηθεί μέσα στις κοινότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται. Τα ονόματα των κειμενικών ειδών παράγονται και κληρονομούνται από τις γλωσσικές κοινότητες και κάποια εισάγονται από άλλες μέσα από μια διαδικασία εθνογραφικής επικοινωνίας (Swales,1990). Έτσι, τα ονόματα των κειμενικών ειδών δίνονται από τα ενεργά μέλη μιας κοινότητας σε τάξεις επικοινωνιακών γεγονότων, καθώς αναγνωρίζουν σε αυτά επαναλαμβανόμενες πράξεις λόγου (Swales,1990). Επόμενο είναι επαγγελματικές ή

ακαδημαϊκές κοινότητες να χρησιμοποιούν ειδικούς όρους τους οποίους κατέχουν κυρίως τα μέλη τους. Μερικές φορές, αυτοί οι όροι είναι περιγραφικοί, όπως στην περίπτωση των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται από την ακαδημαϊκή κοινότητα και κάποιες φορές υποδηλώνουν τον επικοινωνιακό σκοπό, όπως εισαγωγική διάλεξη, ερευνητικό άρθρο, περιγραφή μαθήματος κ.α., ενώ άλλες φορές υποδηλώνουν την περίσταση, όπως τελικές εξετάσεις, συνάντηση τομέα κ.α.. Οι αλλαγές που εμφανίζονται στα κειμενικά είδη, και είναι απόρροια της προσαρμογής τους σε νέα κοινωνικά δεδομένα και νέους επικοινωνιακούς στόχους, εντοπίζονται κάποιες φορές στην αναντιστοιχία του ονόματός τους με τον επικοινωνιακό τους στόχο. Ο Swales (1990) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της διάλεξης που στον σύγχρονο ακαδημαϊκό χώρο δεν είναι πλέον η παρουσίαση ενός θέματος με τη μορφή ενός μακροσκελούς μονολόγου. Αντίστοιχα, επισημαίνεται ότι σε διάφορες γλωσσικές κοινότητες υπάρχουν κειμενικά είδη χωρίς ονόματα.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των κειμενικών ειδών, όπως προαναφέρθηκε στο σχετικό ορισμό του Martin, είναι ότι αποτελούνται από συστατικά στάδια. Υπάρχουν δύο τύποι κριτηρίων για την αναζήτηση των σταδίων. Μέσα από τυπικά κριτήρια μπορούμε να αναζητήσουμε τις τάξεις των ειδών. Καθώς ένα κειμενικό είδος απαρτίζεται από συστατικά στάδια, η σχηματική δομή του κειμένου συνίσταται σε μια προβλέψιμη διαδοχή σταδίων, από τα οποία άλλα είναι υποχρεωτικά ενώ άλλα προαιρετικά (Macken- Horagick, 2002). Η εξήγηση της μεταξύ τους σχέσης, ώστε να συγκροτηθεί το κείμενο ως όλο, επιτυγχάνεται μέσα από λειτουργικές ονομασίες (functional labels) που περιγράφουν τα κειμενικά είδη. Ο ρόλος κάθε σταδίου στη συγκρότηση ενός κειμένου περιγράφεται μέσα από τις λειτουργικές ονομασίες (π.χ. Προσανατολισμός, Περιγραφή του θέματος, Εφαρμογές, Επιχειρήματα, Αξιολόγηση κ.α.). Οι λειτουργικές ονομασίες διαφέρουν από τις κειμενικές ('αρχή', 'μέση', 'τέλος', 'εισαγωγή', 'κορμός' και 'συμπέρασμα'), γιατί αυτές δεν διακρίνουν τους διαφορετικούς σκοπούς που επιτυγχάνονται μέσα από τα διαφορετικά στάδια ενός κειμενικού είδους (Eggins & Slade, 1997). Η καταγραφή της σχηματικής δομής των σταδίων γίνεται κατά παράταξη με την παρεμβολή του συμβόλου (^) για να επισημανθεί η ακολουθία, ενώ τα προαιρετικά στάδια περικλείονται από παρενθέσεις. Για παράδειγμα, η Ανασκόπηση στο πλαίσιο καθημερινών συζητήσεων σύμφωνα με τις Eggins & Slade (1997:236) περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια και καταγράφεται ως εξής:

Ανασκόπηση [(Εισαγωγή)^ Προσανατολισμός^ Καταγραφή γεγονότων^ Επαναπροσανατολισμός^ (Κατακλείδα)].

Όπως φαίνεται, τα στάδια της Εισαγωγής και της Κατακλείδας είναι προαιρετικά, ενώ τα υπόλοιπα κρίνονται υποχρεωτικά στη συγκρότηση του κειμενικού είδους της Ανασκόπησης, επομένως και απαραίτητα για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου.

Τη διάκριση της λειτουργικότητας των σταδίων μπορούμε να δούμε μέσα από ένα παράδειγμα. Η Διαδικασία είναι ένα κειμενικό είδος που συναντάται στα πειράματα των φυσικών επιστημών, καθώς και σε εγχειρίδια οδηγιών που συνοδεύουν διάφορες συσκευές. Η σχηματική του δομή αποτελείται από τα στάδια: Στόχος, Βήματα και Αποτελέσματα (Macken-Horarik, 2002:22). Ο Στόχος περιγράφει το σκοπό της δραστηριότητας. Τα Βήματα μπορεί να είναι περισσότερα από ένα, παρουσιάζουν δε τις δραστηριότητες που είναι απαραίτητο να γίνουν, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος και χρειάζεται να έχουν μια ορισμένη σειρά. Τέλος, τα Αποτελέσματα είναι ένα προαιρετικό στάδιο, στο οποίο αποτυπώνεται ένα τελικό σχόλιο. Έτσι οι λειτουργικές ονομασίες επιτρέπουν τη διάκριση διαφορετικού τύπου διαδικασιών που συναντώνται σε ένα κείμενο, την επισήμανση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι διαδικασίες αναπτύσσονται μέσα στο κείμενο και κατά συνέπεια την αποκρυστάλλωση μιας άποψης για το είδος του νοήματος που δομείται (Christie, 2002).

Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να επισημάνουμε μια σημαντική διαφορά στην προσέγγιση προφορικού και γραπτού λόγου. Ενώ η αναγνώριση των σταδίων είναι το πρώτο βήμα στην ανάλυση ενός γραπτού κειμενικού είδους, στον προφορικό λόγο απαιτείται και ένα προκαταρκτικό στάδιο. Συγκεκριμένα, στην ανάλυση μιας συνομιλίας προηγείται ο διαχωρισμός των 'διαλόγων' (chat) από τα 'μέρη'(chunk). Τμήματα διαλόγου είναι αυτά, των οποίων η δομή ορίζεται τοπικά και εξελίσσεται μέσα από κάθε συμμετοχή. Ως μέρη ορίζονται τα τμήματα της συνομιλίας που διαθέτουν δομές που μπορούν να προβλεφθούν, γιατί χρησιμοποιούν δομές του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Eggins & Slade, 1997). Έτσι, κάθε μέρος μιας συνομιλίας, ανάλογα με τον κοινωνικό στόχο που επιτελεί, αντιστοιχεί σε ένα κειμενικό είδος.

Μια άλλη διάσταση στην προσέγγιση και την ονοματοδότηση των κειμενικών ειδών δίνει ο Bathia. Διακρίνει τρία επίπεδα στην περιγραφή των κειμενικών ειδών τα οποία αντιστοιχούν: στις 'κειμενικές αξίες' (generic values), στις 'αποικίες κειμενικών ειδών' (genre colonies) και στα 'ανεξάρτητα κειμενικά είδη' (individual genres) (Bathia, 2002:280-282). Οι κειμενικές αξίες είναι κυρίως αποπλαισιωμένες και λειτουργούν ανεξάρτητα από την κατάσταση επικοινωνίας. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η Αφήγηση, η Περιγραφή, η Εξήγηση, οι Οδηγίες κ.α.. Από την άλλη, οι κειμενικές αποικίες είναι χαλαρά συνδεδεμένες με την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία χρησιμοποιούνται και χαρακτηρίζονται από την ευελιξία και τη ρευστότητα των μεταξύ τους συνόρων. Τέλος, τα ανεξάρτητα κειμενικά είδη είναι στενά συνδεδεμένα με το κοινωνιο-ρητορικό τους πλαίσιο, δηλαδή την ομιλιακή κοινότητα που τα χρησιμοποιεί. Έτσι, συνδυασμοί κειμενικών αξιών δίνουν διαφορετικές Κειμενικές Αποικίες, ενώ κάθε αποικία ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο υλοποιείται μέσα από ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Ο Bathia (2002) χρησιμοποιεί ως παράδειγμα το συνδυασμό Περιγραφής και Αξιολόγησης που συνθέτουν την Κειμενική Αποικία της Προώθησης, η οποία πραγματώνεται σε κειμενικό είδος ως Διαφήμιση, Ανασκόπηση βιβλίων, Αίτηση προς ανεύρεση εργασίας κ.α.. Ο Bathia (2002) παρατηρεί ότι κάποιες φορές ένα όνομα χρησιμοποιείται για περισσότερες από μία κατηγορίες και το γεγονός αυτό προκαλεί σύγχυση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο όρος 'Αφήγηση', ο οποίος μπορεί να αναφέρεται είτε σε μια ρητορική διαδικασία είτε σε ένα κείμενο αντιπροσωπευτικό του κειμενικού είδους της Αφήγησης και τέλος σε μια Κειμενική Αποικία, δηλαδή μια μεγαλο-κατηγορία στην οποία συνυπάρχουν πολλά μέλη, όπως η ιστορική αφήγηση, η αυτοβιογραφία, ιστορίες, παραμύθια κ.α.. Σχετικά με εφαρμογές που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας σε σχολικό επίπεδο, επισημαίνεται ότι οι μαθητές έχουν περιορισμένες εμπειρίες σε ότι αφορά τον κόσμο και περιορισμένη γνώση για τα πλαίσια χρήσης της γλώσσας και γι' αυτόν το λόγο προτείνεται η διδασκαλία των κειμενικών ειδών να είναι περισσότερο γενική παρά εξειδικευμένη (Bathia, 2002). Η ίδια άποψη υιοθετείται τους εκπροσώπους της Παιδαγωγικής των Κειμενικών Ειδών (Macken- Horarik, Christie, Martin), όπου για την επεξεργασία των κειμένων χρησιμοποιούνται ως αφετηρία τα βασικά κειμενικά είδη, αυτά που ο Bathia ονομάζει κειμενικές αξίες.

Μέσα στην πληθώρα των προσεγγίσεων που υπάρχουν γύρω από τα κειμενικά είδη είναι εύλογο να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην επιλογή και στη χρήση της μεταγλώσσας. Το φαινόμενο αυτό είναι αποτέλεσμα τόσο θεωρητικών προσανατολισμών όσο και του πεδίου εφαρμογών τους. Ένα από τα βασικά ζητήματα που προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα είναι η χρήση των όρων κειμενικό είδος (genre) και 'τύπος κειμένου' (text type). Στη συντριπτική έκταση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιείται ο όρος κειμενικό είδος και εναλλακτικά ο όρος τύπος κειμένου, χωρίς να δηλώνεται κάτι διαφορετικό (Paltridge, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με την Paltridge (2002) σε διάφορες έρευνες, οι δύο όροι αντιπροσωπεύουν διαφορετικά, πλην όμως συμπληρωματικά χαρακτηριστικά των κειμένων. Η διαφοροποίηση στηρίζεται συνήθως στην προσέγγιση ενός κειμένου με βάση εσωτερικά-δομικά χαρακτηριστικά του ή αντίστοιχα εξωτερικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το περιεχόμενο. Σύμφωνα με τα παραπάνω η Έρευνα, η Αναφορά, το Δοκίμιο, και η Επισκόπηση βιβλιογραφίας θεωρούνται κειμενικά είδη, ενώ η Περιγραφή, η Επιχειρηματολογία, η Συζήτηση, η Σύγκριση, και η Αξιολόγηση είναι μερικοί από τους τύπους κειμένων. Κάθε κειμενικό είδος μπορεί να συγκροτηθεί με την επιλογή κατάλληλων τύπων κειμένων, όπως ένα επιχειρηματολογικό δοκίμιο μπορεί να συγκροτηθεί μέσω Περιγραφής, Σύγκρισης-Διαφοροποίησης και τέλος Προβλήματος-Λύσης (Paltridge, 2002). Αντίστοιχα, περισσότερα από ένα κειμενικά είδη μπορεί να δομούνται από τους ίδιους τύπους κειμένων, όπως οι επιστημονικές εργαστηριακές αναφορές, τα εγχειρίδια οδηγίων και οι συνταγές που αποτελούνται από τις απαιτούμενες Οδηγίες σχηματοποιημένες σε μορφή λίστας (Hyland, 2002).

Στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί ο όρος κειμενικό είδος, όπως σκιαγραφήθηκε από τον Martin και χρησιμοποιήθηκε στις παιδαγωγικές εφαρμογές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας που θα εξετάσουμε παρακάτω. Μια πρώτη βάση στην μελέτη των κειμενικών ειδών αποτελεί η συνοπτική παρουσίαση από τους Martin και Rose (2007) που παρουσιάζεται στον πίνακα 1, που κατατάσσει τα κειμενικά είδη σε κειμενικές αποικίες, καθώς και η παρουσίαση από τη Mary Macken-Horarik (2002) οκτώ σημαντικών κειμενικών ειδών του Αναλυτικού προγράμματος της Αυστραλίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και της σχηματικής δομής τους που παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για παρουσιάσεις των ευρέως χρησιμοποιούμενων κειμενικών ειδών.

ΤΥΠΟΙ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ	ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ	ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΔΟΜΗ
ΙΣΤΟΡΙΕΣ	Εξιστόρηση	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	Προσανατολισμός ^
	Αφήγηση		Καταγραφή γεγονότων ^
	Παράδειγμα		(Επανα-προσανατολισμός)
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	Προσωπική απάντηση	ΑΝΑΦΟΡΑ	Γενική δήλωση ^
	Ανασκόπηση	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	Περιγραφή όψεων ^
	Ερμηνεία		Περιγραφή δραστηριοτήτων
	Κριτική	ΕΞΗΓΗΣΗ	Γενική δήλωση ^
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	Έκθεση		Ακολουθία συνεπειών
	Συζήτηση	ΕΚΘΕΣΗ	Θέση ^
ΕΚΘΕΣΗ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ	Αυτοβιογραφία		Επιχειρήματα ^
	Βιογραφία		Επανάληψη ^
	Ιστορική αφήγηση	Θέμα ^	
ΕΞΗΓΗΣΕΙΣ	Διαδοχική Εξήγηση	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	Επιχειρήματα & αντεπιχειρήματα ^
	Αιτιολογική Εξήγηση		Συμπέρασμα
	Παραγοντική Εξήγηση		Στόχος ^
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Περιγραφική Αναφορά	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Βήματα 1- ν ^
	Ταξινομητική Αναφορά		(Αποτελέσματα)
	Σύνθετη Αναφορά		Προσανατολισμός ^
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	Διαδικασία	ΑΦΗΓΗΣΗ	(Πλοκή ^
	Ανασκόπηση		Αξιολόγηση) ^
	Διαδικασίας		Λύση
		ΕΙΔΗΣΕΙΣ	Εισαγωγή ^
			Σημαντικά γεγονότα ^
			Συζήτηση

Πίνακας 1 (αρ.). Σύνοψη κειμενικών ειδών όπως παρουσιάζονται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (Martin και Rose, 2007).

Πίνακας 2 (δεξ.). Οκτώ σημαντικά κειμενικά είδη (και τα στάδιά τους) στο Αναλυτικό πρόγραμμα της Αυστραλίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Mary Macken- Horarik, 2002)

Ας παρατηρηθεί ότι μελέτες εξειδικευμένων επιστημονικών περιοχών, στην προσπάθεια να αποδώσουν με ακρίβεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε πεδίου, προτείνουν πιο αναλυτικές ταξινομήσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα έξι κειμενικά είδη της Εξήγησης που καταγράφει ο Veel (2002) στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, τα κειμενικά είδη του προφορικού λόγου της καθημερινής

συζήτησης όπως τα αναλύουν οι Eggins & Slade (1997) και αντίστοιχα η αναλυτική καταγραφή σταδίων κειμενικών ειδών της Ιστορίας, όπως παρουσιάζονται από την Coffin (2000) ή τον Martin (2002).

7.3. Ακεραιότητα και μείξη κειμενικών ειδών

Η αναγνώριση της σταθερής δομής των κειμενικών ειδών, αυτό που ο Bathia (1999) αποκαλεί 'κειμενική ακεραιότητα' (generic integrity), παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που δομούνται τα κειμενικά είδη, αλλά και το περικείμενο, τροφοδοτώντας τη διδασκαλία που βασίζεται στα κειμενικά είδη.

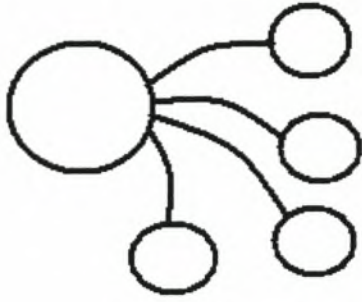
Ωστόσο, η διάσταση της διακειμενικότητας στην ανάλυση των κειμένων αποκαλύπτει ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ των κειμενικών ειδών. Πολλές φορές, οι σχέσεις αυτές προκαλούν την ανάμειξη των κειμενικών ειδών και τη δημιουργία μικτών κειμενικών ειδών (mixed genres), γεγονός που σύμφωνα με τον Martin (2002) επιβάλλει τον προσδιορισμό των συστατικών τους κειμενικών ειδών. Η ετερογένεια των κειμένων, λοιπόν, είναι ένα δεδομένο που δεν μπορεί να αγνοηθεί και έχει απασχολήσει την έρευνα γύρω από τα κειμενικά είδη. Ο Adam (1999), αναλύοντας τις ετερογενείς δομές ακολουθιών/κειμενικών ειδών μέσα στα κείμενα, διακρίνει δύο περιπτώσεις: την παρεμβολή ετερογενών ακολουθιών και τη δεσπόζουσα σειρά ακολουθιών. Η παρεμβολή ετερογενών ακολουθιών είναι μια κοινή πρακτική που συναντάται τόσο στην καθημερινή συνομιλία όσο και στην κλασική δραματουργία. Ο Adam (1999) παρατηρεί ότι το φαινόμενο αυτό μέσα στη γλωσσική πρακτική διέπεται από αυστηρές διαδικασίες οριοθέτησης. Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνει την προβλέψιμη δομή των κειμένων. Από την άλλη, η ανάμειξη ακολουθιών διαφορετικού τύπου ερμηνεύεται μέσα από τον προσδιορισμό της δεσπόζουσας σειράς ακολουθιών. Η δεσπόζουσα ακολουθία δίνει το στίγμα του επικοινωνιακού στόχου, ενώ η υποκείμενη ακολουθία τον στηρίζει (Adam, 1999). Για παράδειγμα, στην εξέλιξη μιας αφήγησης θα μπορούσαν να παρεισφρέουν μέρη επιχειρηματολογίας ενισχύοντας τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου. Αντίστοιχα, ο Martin (2002:269) το σχηματισμό ενός κειμένου από την ενσωμάτωση πολλών 'βασικών' κειμενικών ειδών αποδίδει με τον όρο 'μακρο-κειμενικά είδη' (macrogenres). Η χρήση του όρου από τον Martin δεν έγινε, για να αποδώσει οικογένειες κειμενικών ειδών, δηλαδή σχηματισμούς με σταθερά χαρακτηριστικά, αλλά τη σύνθετη δομή των κειμένων.

Η συστηματική επαφή με κειμενικά είδη στο επίπεδο της κατανόησης ή της παραγωγής συμβάλλει καθοριστικά στην αναγνώριση της ομοιότητας ενός κειμένου με κάποιο πρότυπο κειμενικό είδος (Hyland, 2002). Παρά το γεγονός ότι η ανάμειξη των κειμενικών ειδών είναι μια πραγματικότητα που συμβαδίζει με την ευελιξία της δομής τους, είναι δύσκολο πολλές φορές να αναγνωριστούν τα ‘δανεικά’ χαρακτηριστικά. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την ερευνητική τεκμηρίωση για όλο το εύρος των καθαρών και ανεξάρτητων κειμενικών τύπων, που όμως δεν υπάρχει προς το παρόν (Hyland, 2002).

Σύμφωνα με την Eggins (2004:81), ο συνδυασμός ή η μείξη κειμενικών ειδών παράγουν ‘υβριδικά κειμενικά είδη’ (hybrid genres). Τα κειμενικά είδη χαρακτηρίζονται υβριδικά, γιατί διαφοροποιούνται οι τρόποι αναπαράστασης της εμπειρίας με την χρήση γλωσσικών επιλογών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη γνώσης (Halliday & Matthiessen, 2006). Αυτές οι τροποποιήσεις παρατηρούνται σε όλο το εύρος των στοιχείων που συγκροτούν την επικοινωνία και έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία αντιθέσεων μεταξύ των νοημάτων που παράγονται σε ένα κείμενο (Eggins, 2004). Ως δημιουργικές χρήσεις υβριδικών κειμενικών ειδών μπορούμε να αναφέρουμε λογοτεχνικά κείμενα που αναμειγνύουν τον ρεαλισμό με τη φαντασία, αλλά και δημοσιογραφικά κείμενα με λογοτεχνικό ύφος.

7.4. Σχέσεις μεταξύ σταδίων, κειμενικών και μακρο-κειμενικών ειδών

Άλλο ένα θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές των κειμενικών ειδών είναι οι σχέσεις που συνδέουν τα κειμενικά στάδια. Όπως προαναφέρθηκε, η συγκρότηση των κειμενικών ειδών χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο την ευχέρεια επιλογών του δημιουργού, αλλά και την ίδια την συγκρότηση του αναπαραστατικού νοήματος και στις δύο εκδοχές του, ως εμπειρικού και λογικού νοήματος. Σύμφωνα με τον Martin (2000), η δομή του αναπαραστατικού νοήματος διαφοροποιείται ανάλογα με το θέμα του κειμένου και έχει μονο-πυρηνική, τροχιακή οργάνωση όσον αφορά στην αναπαράσταση του εμπειρικού νοήματος, δηλαδή του κόσμου και των εμπειριών (σχ.1), ενώ έχει πολυ-πυρηνική, σειριακή οργάνωση, όταν πρόκειται για την αναπαράσταση λογικών σχέσεων (σχ. 2). Η μοντελοποίηση των δύο τύπων νοήματος, σύμφωνα με τον Martin (2000:17), παρουσιάζεται στην επόμενη σελίδα.



Σχήμα 1. Μονο-πυρηνική, τροχιακή οργάνωση



Σχήμα 2. Πολύ-πυρηνική, σειρακή οργάνωση

Ένα χαρακτηριστικό σώμα κειμένων με τροχιακή διάταξη των σταδίων τους αποτελούν τα ενημερωτικά κείμενα. Έρευνες σε πληροφοριακά κείμενα (van Dijk, 1988· White, 2000) έχουν δείξει ότι είναι δυνατή η ανακατάταξη της σειράς με την οποία παρουσιάζονται πληροφορίες, χωρίς το κείμενο να καθίσταται ασυνάρτητο ή ελλιπές. Η τροχιακή οργάνωση γύρω από το νοηματικό πυρήνα του κειμένου δίνει την δυνατότητα ελεύθερης διάταξης των σταδίων, αφού καθένα αναφέρεται άμεσα στον πυρήνα χωρίς να υπάρχει αλληλεξάρτηση. Σύμφωνα με τον White (2000), η σειρά με την οποία τοποθετούνται οι πληροφορίες φανερώνει τον ενεργό ρόλο του πομπού στην κατασκευή του νοήματος και τη δυνατότητα να προβάλλει ή να υποβαθμίσει την σημασία κάποιων πληροφοριών. Υπό την έννοια αυτή ο παραλήπτης μπορεί να διαμορφώσει μια αντίληψη για τη στάση του πομπού αναφορικά με το θέμα του κειμένου.

Αντίστοιχα, η σειριακή οργάνωση, ως τύπου δομής ενός κειμενικού είδους, αντιστοιχεί στη λογική διάσταση της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας (Martin, 2000). Στη σειριακή οργάνωση δεν υπάρχει κάποιο στάδιο που κατέχει το ρόλο του πυρήνα, αλλά το κείμενο αναπτύσσεται βήμα – βήμα και ως εκ τούτου κάθε στάδιο εξαρτάται άμεσα από αυτό που προηγήθηκε. Κειμενικά είδη που οργανώνονται σειριακά είναι κυρίως αφηγηματικά κείμενα, όπως αφηγήσεις, ανέκδοτα κ.α. και κείμενα που αναφέρονται σε διαδικασίες, δηλαδή πειράματα και ανασκοπήσεις πειραμάτων ή παρατηρήσεων.

Τους ίδιους τύπους οργάνωσης, τροχιακό και σειριακό, μπορούμε να παρατηρήσουμε και στο επίπεδο των μακρο-κειμενικών ειδών. Στη γραμμική ή

σειριακή διάταξη αποκαλύπτεται ένας αριθμός κειμενικών ειδών που αναπτύσσονται νοηματικά το ένα μετά το άλλο όπως στον πραγματικό χρόνο παραγωγής λόγου (Christie, 2002). Αντίστοιχα, στην τροχιακή διάταξη τα κειμενικά είδη αποτελούν δορυφόρους ενός κειμενικού είδους, που δεσπόζει, έχοντας το καθένα άμεση σχέση με αυτό (Christie, 2002).

Ο Martin ασχολήθηκε με τα μακρο-κειμενικά είδη που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια ΦΕ στην Αυστραλία, δηλαδή στο γραπτό λόγο. Την εκδοχή των μακρο-κειμενικών ειδών του προφορικού λόγου παρουσίασε η Christie, η οποία μελέτησε τα μακρο-κειμενικά είδη μέσα από μια σειρά μαθημάτων σε πρωτοβάθμια σχολεία της Αυστραλίας. Τα μακρο-κειμενικά είδη στην εκπαίδευση μπορούμε να τα αντιληφθούμε ως θεματικές προσεγγίσεις που αναπτύσσονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο και γλωσσικά είναι οργανωμένες με τρόπο, ώστε να παρουσιάζουν μια ποικιλία κειμενικών ειδών και επιπλέον το τεχνικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στο θέμα. Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Κειμενικών ειδών, τα μακρο-κειμενικά είδη αναπτύσσονται σε γνωστικά αντικείμενα που λειτουργούν με ισχυρά και διακριτά σύνορα, μέσα από μια επίμονη διαδικασία στην οποία επανέρχονται και εμπλουτίζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του λόγου σε όλα τα επίπεδα οργάνωσής του. Αυτό σημαίνει ότι κάθε διδακτικός στόχος υλοποιείται από μια σειρά μαθημάτων. Επομένως κάθε διδακτική ενότητα οργανώνεται σε ένα μακρο-κειμενικό είδος που αποτελείται από διάφορα κειμενικά είδη. Προφανώς, αυτή τη διαδικασία τη χαρακτηρίζει ο πλεονασμός, όχι όμως, ως επίμονης και τελικά βαρετής επανάληψης του ίδιου αντικειμένου, αλλά ως επέκτασης του θέματος μέσα σε μια διαδικασία 'λογογένεσης' (logogenesis) (Christie, 2002). Η λογογένεση, δηλαδή ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με ποικίλα κείμενα και κειμενικά είδη, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν με στόχο να κατακτήσουν το γλωσσικό σύστημα (Martin & Rose, 2007). Ουσιαστικά, η διαδικασία της λογογένεσης στοχεύει στην 'οντογένεση' (ontogenesis), δηλαδή στην ανάπτυξη και την ωρίμανση του λόγου σε κάθε άτομο (Halliday & Matthiessen, 2006). Η οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως μακρο-κειμενικού είδους νοείται ως μια διαδικασία με ξεκάθαρους γλωσσικούς στόχους που η διαπραγμάτευσή τους, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν την αποδόμηση και τη σύνθεση κειμένων, περνάει προοδευτικά από την καθοδήγηση του δασκάλου στην αυτόνομη επεξεργασία τους από μικρές ομάδες παιδιών. Επομένως, στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Κειμενικών ειδών, η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία θεωρείται

προϋπόθεση για τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει γιατί η ομάδα θεωρείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να φανεί με τον πλέον αξιόπιστο τρόπο εάν τα παιδιά έχουν κατακτήσει τους κατάλληλους τρόπους χρήσης της γλώσσας και τη δυνατότητα να χειρίζονται τα κειμενικά είδη που απαιτεί κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Έτσι, η ανάπτυξη ενός μακρο-κειμενικού είδους εκτός από μια πορεία επέκτασης των γνώσεων γύρω από ένα θέμα, είναι παράλληλα μια πορεία μετάβασης από την καθοδήγηση του δασκάλου στην ανάληψη καθηκόντων και την αυτόνομη δημιουργία των παιδιών (Christie, 2002). Στην πραγματικότητα, ο τρόπος ανάπτυξης ενός θέματος, μέσα από ένα μακρο-κειμενικό είδος, είναι μια επιλογή παιδαγωγικών θέσεων που αφορούν τη συγκρότηση της γνώσης και τους τρόπους αλληλεπίδρασης και αξιολόγησης. Η Christie (2002) επισημαίνει την εποικοδομητική διάσταση της τροχιακής ανάπτυξης μακρο-κειμενικών ειδών για την επεξεργασία των θεματικών ενοτήτων, καθώς αποδεικνύει ότι πρόκειται για μια γνωστική διαδικασία επαύξησης και όχι προσάρτησης νέων πληροφοριών.

Η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών, και η γνώση που μας παρέχει σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη σχηματική δομή των κειμενικών ειδών, αποτελούν τη βάση για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί θα μπορέσουμε να κάνουμε συγκριτικές παρατηρήσεις για το δείγμα μας και επαγωγικά να βγάλουμε συμπεράσματα για τα νέα αυτά πεδία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΕΙΔΩΝ

Η αξιοποίηση της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών στην εκπαίδευση δημιούργησε την Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών. Κύριο στόχο της αποτελεί η ανάπτυξη του λόγου των μαθητών και στηρίζεται στην επεξεργασία και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών. Ταυτόχρονα επιχειρεί να ανατρέψει επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αφορούν την ανάπτυξη της γλώσσας και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

8.1. Κειμενικά είδη και γραμματισμός

Η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών είναι μια κριτική παιδαγωγική γραμματισμού που βασίζεται στη Θεωρία των Κειμενικών Ειδών. Ειδικότερα, ως παιδαγωγική γραμματισμού δεν μένει στο επίπεδο της γλώσσας ως διαδικασία, αλλά δίνει έμφαση στη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή στους κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα κάθε γλωσσικής αλληλεπίδρασης αποκαλύπτοντας τις λειτουργίες του λόγου στη στήριξη και την αναπαραγωγή της εξουσίας και των θεσμών.

Ο γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε κάθε περιβάλλον επικοινωνίας (Baynham, 2002) και για το λόγο αυτό θεωρείται ένας βασικός σκοπός της εκπαίδευσης. Η Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών είναι μια θεωρία σχολικού γραμματισμού. Ως παιδαγωγική θεωρία, προσφέρει ένα μοντέλο που επιδιώκει να εξηγήσει και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από τη γλώσσα (Christie, 2002), καθώς το νόημα εν γένει πραγματώνεται μέσω της λεξικογραμματικής ή από τη σύνθεση των δομών (Halliday & Matthiessen, 2006). Ταυτόχρονα, αποτελεί μια θεωρία γραμματισμού στην οποία η κατάκτηση των γλωσσικών πρακτικών περνά από τα στενά όρια του γλωσσικού μαθήματος και αναπτύσσεται σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και των αντίστοιχων γραμματισμών (επιστημονικός, πληροφορικός, οπτικός κ.α.), όπως έχουν διαμορφωθεί και εξελίσσονται, για να αποδώσουν το νόημα σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Έτσι, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο τίθενται γλωσσικοί στόχοι και δίνεται η ευκαιρία για γλωσσική ανάλυση. Για τον Feez (2002), η Παιδαγωγική των

Κειμενικών Ειδών έχει καταστήσει δυνατό να αναγνωρίζεται τι χρειάζονται οι άνθρωποι να κάνουν με τη γλώσσα, ώστε να είναι πετυχημένοι στην εκπαίδευση, στην κοινότητα και στην εργασία τους. Όπως είναι φυσικό, σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποκτούν ιδιαίτερο βάρος οι επιλογές των δασκάλων στη διαδικασία κατανόησης του ρόλου της γλώσσας, τόσο στην ερμηνεία όσο και στην παραγωγή κειμένων. Η αποκάλυψη του ρόλου της γλώσσας στην κοινωνική κατασκευή της εμπειρίας είναι η βασική αιτία για μια νέα προσέγγιση στην ανάλυση του λόγου της τάξης ως μέσου για την αναπαραγωγή και τη συντήρηση των θεσμών και της εξουσίας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών βρήκε τεράστια απήχηση τόσο στον ερευνητικό τομέα όσο και στην εκπαίδευση.

Ο βασισμένος στα κειμενικά είδη γραμματισμός βασίζεται στην αντίληψη ότι η γλώσσα μαθαίνεται «μέσω καθοδήγησης και αλληλεπίδρασης» στο πλαίσιο κοινών εμπειριών. Μέσα από έρευνες για τη φύση των σχολικών δραστηριοτήτων ο Coe (1994) υποστήριξε ότι, τουλάχιστον για κάποιους μαθητές, η σαφής εκπαίδευση σε μια ποικιλία πλαισίων ενδυναμώνει τη μάθηση. Εύστοχα αποδίδει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη μέσα από το ακόλουθο παράδειγμα: «*οι άνθρωποι μάθανε να κολυμπούν για πολλές χιλιετίες πριν οι προπονητές εκφράσουν με σαφήνεια τη γνώση μας για το πώς κολυμπάμε, .. σήμερα τα παιδιά μαθαίνουν να κολυμπούν καλύτερα (και σε λιγότερο χρόνο) βασισμένα σ' αυτή τη σαφή γνώση*» (Coe, 1994:159). Για τον Gray (1983), ακόμη και οι πιο κοινές δραστηριότητες της τάξης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας των μαθητών, θεωρώντας σημαντικό το γεγονός ότι η γλώσσα εμφανίζεται ως μέρος μιας στοχοθετημένης δραστηριότητας και γίνεται μέρος ενός κοινωνικά κατασκευασμένου κειμένου. Στη γλωσσοδιδασκτική, ο δάσκαλος προσανατολίζει τους μαθητές στις γλωσσικές απαιτήσεις των κειμενικών ειδών που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στη μάθηση στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα (Macken-Horarik, 2008). Η σταθερότητα των κειμενικών ειδών, καθώς και η ποικιλία τους σε κάθε κοινωνικό θεσμό, ισχυροποιεί την αντιμετώπιση του κειμένου ως ενός τύπου πολιτιστικού κεφαλαίου (Feez, 2002).

Έρευνες της Christie (2002) έχουν δείξει ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας, ώστε τα παιδιά να έχουν τον έλεγχο πάνω σε κάθε κείμενο που παράγουν, δεν είναι το εξελικτικό τους στάδιο, αλλά ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος στήνει το πλαίσιο αναφοράς. Έρευνες του Martin επιβεβαιώνουν αυτά τα ευρήματα και συμπεραίνουν ότι αυτό που χρειάζεται είναι ένα μοντέλο που να δείχνει συστηματικά τον τρόπο που

το κείμενο σχετίζεται με το περιεχόμενο (Martin, Christie & Rothery, 1994). Οι προσεγγίσεις της γλώσσας μέσα στην τάξη καθορίζονται από το σύνολο της θεωρίας και της πρακτικής που είναι διαθέσιμες στους δασκάλους. Ο Nunan (1988) κατέδειξε ότι αυτές οι κρίσεις δεν είναι αδέσμευτες από αξίες, αλλά αντανακλούν απόψεις σχετικά με τη φύση της γλώσσας και της μάθησης. Μ' άλλα λόγια η κρίση των δασκάλων είναι αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνειδήτων θεωριών σχετικά με τη γλώσσα και τη μάθηση της γλώσσας. Οι σχετικές με τη γλώσσα θεωρίες θα καθορίσουν την προσέγγιση που χρησιμοποιείται, ώστε να αναλυθεί το αντικείμενο της μελέτης -η γλώσσα- σε εύχρηστα μέρη και να αποφασίζεται ποια από αυτά τα κομμάτια θα επιλέγονται ως περιεχόμενο του μαθήματος. Επιπλέον, αυτές οι θεωρίες θα καθορίσουν την προσέγγιση που θα χρησιμοποιηθεί στη συν-λειτουργία και την ακολουθία αυτών των μερών του περιεχομένου σε μια σειρά δραστηριοτήτων της τάξης (Feez, 2002). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει το κείμενο ως σημειωτική κατασκευή που αντιστοιχεί κάθε φορά σε συγκεκριμένο πλαίσιο συμφραζομένων. Η συνειδητή γνώση των πιέσεων ενός μαθησιακού περιβάλλοντος καθιστά το δάσκαλο ικανότερο να συζητήσει και να παρακινήσει τα είδη ανάγνωσης και γραφής που ζητά από τους μαθητές του (Macken-Horarik, 2008). Αυτό σημαίνει ότι κάθε κείμενο απαιτεί ένα διαφορετικό τρόπο ερμηνείας. Επομένως, η διαδικασία ανάγνωσης είναι μια διαδικασία κατανόησης του κειμένου, δηλαδή αναζήτησης του στόχου του και των λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν το κείμενο και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση του νοήματος. Η ανάγνωση λειτουργεί ως αποδόμηση του κειμένου και ως βάση για την παραγωγή νέων κειμένων.

Η θεώρηση αυτή απαντά επίσης στο ψευδοδίλλημα της ελεύθερης έκφρασης, αν δηλαδή το να προτείνεις στα παιδιά να επιλέγουν το δικό τους θέμα για ανάπτυξη προφορικού ή γραπτού κειμένου, μεταφέροντας το δικό τους λεξιλόγιο, συμβάλλει πραγματικά στην εξέλιξη της ικανότητας παραγωγής λόγου. Από την άποψη των κοινωνικών θεωριών σχετικά με την γλωσσική ανάπτυξη, είναι το κοινωνικό πλαίσιο και όχι οι ατομικές επιλογές που επηρεάζουν σημαντικά αυτό που οι άνθρωποι λένε ή γράφουν. Η προσφορά ελευθερίας είναι μια ψευδαίσθηση. Η υπάρχουσα γνώση συνίσταται από δυο κύρια συστατικά: α) τις αφομοιωμένες άμεσες εμπειρίες από τη ζωή και τις πολλαπλές δραστηριότητες και β) τις αφομοιωμένες λεκτικές εμπειρίες. Έτσι, η Painter επισημαίνει ότι, αν τα παιδιά δεν βιώσουνε κάποια περίσταση, ώστε να εσωτερικεύσουν το μοντέλο ενός τέτοιου τύπου κειμένου, είτε γραπτού είτε

προφορικού, δεν μπορεί να αναμένεται να το κατασκευάσουν. Σε κάθε περίπτωση, εάν απλώς περιμέναμε τα παιδιά να παράξουν μια ποικιλία κειμενικών ειδών, ή αφήνοντάς τα «ελεύθερα» να το κάνουν, στην ουσία περιορίζουμε την πιθανότητα επιτυχίας μόνο σ' αυτά τα παιδιά στα οποία η εξωσχολική εμπειρία τους έχει δώσει την ευκαιρία να κερδίσουν την οικειότητα ενός γλωσσικού τύπου (Painter, 1986). Με άλλα λόγια, τα παιδιά αλλά και γενικότερα οι συγγραφείς δεν μπορούν παρουσιάσουν μέσα στα κείμενά τους επιλογές που δεν διαθέτουν (Martin, Christie & Rothery, 1994). Όσο για τα παιδιά, είναι δεδομένο ότι έχουν ένα περιορισμένο πεδίο προσωπικών εμπειριών, τις οποίες μπορούν να αντλήσουν και να χρησιμοποιήσουν. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικές αποδείξεις (Painter, 1986) ότι τα παιδιά μαθαίνουν κάποιους τύπους κειμενικών ειδών αρκετά νωρίς, γιατί είναι ικανά να εσωτερικεύουν μοντέλα γλώσσας και κειμενικών ειδών που τους έχουν παρουσιαστεί μέσα από επαναλαμβανόμενες διαλογικές αλληλεπιδράσεις. Όμως, όσο δεν έχουν εκπαιδευτεί σε μια ποικιλία κειμένων, αναγκαστικά επιστρέφουν σε ένα γνωστό κειμενικό είδος που θεωρούν ότι μπορεί να αναπαραστήσει αποτελεσματικά την προσωπική τους εμπειρία. Υπό την έννοια αυτή ο γραμματισμός στην προσχολική ηλικία αντιμετωπίζεται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία και η κατάκτησή του επιτυγχάνεται μέσα από πραγματικά περιστατικά επικοινωνίας. Έτσι, ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, η Παιδαγωγική των κειμενικών ειδών θεωρεί σημαντική την συστηματική επαφή των παιδιών με ποικίλα κειμενικά είδη (Christie, 2002). Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι η γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχει στόχο τα παιδιά να κατανοούν το λόγο, αλλά και να παράγουν λόγο αποτελεσματικό σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

8.2. Η κριτική διάσταση της Παιδαγωγικής των Κειμενικών ειδών

Η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών, ως παιδαγωγική γραμματισμού, στοχεύει στην ανάπτυξη του ατόμου δίνοντας στους μαθητές ίση πρόσβαση για κάθε είδος γραμματισμού, ώστε να αμβλυνθούν κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται στην επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του. Δηλαδή, στοχεύει στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία μέσα από την παροχή των κατάλληλων εφοδίων, ενώ παράλληλα, στοχεύει στην αποκάλυψη του ρόλου της ιδεολογίας στη γλώσσα (Christie, 1998). Καθώς τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως κατασκευές στις οποίες μπορούμε να αντισταθούμε και τις

οποίες μπορούμε να προκαλέσουμε (Macken-Horarik, 2008), η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών επιτελεί ένα σημαντικό βήμα στην επίτευξη του κριτικού γραμματισμού.

Τόσο η Θεωρία των Κειμενικών ειδών, όσο και η ΣΛΓ προσεγγίζουν το κείμενο ως κοινωνική κατασκευή. Οι λειτουργικές ποικιλίες της γλώσσας και τα κειμενικά είδη αποτέλεσαν τον κρίκο που συνέδεσε το κείμενο, δηλαδή κάθε εκφώνημα με το κοινωνικό σύστημα. Ωστόσο, αναπάντητο έμενε το ερώτημα πώς οι διαφορές στη συγκρότηση του λόγου σχετίζονται με ηλικιακές ομάδες, υποκουλτούρες, κοινωνικές τάξεις, τα φύλα κ.ο.κ. (Lemke, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών αξιοποίησε την Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία του Bernstein (Lemke, 1995· Hasan, 1999· Christie, 1999 & 2002· Johns 2002· Martin & Rose 2007). Ο καθοριστικός ρόλος του θεσμικού πλαισίου στην διαμόρφωση του λόγου της τάξης αναλύθηκε μέσα από τον τύπο της Παιδαγωγικής, τη δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά του Παιδαγωγικού λόγου.

Ο Bernstein (1991) διακρίνει δύο τύπους Παιδαγωγικής, την Ορατή και την Αόρατη. Στην Αόρατη Παιδαγωγική, τα κριτήρια σχηματισμού της γνώσης είναι πολλά και ασαφή, η δε μετάδοσή τους στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητή/τριας. Στην Αόρατη Παιδαγωγική, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι γνωστή μόνο στον μεταδότη-δάσκαλο και η μετάδοση της γνώσης στηρίζεται στην ικανότητα πρόσληψης των μαθητών. Οι Tsatsaroni, Ravanis & Falaga (2003) παρατηρούν ότι αυτό που επιπλέον μένει αόρατο σε μια τέτοια παιδαγωγική είναι οι θεωρίες με βάση τις οποίες ο δάσκαλος διαμορφώνει την ερμηνεία, την αξιολόγηση και την διάγνωση. Αντίθετα, στην Ορατή Παιδαγωγική είναι ξεκάθαρος τόσο ο στόχος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας όσο και τα κριτήρια αξιολόγησής του. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι υπάρχει και ένα ξεκάθαρο σύστημα διαπροσωπικών ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών/τριών. Αντίστοιχα, ξεκάθαρος και ρητός είναι ο τρόπος αξιολόγησης της γνώσης, αφού στην Ορατή Παιδαγωγική, η έμφαση δίνεται στην επιτέλεση, δηλαδή στο προϊόν που κάθε παιδί παράγει. Με την πρώτη ματιά δημιουργείται η εντύπωση μιας θεωρίας με αυστηρές αρχές, ωστόσο, ο Bernstein (1991) διευκρινίζει ότι, ο ρυθμιστικός χαρακτήρας της δεν την καθορίζει αναγκαστικά ως αυταρχική, αλλά σίγουρα στο πλαίσιο μιας Ορατής Παιδαγωγικής οι θέσεις των συμμετεχόντων είναι προσδιορισμένες. Η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών είναι μια Ορατή

Παιδαγωγική και παράλληλα μια κριτική παιδαγωγική. Ο βασισμένος στα κειμενικά είδη κύκλος διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί παράδειγμα μιας Ορατής Παιδαγωγικής, στην οποία, ό,τι είναι προς μάθηση και αξιολόγηση, γίνεται ξεκάθαρο στους μαθητές. Έτσι, μέσω των κειμενικών ειδών οι μαθητές δεν προμηθεύονται απλώς χάρτες νέων περιοχών, αλλά επίσης προμηθεύονται και ενεργοποιούν τους τρόπους για την εξερεύνησή τους (Painter, 1986).

Η εκπαίδευση, ως μηχανισμός πολιτισμικής αναπαραγωγής, συνδέεται στο έργο του Bernstein με την έννοια του 'κώδικα' (code). Για τον Bernstein οι κώδικες, έννοια που παραπέμπει και στις θέσεις του Bourdieu, είναι οι αρχές σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζεται τι πάει με τι, πώς κάθε 'τι' εκδηλώνεται και πώς διαμορφώνεται το αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο (Σολομών, 1991). Οι κώδικες καθορίζουν το περιεχόμενο και τη μορφή της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων, τις αρχές που ρυθμίζουν τις κοινωνικές πρακτικές μέσα στους διάφορους φορείς και τελικά τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. Στην εκπαίδευση, διαφορετικοί κώδικες αντιστοιχούν σε Αναλυτικά Προγράμματα με διαφορετική οργάνωση η οποία καθορίζει τόσο την κατασκευή της επίσημης σχολικής γνώσης όσο και τις μορφές επικοινωνίας (Λάμνιαν, 2001). Δύο έννοιες αποδίδουν τη συγκρότηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: η 'ταξινόμηση' (classification) και η 'περιχάραξη' (framing) (Bernstein, 1991). Η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις των περιεχομένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ειδικότερα στο βαθμό που τα αντικείμενα παραμένουν διακριτά και επομένως καθορίζονται από σαφή και ισχυρά σύνορα. Η ισχυρή ταξινόμηση λειτουργεί υπέρ της τμηματοποίησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Αντίστοιχα, η περιχάραξη αναφέρεται στην παιδαγωγική σχέση διδάσκοντα και διδασκόμενου και ειδικότερα στον έλεγχο της επιλογής, της οργάνωσης, του βηματισμού και της χρονικής διάταξης της γνώσης.

Όπως αναφέρει η Christie (2002), οι λειτουργίες του παιδαγωγικού λόγου, αποτελούν αντικείμενο υψίστου ενδιαφέροντος, καθώς καθορίζουν το σχηματισμό και τη διαμόρφωση της συνείδησης, και επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Bernstein (1990), συντελούν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό του πολιτισμού. Ο Bernstein (1990) διακρίνει δύο όψεις του παιδαγωγικού λόγου, το 'ρυθμιστικό λόγο' (regulative discourse), που σχετίζεται με την ρύθμιση της τάξης, των σχέσεων και της ταυτότητας και το 'διδασκτικό λόγο' (instructional discourse), που σχετίζεται με τα αντικείμενα της διδασκαλίας και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ωστόσο, διασαφηνίζεται ότι ο παιδαγωγικός λόγος δεν είναι αυθύπαρκτος, αλλά

αποτελεί μια αρχή για την επεξεργασία άλλων λόγων. Τη διαδικασία αυτή αποδίδει η έννοια της ‘αναπλαϊσίωσης’ (recontextualization) και αφορά την επιλογή, την απλούστευση και τη συμπύκνωση των περιεχομένων της εκπαίδευσης που στο νέο τους πλαίσιο επαναπροσδιορίζεται τόσο η διάταξη τους όσο και το σημείο εστίασης (Bernstein, 1990). Στην πραγματικότητα ο παιδαγωγικός λόγος είναι ένα κράμα λόγων, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να συγκροτείται από αντιθετικές ‘φωνές’ (voices) (όρο που ο Bernstein (1990:176) ταυτίζει με την έννοια του επιπέδου ύφους).

Μια θεμελιώδης διάκριση είναι αυτή του καθημερινού και επιστημονικού λόγου. Ο Halliday (1981) διασαφηνίζει ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διευκολύνει τους ανθρώπους να μάθουν, όχι όμως με το φυσικό τρόπο, της κοινής αντίληψης με τον οποίο μαθαίνουμε στην καθημερινή μας ζωή, αλλά να μαθαίνουν μ’ ένα οργανωμένο, εξελικτικό και συστηματικό τρόπο που βασίζεται σε γενικά αποδεκτές αρχές σχετικά με το τι πρέπει οι άνθρωποι να μάθουν. Η ‘καθημερινή γνώση’ (common-sense knowledge), σύμφωνα με τον Bernstein (1999), είναι κυρίως προφορική, τοπική, έχει άμεση εξάρτηση από τα συμφραζόμενα και, ενώ είναι συνεπής σε ένα πλαίσιο, είναι αντιφατική μεταξύ πλαισίων. Επιπλέον, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οργανώνεται μέσα από ένα αποσπασματικό λόγο. Αυτόν το λόγο ο Bernstein ονομάζει ‘οριζόντιο’ (horizontal) και τον ορίζει ως *«ένα σύνολο στρατηγικών που είναι τοπικά καθορισμένες, αποσπασματικά οργανωμένες, εξειδικευμένες ανάλογα με το πλαίσιο και εξαρτημένες από αυτό έτσι, ώστε να μεγιστοποιούν την εμπλοκή ανθρώπων και περιβάλλοντος»* (Bernstein, 1999:159).

Αντίστοιχα, η μη καθημερινή γνώση είναι εσωτερική και δεν αποκτάται μέσα από οικείους τρόπους. Η κατάκτηση της μη καθημερινής γνώσης χρειάζεται προσπάθεια, χρόνο και απαιτεί υποστήριξη (Christie, 1998). Η μη καθημερινή γνώση οργανώνεται μέσα από τον ‘κάθετο’ λόγο (vertical discourse), του οποίου η δομή χαρακτηρίζεται από συνοχή, ακρίβεια και αρχές που είναι οργανωμένες ιεραρχικά (Bernstein, 1999). Ο κάθετος λόγος συναντάται στις επιστήμες και σε διάφορα εξειδικευμένα εργαλεία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1999), και οι δύο λόγοι, κάθετος και οριζόντιος, έχουν καθορισμένη παιδαγωγική βάση. Στον κάθετο λόγο αντιστοιχεί μια επίσημη παιδαγωγική που στηρίζεται στην αναπλαϊσίωση, οι δε κοινωνικές σχέσεις δίνουν έμφαση στην ατομικότητα και η κατάκτηση της γνώσης θεωρείται ως μια διαβαθμισμένη διαδικασία. Από την άλλη, ο οριζόντιος λόγος αντιστοιχεί σε μια παιδαγωγική που συνδέεται άμεσα με το πλαίσιο, οργανώνεται αποσπασματικά, οι

κοινωνικές σχέσεις αντιγράφουν αυτές των τοπικών κοινοτήτων και συγχρόνως η κατάκτηση της γνώσης στηρίζεται στην ικανότητα. Όσον αφορά την εκπαίδευση, ο Bernstein (1999) σχολιάζει ότι ο οριζόντιος λόγος χρησιμοποιείται με το πρόσχημα ότι καθιστά εύληπτη την εξειδικευμένη γνώση και στο πλαίσιο αυτό ο κάθετος λόγος χρησιμοποιείται κυρίως ως 'δεξαμενή' (reservoir) για τον εμπλουτισμό του προσωπικού 'ρεπερτορίου' (repertoire). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι η στρατηγική αυτή τελικά χρησιμοποιείται για ομάδες που έχουν χαρακτηριστεί λιγότερο ικανές και σίγουρα δεν οδηγεί στην αποτελεσματική κατάκτηση της γνώσης.

Επιγραμματικά μπορούμε να πούμε ότι η Παιδαγωγική των Κειμενικών Ειδών μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη αναγκαιότητα της γλωσσικής οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον μας δίνει τη δυνατότητα να αναλύσουμε και να συζητήσουμε επικρατούσες παιδαγωγικές αρχές και τη σημασία τους στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Ο ΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

Μέσα από τη Θεωρία των Κειμενικών Ειδών διαπιστώσαμε ότι διαφορετικά χαρακτηριστικά του λόγου καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες της επικοινωνίας. Καθώς ένας από τους σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι η μάθηση που αφορά ποικίλα επιστημονικά πεδία, στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τον τρόπο που αυτά τα πεδία καθορίζουν τα χαρακτηριστικά και την οργάνωση του εκπαιδευτικού λόγου.

9.1. Επιστημονική θεωρία και γλώσσα

Οι λειτουργικές ανάγκες των γλωσσικών κοινοτήτων καθορίζουν τη δημιουργία ποικιλιών της γλώσσας χωρίς, κατ' ανάγκη ευδιάκριτα σύνορα, αλλά με τη δυνατότητα καθορισμού και αναγνώρισής τους λόγω της συνύπαρξης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Αυτά τα *‘μοντέλα ή σύνδρομα οργάνωσης’* χαρακτηριστικών, σύμφωνα με τον Halliday, μας δίνουν την δυνατότητα να μιλάμε και για *την γλώσσα της επιστήμης* (Halliday & Martin, 2004).

Η γλώσσα της επιστήμης είναι μια γλώσσα στην οποία δομούνται θεωρίες (Halliday & Martin, 2004) και αυτό σημαίνει πως δεν αρκείται στην περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά την ερμηνεύει και της δίνει νόημα. Η ανάγκη για συστηματοποίηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από την αναμόρφωση της εμπειρίας. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η γλώσσα χρησιμοποιείται για την ερμηνεία της εμπειρίας και ως εκ τούτου παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόησή της (Sutton, 2002). Ειδικότερα, όσον αφορά το λόγο των Φυσικών Επιστημών (από εδώ και στο εξής ΦΕ), μελέτες έχουν εντοπίσει την παρουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως: τεχνικούς όρους, λεξική πυκνότητα, ονοματοποιήσεις και αφαιρέσεις (Halliday & Martin, 2004), σύνθετες λογικο-σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται συνδέοντας τις προτάσεις (Martin, 1992), καθώς και την αποφυγή στυλιστικών τεχνασμάτων που χρησιμοποιούνται κατά κόρον σε άλλα γλωσσικά είδη (Lemke, 1990). Από την άλλη, ο λόγος των Κοινωνικών Επιστημών και της Ιστορίας επικεντρώνεται στη χρήση της Αφήγησης και της Επιχειρηματολογίας (Coffin, 2000). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά αναπτύχθηκαν, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες κάθε επιστήμης και αποτελούν λειτουργικά στοιχεία των επιστημονικών

κειμένων. Όπως έχει επισημάνει ο Lemke (1990), να κάνεις επιστήμη σημαίνει να μιλάς την επιστήμη, δηλαδή να επικοινωνείς στη γλώσσα της επιστήμης.

Η γνώση της επιστήμης περιλαμβάνει την κατάκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα της επιστήμης. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την εκμάθηση της χρήσης αυτής της εξειδικευμένης γλώσσας στο διάβασμα, το γράψιμο και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην καθοδήγηση πρακτικών εφαρμογών στο εργαστήριο και την καθημερινή ζωή. Τέλος, σημαίνει την εκμάθηση της ικανότητας επικοινωνίας στη γλώσσα της επιστήμης, καθώς και την ικανότητα κάποιου να δρα ως μέλος της κοινότητας των ανθρώπων που την εφαρμόζουν (Lemke, 1990). Για να ανταποκριθεί η γλώσσα στις ανάγκες της επιστήμης υιοθέτησε και ανέπτυξε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούν γνωστικούς και σημειωτικούς στόχους, στους οποίους δεν μπορεί να ανταποκριθεί η γλώσσα της καθημερινότητας που εκφράζει την κοινή λογική. Η καθημερινή γνώση έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: είναι κυρίως προφορική, τοπική, εξαρτημένη από τα συμφραζόμενα, συναινετική στη διαδικασία συγκρότησής της, αλλά και αντιφατική μεταξύ διάφορων κειμένων (Bernstein, 1999:159). Η επιστημονική γνώση, σε αντίθεση με τη γνώση της κοινής λογικής, οργανώνεται μέσα από συστήματα τεχνικών εννοιών και μιας αντίστοιχης γραμματικής τα οποία λειτουργούν ως ταξινομητικά συστήματα που επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων εννοιολογικών δομών (Halliday & Martin, 2004).

Έτσι, η γλώσσα της επιστήμης έχει αναδείξει συγκεκριμένες γραμματικές προτιμήσεις, περισσότερο στη γραπτή εκφορά του λόγου, αλλά και στον επίσημο λόγο στον οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο λόγος των δασκάλων (Lemke, 1990). Η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο, ένα εργαλείο για τη μετάδοση της επιστημονικής γνώσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο έχουν τους δικούς τους χαρακτηριστικούς τύπους γλώσσας και επομένως, απαιτούν ιδιαίτερες πρακτικές γραμματισμού (Gee 1990, Martin 1993, Rothery 1996 κ.α.). Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών ανατρέπουν την επικρατούσα άποψη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω του συνόλου του σχολικού προγράμματος (Language Focused Curriculum ή Literacy Across the Curriculum). Για παράδειγμα, στις Φ.Ε. το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται από τους/τις μαθητές/τριες διευκολύνει συγκεκριμένους τρόπους σκέψης για τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα αποτρέπει ή περιθωριοποιεί άλλους (Veel, 2000).

Ο Unsworth (2001) επισημαίνει την ανάγκη σκιαγράφησης των επιμέρους γραμματισμών που περιλαμβάνει και απαιτεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος μελετών αφορούν την αναζήτηση των κειμενικών ειδών που αναπτύσσονται στον επιστημονικό λόγο στην κατεύθυνση ανάδειξης του επικοινωνιακού στόχου κάθε κειμένου (Martin, 1992· Macken-Horarik, 2002· Christie, 1997· Veel, 2000 κ.α.). Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκε κυρίως η μεθοδολογία της Ανάλυσης Λόγου μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday, η οποία έχει διττό στόχο: αφενός την κατανόηση του κειμένου -όπου η ανάλυση διευκολύνει κάποιον να δείξει πώς και γιατί το κείμενο σημαίνει ό,τι σημαίνει- και αφετέρου την αξιολόγηση του κειμένου - όπου η γλωσσική ανάλυση μπορεί να διευκολύνει κάποιον να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους ένα κείμενο εκπληρώνει ή δεν εκπληρώνει τους στόχους του.

Σε αυτό το πνεύμα, ο επιστημονικός γραμματισμός προτείνεται ως ένας από τους σκοπούς των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων (Κόκκοτας, 2000), όπως ισχύει και στην περίπτωση του πρόσφατου Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ). Στόχος του είναι η μέγιστη αξιοποίηση του δυναμικού της επιστήμης για την αναβάθμιση της καθημερινότητας των πολιτών, αλλά και η διαμόρφωση μιας ενεργούς κριτικής στάσης απέναντι στην επιστήμη. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο επιστημονικός γραμματισμός συμπεριλαμβάνει τόσο τη λειτουργική όσο και την κριτική διάσταση του γραμματισμού. Σύγχρονες έρευνες που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997) αντιλαμβάνονται το γραμματισμό ως μια κοινωνική διαδικασία που δομείται μέσω της επικοινωνίας. Αντίστοιχα και ο επιστημονικός γραμματισμός προϋποθέτει αλληλεπιδραστικές σχέσεις με το περιβάλλον και δομείται μέσω της επικοινωνίας (Lemke, 1990).

Μελέτες γύρω από τη γλώσσα των Φ.Ε. δείχνουν ότι ο τρόπος οργάνωσής της την καθιστά ένα ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα. Στην πορεία της επιστημονικής σκέψης, η γλώσσα δεν υπήρξε μόνο μέσο για την περιγραφή της εμπειρίας, αλλά επίσης καθοριστικό μέσο για την αναδόμησή της. Η γλώσσα της επιστημονικής κοινότητας, όπως και κάθε κοινωνικής ομάδας, οργανώνεται πάνω σε πρότυπα κειμενικά είδη. Η ανάλυση λόγου μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής αναδεικνύει τα κειμενικά είδη που δομούν το λόγο -προφορικό και γραπτό- των επιστημών καθώς και τους στόχους που εξυπηρετούν (Christie, 1997· Halliday & Martin, 2004· Veel, 2000). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα

κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται σε διάφορα επιστημονικά πεδία αναπτύσσονται με τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τους ιδιαίτερους στόχους κάθε επιστήμης. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Halliday & Martin (2004), τα περιγραφικά κείμενα που έχουν στόχο την αναφορά στις μεν θετικές επιστήμες στηρίζονται στην ταξινόμηση, στις δε ανθρωπιστικές επιστήμες στηρίζονται στη γενίκευση. Αυτή η διαφοροποίηση συμβαδίζει με το διακριτό στόχο κάθε επιστημονικού πεδίου. Η χρήση του κειμενικού είδους της Αναφοράς στις θετικές επιστήμες έχει στόχο τη δημιουργία νέας γνώσης, ενώ αντίστοιχα οι ιστορικές αναφορές έχουν στόχο την ανασυγκρότηση της προϋπάρχουσας γνώσης (Halliday & Martin, 2004). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Λέκκα (2005), επειδή η Αφήγηση είναι ένα κειμενικό είδος στο οποίο προβάλλεται η υποκειμενική άποψη του πομπού, δεν συνηθίζεται να χρησιμοποιείται σε επιστημονικά κείμενα. Ας παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι η χρήση της Αφήγησης έχει καταγραφεί σε επιστημονικά κείμενα και σε αυτές τις περιπτώσεις έχει στόχο την ανατροπή της τυπικότητας στην διαπροσωπική επικοινωνία και τη δημιουργία κλίματος αμεσότητας και οικειότητας (Λέκκα, 2005).

9.2. Χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου

Ένα σημαντικό εργαλείο του επιστημονικού λόγου αποτελεί η ονοματοποίηση. Η ονοματοποίηση είναι η γραμματική μεταφορά, δηλαδή η μεταφορά μιας λέξης από οποιοδήποτε μέρος του λόγου σε ουσιαστικό, σε αντίθεση με τη λεξική μεταφορά, στην οποία γίνεται αντικατάσταση μιας λέξης από κάποια άλλη (π.χ. καλή καρδιά → χρυσή καρδιά). Η ονοματοποίηση, ως γραμματική μεταφορά, προκύπτει μέσα από μια διαδικασία μετα-κατηγοριοποίησης (transcategorization) των λέξεων (όπως ρήμα σε ουσιαστικό π.χ. βυθίζεται → βύθιση, έλκεται → έλξη, ή επίθετο σε ουσιαστικό π.χ. επαρκής → επάρκεια, ευκρινής → ευκρίνεια, κ.α.). Ακόμη και βασικές γραμματικές μεταφορές επιφέρουν αλλαγές τόσο στο συνταγματικό, όσο και στον παραδειγματικό άξονα της πρότασης μέσα στην οποία χρησιμοποιούνται (Halliday & Matthiessen, 2006). Για την επιστήμη, η ονοματοποίηση γίνεται για λειτουργικούς λόγους και αποτελεί τη βάση του λόγου της τεχνολογίας και κατά συνέπεια τα θεμέλια της επιστήμης. Η καταλυτική αξία της ονοματοποίησης επιβεβαιώνεται λειτουργικά μέσα από δύο χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου, 'την τεχνική ορολογία' και 'το λογικό επιχείρημα' (Halliday & Martin, 2004). Πιο αναλυτικά, η τεχνική ορολογία προσφέρει στον επιστημονικό

λόγο συντομία και ακρίβεια. Επιπλέον, η μετατροπή της δράσης σε ουσιαστικό δίνει την δυνατότητα χαρακτηρισμών και συγκρίσεων, δηλαδή την ανάπτυξη επιχειρημάτων. Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά στηρίζονται στην ονοματοποίηση και με τη σειρά τους διαφοροποιούν τον επιστημονικό λόγο από τον καθημερινό. Όσον αφορά την εκπαίδευση, η ονοματοποίηση είναι το μονοπάτι που κατευθύνει τη σκέψη των παιδιών σε αφαιρέσεις και γενικεύσεις που ξεφεύγουν από τα όρια της άμεσης εμπειρίας τους και οδηγούν στον επιστημονικό τρόπο σκέψης.

Η εκτεταμένη χρήση της ονοματοποίησης, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, στον επιστημονικό λόγο έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη λεξική πυκνότητα, δηλαδή την ύπαρξη μεγάλου αριθμού 'λέξεων περιεχομένου' ή 'λεξικών λέξεων'² σε σύγκριση προς τον αριθμό των γραμματικών λέξεων (Halliday & Martin, 2004). Επομένως, η λεξική πυκνότητα ενός κειμένου αποτελεί το μέτρο για την πυκνότητας της πληροφορίας. Για το λόγο αυτό, η λεξική πυκνότητα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με αντικείμενο από τον χώρο των επιστημών αναμένεται να είναι σχετικά υψηλή, αφού αντιστοιχεί σε ένα οργανωμένο λόγο που διαφέρει από αυτόν της ανεπίσημης προφορικής επικοινωνίας.

9.3. Η διδασκαλία της επιστήμης

Η γλώσσα της επιστήμης μεταβιβάζεται και ενεργοποιείται στην κοινωνία κυρίως μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Και ενώ, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων (εφεξής ΑΠ) καθορίζονται οι γνωστικοί στόχοι και η διδακτική μεθοδολογία, παραμένουν άρρητες, ωστόσο κρίσιμες, οι γλωσσικές στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωση των επικοινωνιακών στόχων. Έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα στην κατάκτηση της επιστημονικής γλώσσας αποτελεί το βάρος που δίνεται στην διερευνητική μέθοδο, η οποία προτείνεται για τη διδασκαλία των ΦΕ (Ματσαγγούρας, 1998). Σύμφωνα με την Christie (2002), μέθοδοι που βασίζονται στην προσωπική ανακάλυψη έχει αποδειχθεί ότι απέτυχαν να διδάξουν στους μαθητές μεθόδους ανάλυσης, επιχειρηματολογίας και περιγραφής, δηλαδή τη γλώσσα που χαρακτηρίζει τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Επιπροσθέτως, η τάση να χρησιμοποιείται από τα παιδιά ο αφηγηματικός λόγος, ως 'φανταστική γραφή' ή γενικότερα ως προσωπική έκφραση, στη δημιουργία αναφορών που σχετίζονται με

² Πρόκειται για αναφορά στον όρο 'content word'. Αποδίδεται ως 'λέξεις περιεχομένου' από την Κουτσογιάννη-Μίχου (2004), ενώ ως 'λεξικές λέξεις' από το Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, www.greek-language.gr.

επιστημονικά θέματα, σύμφωνα πάντα με την Christie, θεωρείται ότι δεν συμβάλλει στη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης. Η αφήγηση θεωρείται ανεπαρκής για την ταξινόμηση, τη μέτρηση, και την εξήγηση, δηλαδή για την εξερεύνηση και την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων.

Η σπουδαιότητα της γλώσσας έγκειται στο γεγονός ότι καθιστά τις γνώσεις και τις διαδικασίες σκέψης διαθέσιμες για ενδοσκόπηση και αναθεώρηση. Αυτή η διαδικασία διευκολύνεται μέσα από την ανάπτυξη και χρήση μιας μεταγλώσσας που επιτρέπει τον έλεγχο και την αναδόμηση της γνώσης. Η μεταγλώσσα δίνει στους δασκάλους ένα στόχο, γιατί τους διευκολύνει να χαρακτηρίσουν τους μαθησιακούς στόχους με γλωσσικές λειτουργίες και μέσω αυτής της διαδικασίας να στραφούν στη συγκρότηση του νοήματος (Macken-Hogarick, 2002). Από έρευνες και διδακτικές εφαρμογές σε σχολεία της Αυστραλίας, η ανάπτυξη μιας μεταγλώσσας πάνω στα κειμενικά είδη αξιοποιήθηκε για το σχεδιασμό, την ανάδραση και την αξιολόγηση του επιστημονικού γραμματισμού (Macken-Hogarick, 2002). Από την πλευρά των παιδιών, η διαδικασία αποδόμησης των κειμένων συντελεί στην αποκρυπτογράφηση της οργάνωσης και των γλωσσικών χαρακτηριστικών κάθε επιστημονικού κειμένου. Απώτερος στόχος για κάθε μαθητή/τρια είναι η αυτόνομη παραγωγή επιστημονικού λόγου.

Το σχολείο, ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση, φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την επιστήμη και κατά συνέπεια με το λόγο της επιστήμης. Όμως, η γλώσσα του σχολείου δεν οικειοποιείται τον επιστημονικό λόγο, αλλά τον αναπλαισιώνει για δύο τουλάχιστον λόγους. Ο παιδαγωγικός λόγος, για τον Bernstein, λειτουργεί ως πρακτική πολιτισμικής αναπαραγωγής, ως μια διαδικασία «θυροφύλαξης». Η διαδικασία αυτή έχει στόχο την επιλογή των ατόμων που μπορούν να επιτύχουν πρόσβαση στο λόγο της επιστήμης και τελικά να ασκήσουν εξουσία μέσω αυτού του λόγου, αφού προσδίδει στα άτομα που τον χρησιμοποιούν κύρος και γραφειοκρατική ισχύ. Δηλαδή, ο παιδαγωγικός λόγος αναπλαισιώνει άλλους λόγους με βάση τις δικές του αρχές συλλεκτικής επαναδιάταξης και επικέντρωσης (Bernstein, 1990).

Μια άλλη προσέγγιση, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί α-κοινωνιολογική, αντιμετωπίζει την αναπλαισίωση του λόγου ως ανάγκη προσαρμογής της επιστήμης, ώστε να γίνει κατανοητή από τα παιδιά. Έτσι, η σχολική επιστήμη αναπαράγει, απλοποιεί, γενικεύει και εξιδανικεύει αιώνες επιστημονικής δραστηριότητας, με

στόχο οι μαθητές να αφομοιώσουν σημαντικές αντιλήψεις και να προσεγγίσουν την 'πραγματική επιστήμη'. Αυτό συνήθως γίνεται μεταφέροντας το περιεχόμενο του επιστημονικού λόγου ή τη γλωσσική μορφή του μέσα στο πεδίο εμπειριών κάθε συγκεκριμένης ομάδας αναγνωστών/ακροατών (Bathia,1993). Η απλοποίηση του επιστημονικού λόγου με αυτό το σκοπό, εμπεριέχει ένα είδος «μαστορέματος» των γνήσιων γλωσσικών δεδομένων, ώστε να παραχθεί είτε μια απλοποιημένη εκδοχή ή ένα απλό νόημα του γνήσιου κειμένου. Η απώλεια της κειμενικής ακεραιότητας, που απορρέει από την απλοποίηση ενός αυθεντικού κειμένου, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις για έναν αριθμό γλωσσικών εφαρμογών, ειδικά για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση της γλώσσας που αναπτύσσεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και, ταυτόχρονα αλλοιώνει τους γνωστικούς στόχους της διδασκαλίας. Οι Halliday & Martin (2004) επισημαίνουν ότι το 'νέρωμα της επιστήμης' δεν αποτελεί λύση για επίτευξη του επιστημονικού γραμματισμού. Ο Bhatia (1993) προτείνει τη διαδικασία της 'διευκόλυνσης' (easification) ως εναλλακτικής, στην απλοποίηση. Η διευκόλυνση καθιστά για τον μαθητή ευκολότερη την πρόσβαση σε ένα κείμενο. Σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιούνται διάφορα 'διευκολυντικά τεχνάσματα' τα οποία καθοδηγούν τους αναγνώστες. Επιπλέον, η διευκόλυνση αποτελεί μια στρατηγική μάθησης που βοηθά τον μαθητή να απλοποιεί το κείμενο για τον εαυτό του, στηριζόμενος στην παλιότερη γνώση που κατέχει σχετικά με το αντικείμενο και φυσικά στη γνώση που αφορά στη γλώσσα.

Η κατανόηση των λειτουργιών του επιστημονικού λόγου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αφορούν συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τα κειμενικά είδη στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης θα οδηγήσουν την έρευνά μας στην ανάδειξη των γλωσσικών επιλογών που εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του δείγματός μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ
ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΣΤΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η οργάνωση του λόγου αντανακλά το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παράγεται. Επομένως, για να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λόγου στην έρευνά μας χρειάζεται να αναζητήσουμε τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αφορούν τους σκοπούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης και συγχρόνως τις αρχές που διέπουν την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

10.1. Παιδαγωγικές αρχές

Το ελληνικό νηπιαγωγείο, από την ίδρυσή του, θεσμοθετήθηκε ως χώρος εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ανήκει στην αρμοδιότητα του ΥΠΕΠΘ, αναγνωρίζεται ως μέρος της Πρωτοβάθμιας (παλαιότερα στοιχειώδους) Εκπαίδευσης και διαχρονικά έναν από τους κύριους σκοπούς του αποτελεί η αγωγή των νηπίων. Ωστόσο, διαφοροποιούνταν πάντα από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες κυρίως λόγω της ευελιξίας του προγράμματός του. Αυτό το χαρακτηριστικό θεωρήθηκε απαραίτητο κυρίως για να εξασφαλίζει ένα κλίμα ‘οικογενειακό’ και ‘οικείο’ (Π.Δ. 494/1962), απαραίτητο για την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και την αυθόρμητη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, κύρια ζητήματα στην οργάνωση των προγραμμάτων του νηπιαγωγείου θεωρήθηκαν τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Το 1967, η έκθεση Plowden, που αφορά το αγγλικό σχολείο, θέτει ως κύριο άξονα της παιδαγωγικής στην προσχολική εκπαίδευση την έννοια της ‘παιδοκεντρικότητας’ και έκτοτε αποτελεί θεμελιακή έννοια για το νηπιαγωγείο παγκοσμίως. Όσον αφορά το ελληνικό νηπιαγωγείο, η παιδοκεντρικότητα χαρακτηρίζει τα ΑΠ από το 1980 έως σήμερα. Χωρίς να εμπλακούμε στην αναλυτική αναφορά των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ΑΠ του 1980 και του 1989, καθώς και του ΔΕΠΠΣ του 2002, μπορούμε να επισημάνουμε ότι κύριοι άξονες στην οργάνωσή τους αποτελούν η ενεργητική εμπλοκή των νηπίων σε μια ανακαλυπτική μαθησιακή διαδικασία και επιπλέον η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως κυρίαρχου διδακτικού

μέσου(Δαφέρμου κ.α., 2006:25). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά: οικείο- οικογενειακό κλίμα, παιδί- ερευνητής, και παιχνίδι προσεγγίζουν τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, αλλά ταυτοχρόνως προσδίδουν στην προσχολική εκπαίδευση χαρακτηριστικά της καθημερινότητας. Το επικοινωνιακό προφίλ αυτού του μοντέλου είναι πολύ πιθανό να διευκολύνει την επικράτηση ενός περιορισμένου γλωσσικού κώδικα και σύμφωνα με τις σχετικές αναφορές (9.2.), επιτρέπει την επικράτηση του οριζόντιου λόγου, γεγονός που επιδρά καταλυτικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Τις επικρατούσες γλωσσικές πρακτικές στο ελληνικό νηπιαγωγείο θα εξετάσουμε μέσα από τις επικοινωνιακές πρακτικές, το ρόλο του παιχνιδιού και τέλος μέσα από τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου.

10.2. Η επικοινωνία

10.2.1. Διδακτικοί στόχοι

Η εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον Barnes (1987), είναι καταρχήν μια πράξη επικοινωνίας. Ωστόσο, η κυριαρχία του προφορικού λόγου στο νηπιαγωγείο προβάλλει την προφορικότητα κυρίως ως επικοινωνιακό σύστημα της τάξης, υποβαθμίζοντας το ρόλο της γλώσσας ως εργαλείο μάθησης (Barnes, 1987). Στο πνεύμα αυτό, η επικοινωνία φυσικοποιείται και ο λόγος της τάξης τείνει να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά του καθημερινού λόγου. Όμως, στην πραγματικότητα, τα δύο αυτά πεδία, η καθημερινότητα και η εκπαίδευση, δημιουργούν εντάσεις καθώς αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τύπους μάθησης (Bernstein, 1999).

Μία από τις κύριες πηγές στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλώσσα αποτελούν τα ΑΠ. Μέχρι σήμερα, στα ΑΠ του ελληνικού νηπιαγωγείου, οι γλωσσικές θεωρίες παραμένουν πάντα άρρητες και η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αντιμετωπίζεται ως έκφραση προαποφασισμένων σταδίων ανάπτυξης σύμφωνα με το Πιαζετιανό μοντέλο. Ειδικότερα, στο ΑΠ του 1989 «ο προφορικός λόγος νοείται αποκλειστικά ως μέσον, εργαλείο για την υλοποίηση άλλων στόχων, την άσκηση δηλαδή των μαθητών σε διάφορες περιοχές της σχολικής γνώσης (αισθησιοκινητική, αισθητική, λογικομαθηματική κτλ)» (Γκανά κ.α., 2006:419). Αυτές οι θέσεις αντιστοιχούν σε μοντέλα ικανοτήτων που σύμφωνα με τον Bernstein (2000) έχουν διαμορφώσει τις γλωσσικές πρακτικές της προσχολικής

εκπαίδευσης τα τελευταία 40 χρόνια. Τα μοντέλα αυτά καθιστούν επιφανειακές και ρηχές τις πρακτικές που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας, στρέφοντας το ενδιαφέρον μακριά από συντονισμένες υποστηρικτικές προσπάθειες που απαιτούνται για την αποτελεσματική μάθηση (Christie, 2002). Όμως, η γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις ικανότητες συγκρότησης διαφορετικών ειδών λόγου, είναι μια ατέρμονη διαδικασία (Stein, 1992).

Όπως προαναφέρθηκε (2.2.), διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες αναπτύσσουν διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές και κατά συνέπεια κάθε σχολική τάξη παρουσιάζει ανομοιογένεια ως προς τις γλωσσικές συμπεριφορές των παιδιών. Επομένως, η γλωσσική ανάπτυξη, ως γενικός στόχος, αποτελεί μια απλοϊκή προσέγγιση στο βαθμό που δεν αναζητά τις κοινωνικές παραμέτρους που συγκροτούν την ατομικότητα. Μια προσέγγιση τέτοιου είδους αρνείται θέματα κοινωνικής τάξης, εθνικότητας και οικογενειακού υπόβαθρου και η προφανής επιρροή της πάνω στο νοηματικό προσανατολισμό λανθασμένα αποδέχεται ένα ισότιμο δυναμικό ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαθέσιμο σε όλα τα παιδιά, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Bernstein, 2000).

Ακόμη και στο πρόσφατο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, οι στόχοι που αφορούν τον προφορικό λόγο παραμένουν γενικοί και αόριστοι και ο προφορικός λόγος αντιμετωπίζεται ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο γλωσσικών πρακτικών. Στον προφορικό λόγο αφιερώνεται ένα ελάχιστο μέρος του Οδηγού της Νηπιαγωγού (εφεξής ΟΝ), συνολικά 7 σελίδες, ενώ επιχειρείται ανάλυση, με τη χρήση της σχετικής μεταγλώσσας, μόνο του αφηγηματικού λόγου. Έτσι παρά την εισαγωγική επισήμανση ότι *‘η ενεργός λεκτική συμμετοχή του παιδιού στο νηπιαγωγείο συμβάλλει θετικά στη μετέπειτα σχολική τους συμμετοχή’* (Δαφέρμου κ.α., 2006:37) στο μέρος του ΟΝ που αφορά τον προφορικό λόγο, οι περιγραφές των στόχων είναι τόσο γενικές, ώστε δεν συνιστούν ένα επαρκές πλαίσιο για το σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων (Γκανά, κ.α., 2006). Σύμφωνα με την Κατή (1992:234) *‘τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών της σχολικής ηλικίας είναι συνήθως επικοινωνιακά και λιγότερο γλωσσικά’*. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ανατραπούν προηγούμενες αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες κύριο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η απόκτηση σωστή άρθρωσης και έκφρασης, καθώς και η υιοθέτηση γλωσσικών προτύπων από τα παιδιά (Γκανά κ.α., 2006). Όπως επισημαίνει ο Χατζησαββίδης (2002) σε μια σύγχρονη προσέγγιση της γλώσσας,

ακόμη και τα παιδιά του νηπιαγωγείου πρέπει να ασχοληθούν με τις δομές της γλώσσας.

Την ανακολουθία στους στόχους του ΔΕΠΠΣ που αφορούν τον προφορικό λόγο μπορούμε να κατανοήσουμε στις αναφορές του προγράμματος στον επιστημονικό εγγραμματισμό και τη συγκρότηση της αφηρημένης σκέψης (Δαφέρμου κ.α., 2006:215). Και οι δύο αυτοί στόχοι του προγράμματος συνδέονται στενά με τη γλώσσα (Halliday & Martin, 2004· Lemke, 1990· Veel, 2000) και απαιτούν μεθοδευμένες δραστηριότητες ανάλογες κάθε φορά με το πλαίσιο αναφοράς. Επειδή δε, όπως έχει αναφερθεί (10.1.), δομούνται μέσω της επικοινωνίας, καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση των δραστηριοτήτων αποτελεί η χρήση ποικίλων και κατάλληλων κειμενικών ειδών που δίνουν στους μαθητές την δυνατότητα να μυηθούν στον επιστημονικό λόγο.

Όπως συνάγεται, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη στα ΑΠ, η γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να εξασφαλίζεται από το φυσικό ενδιαφέρον του παιδιού για επικοινωνία και διερεύνηση. Στη διαμόρφωση αυτής της αντίληψης συναινεί και η παιδοκεντρική παιδαγωγική στο μέτρο που ανεξάρτητα από διδακτικούς στόχους προβάλλει ως πρότυπο το μοντέλο του νηπίου-ερευνητή και κύρια μέθοδο διδασκαλίας το παιχνίδι. Η Christie (2002) επισημαίνει ότι οι προσωπικές εμπειρίες των παιδιών είναι μια ανεπαρκής βάση για να αναπτυχθεί το σχολικό πρόγραμμα ή για να εξασφαλιστεί το πέρασμα από την καθημερινή γνώση, στη γνώση του σχολείου όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Μία πλευρά της παιδοκεντρικότητας αποτελεί η άποψη ότι η συστηματική διδασκαλία γνώσεων γύρω από τη γλώσσα υπονομεύει την ικανότητα των παιδιών να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις ιδέες τους σχετικά με τη ζωή, με το δικό τους τρόπο. Χαρακτηριστικά, στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:220) αναφέρεται ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά, όταν ασχολούνται με τις Φυσικές Επιστήμες μπορούν να χρησιμοποιούν τη 'φυσική' γλώσσα, δηλαδή τη δική τους. Ωστόσο, το ιδιαίτερο βάρος που δίνεται στις αξίες 'αυτό-έκφραση', 'δημιουργικότητα' και 'αυθεντικότητα' έχει συχνά οδηγήσει σε πολύ αμφισβητούμενες και άστοχες δραστηριότητες και επιπλέον στην τάση να αμφισβητείται η αξία της διδασκαλίας και της μάθησης των στοιχείων και των τρόπων με τους οποίους οργανώνεται η γλώσσα παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του διδακτικού πεδίου κάθε γνωστικού αντικειμένου (Christie, 2002). Αν και ο παιδαγωγικός λόγος είναι αναπλαισιωμένος λόγος, η αναφορά στη γλώσσα των επιστημών ως ενός είδους «εμπλουτισμένου λόγου» (Δαφέρμου κ.α.,

2006:220) είναι απλουστευτική. Δεν είναι μόνο το λεξιλόγιο που διαφοροποιεί τον επιστημονικό λόγο αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν τα κειμενικά είδη αλλά και ο τρόπος που αναπτύσσονται οι σημασιολογικές σχέσεις, τόσο στη δομή των κειμένων όσο στη δομή των προτάσεων. Η προβολή αυτής της θέσης δεν δίνει τη δυνατότητα αρχικά στους εκπαιδευτικούς και κατόπιν στους μαθητές να προσεγγίσουν τις ιδιαιτερότητες στην οργάνωση του λόγου κάθε δραστηριότητας. Η έλλειψη αναφορών, όλων των ΑΠ του ελληνικού νηπιαγωγείου και του πρόσφατου ΔΕΠΠΣ, στις γλωσσικές πρακτικές και τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται και οργανώνουν τον παιδαγωγικό λόγο καθιστά ασαφές το μέρος που αφορά την γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ο ‘εμπλουτισμένος λόγος’ και η ‘φυσική’ γλώσσα αναστέλλουν τη διερεύνηση των γλωσσικών παραμέτρων που διευκολύνουν την επίτευξη του στόχου κάθε οργανωμένης δραστηριότητας. Κάθε κειμενικό είδος συγκροτείται μέσα από διαφορετικούς τύπους δομών και λεξικογραμματικές προτιμήσεις που επιτρέπουν την ανάδυση διαφορετικών σημασιολογικών σχέσεων που συνδέουν τα στάδια, τις προτάσεις και τις λέξεις.

10.2.2. Η οργάνωση του διαλόγου

Χαρακτηριστικό των οργανωμένων-καθημερινών δραστηριοτήτων στην ολομέλεια της τάξης αποτελεί ο τριαδικός διάλογος. Η στρατηγική του τριαδικού διαλόγου ανταποκρίνεται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού (Lemke, 1990) και επομένως η διαπραγμάτευση κάθε θέματος στηρίζεται στο λόγο του εκπαιδευτικού. Αν και αναμφισβήτητα αποτελεί μια στρατηγική που διευκολύνει τη συγκρότηση του νοήματος στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, έρευνες (Lemke, 1990· Mercer, 2000) έχουν διαπιστώσει διάφορα προβλήματα. Καταρχήν, αυτή καθαυτή η συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία δεν εγγυάται ούτε την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας και τον εμπλουτισμό της μητρικής γλώσσας ούτε την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Όπως επισημαίνει ο Mercer (2000), η ποσότητα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διάρκεια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δεν εξασφαλίζει την ποιότητα της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Halliday & Matthiessen (2006), η εμπειρία είναι η πραγματικότητα που φτιάχνουμε για τον εαυτό μας μέσω της γλώσσας, ενώ η ερμηνεία της εμπειρίας ως νοήματος αντιστοιχεί σε μια πράξη συνεργασίας, μερικές φορές σύγκρουσης και πάντα διαπραγμάτευσης. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Habermas (Λάμνιαν, 1996) η

αποσαφηνισμένη γνώση είναι προϊόν μιας διαδικασίας προβληματισμού κατά την οποία επικρατεί το καλύτερο επιχείρημα και δεν αποτελεί φυσική και επόμενη εξέλιξη της διαδικασίας ανταλλαγής πληροφοριών που αντιστοιχεί με το πρώτο επίπεδο της επικοινωνίας. Επομένως, η γνώση και το νόημα δεν είναι αποτελέσματα μιας 'αντικειμενικής' εμπειρίας αλλά της δυναμικής επεξεργασίας της (Λάμνιας, 2001). Η κατάκτηση του νοήματος μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αξιολογηθεί μόνο στον αυτόνομο λόγο των μαθητών, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν τις κοινωνικά καθιερωμένες γλωσσικές πρακτικές (Mercer, 2000). Για παράδειγμα, η διαπραγμάτευση του νοήματος μεταξύ παραγωγού και δέκτη, χαρακτηριστικό κάθε επικοινωνίας, υλοποιείται κυρίως στην συνομιλία. Όμως, οι διαφορετικοί ρόλοι και το κύρος των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελούν εγγύηση για την εγκυρότητα του διαλόγου (Mercer, 2000). Κατά συνέπεια, τόσο ο διάλογος που αναπτύσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και η άμεση θετική ανταπόκριση των παιδιών στους γνωστικούς στόχους δεν εξασφαλίζει τελικά την απρόσκοπτη συγκρότηση του νοήματος.

Σημαντική διαφοροποίηση του ΔΕΙΠΠΣ σε σχέση με τα προηγούμενα ΑΠ είναι η αντίληψη που καθορίζει την οργάνωση των δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα η εργασία σε ομάδες. Ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και γενικά στην ανάπτυξη του παιδιού (Δαφέρμου κ.α., 2006). Η αλληλεπίδραση γίνεται ο θεμέλιος λίθος στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Οποσδήποτε, το συνεργατικό μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας προϋποθέτει την ικανότητα για συνομιλία, επιχειρηματολογία και συνεργασία (Κακανά, 2008). Στηρίζεται δε, κατά κύριο λόγο, στην επικοινωνία, γεγονός που σημαίνει ότι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας αποτελεί σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού έργου (Κακανά, 2008). Η επισήμανση αυτή αντιπαρατίθεται στο μοντέλο της φυσικής εξέλιξης της γλώσσας που προβάλλεται στον ΟΝ. Ειδικότερα, στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:76) κατατίθεται η διαπίστωση ερευνών 'ότι η *συνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων για επιχειρηματολογία και διαπραγμάτευση*'. Αν και αναμφισβήτητα ισχύει η διαπίστωση αυτή, είναι λογικό να σκεφτούμε ότι η ανάπτυξη προϋποθέτει την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων και προφανώς διευκολύνεται από τη συστηματική και οργανωμένη ενίσχυσή τους. Πέρα από τις απαραίτητες γλωσσικές πρακτικές που χρειάζεται κάθε άτομο να κατέχει, σημαντική παράμετρο στην εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων στην εκπαίδευση

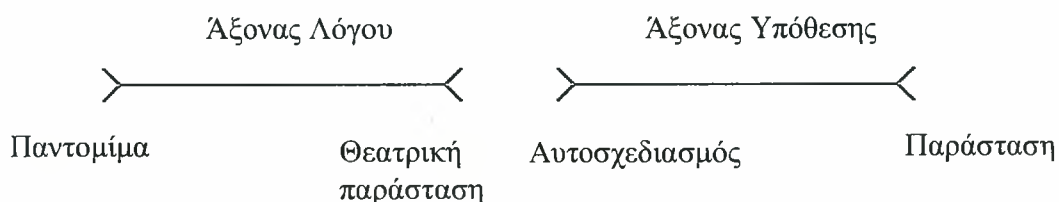
αποτελεί το είδος του διαλόγου που αναπτύσσεται. Σχετικό παράδειγμα αποτελεί η 'διερευνητική ομιλία' (exploratory talk), που πρότεινε ο Mercer (2000), όπου η επίτευξη συμφωνίας είναι αποτέλεσμα ενός διαλόγου ανοιχτού σε προτάσεις και αμφισβητήσεις, στον οποίο ρυθμιστικός παράγοντας αναδεικνύεται η λογική. Η διερευνητική ομιλία έρχεται σε αντίθεση με την 'ομιλία αμφισβήτησης' (disputational talk) και τη 'σωρευτική ομιλία' (cumulative talk). Ο ανοιχτός αυτός διάλογος αποτελεί έναν εποικοδομητικό τρόπο επικοινωνίας. Αντίστοιχα, για την Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών το στάδιο της αποδόμησης των κειμένων (7.4.) δίνει την ευκαιρία αναπτυχθεί ένας διάλογος που βοηθάει στη διαμόρφωση της προσωπικής αντίληψης και συγχρόνως στην ανάπτυξη και την ωρίμανση του λόγου.

10.3. Το παιχνίδι

Στο νηπιαγωγείο, οι έννοιες παιχνίδι και μάθηση συνυπάρχουν χωρίς να είναι ευκρινείς οι μεταξύ τους σχέσεις. Στην περίπτωση που το παιχνίδι υιοθετείται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διδακτική στρατηγική (Pollard, 1990).

Στην ηλικία μεταξύ 4 και 5 χρόνων, το παιδί αρχίζει να διαχειρίζεται αφηρημένες έννοιες (Halliday & Matthiessen, 2006) και μαθαίνει να αναδομεί τον κόσμο μέσα από σύμβολα (Bruner, 1977). Η ανάπτυξη της αφαιρετικότητας θεωρείται πολύ σημαντική στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και θεμελιώδης στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης (Halliday & Matthiessen, 2006) σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στο πνεύμα αυτό, το συμβολικό παιχνίδι κινείται στο χώρο της φαντασίας και αξιοποιείται πλήρως στην προσχολική εκπαίδευση, γιατί διευκολύνει το παιδί να αντιμετωπίσει τα αφηρημένα νοήματα. Παράλληλα, το συμβολικό παιχνίδι συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Hutt, 1989· Kitson, 1994· Sellares & Bassedas 1995). Το συμβολικό παιχνίδι αντλεί τα θέματά του από την καθημερινότητα, δηλαδή τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, ωστόσο, δημιουργεί ένα δικό του κόσμο που τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν ως φανταστικό, ενώ έχουν πλήρη επίγνωση για την ταυτόχρονη ύπαρξη της πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό το συμβολικό παιχνίδι φαίνεται να είναι ο ιδανικός τρόπος που επιτρέπει τα παιδιά να διαμορφώνουν και να εκφράζουν κρίσεις για τη συμπεριφορά τους και τη συμπεριφορά των άλλων, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει την αιτιολόγηση και την λήψη αποφάσεων στην προσπάθεια επίλυσης καθημερινών προβλημάτων (Hendy, 1998).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συμβολικού παιχνιδιού στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελούν οι διάφορες μορφές της δραματικής τέχνης, οι οποίες ως αυθόρμητη έκφραση του παιδιού μπορούν να χαρακτηριστούν παιχνίδι, ενώ ενταγμένες στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου αποτελούν παιδαγωγικές στρατηγικές για την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Hendy, 1998). Κάθε μορφή της δραματικής τέχνης, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, επιλέγεται για συγκεκριμένες ανάγκες του προγράμματος. Κάθε μία από αυτές τις μορφές βασίζεται στην έκφραση, πλην, όμως, η μεταξύ τους απόσταση είναι τεράστια, αν επικεντρωθούμε στα δύο κύρια γλωσσικά χαρακτηριστικά τους: το λόγο και την υπόθεση. Έτσι οι διάφορες μορφές της δραματικής τέχνης μπορούν να αποδοθούν ως γραμμικές παραστάσεις δύο αξόνων, όπως σχηματικά αποδίδονται παρακάτω. Στον μεν άξονα του λόγου, στη μία άκρη βρίσκεται η παντομίμα ως έκφραση μη λεκτικής επικοινωνίας και στην αντίπερα άκρη η θεατρική παράσταση, στο δε άξονα της υπόθεσης, στην μια άκρη βρίσκονται οι διάφορες μορφές αυτοσχεδιασμού σε αντιδιαστολή με τις διάφορες μορφές παραστάσεων.



Δύο μορφές του δραματικού παιχνιδιού που προτείνονται στον ΟΝ, είτε ως αυτόνομες δραστηριότητες είτε στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων, είναι η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων (Δαφέρμου κ.α., 2006). Οι αναφορές του ΟΝ στη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων αφήνει να εννοηθεί ότι πρόκειται για σχεδόν όμοιες δραστηριότητες, αφού η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στη δραματοποίηση φαίνεται να προκύπτει αβίαστα ως εξέλιξη των παιχνιδιών μίμησης. Ωστόσο, υπάρχουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές. Οι Sachs, Goldman & Chaille (1985:49) χαρακτηρίζουν το μεν παιχνίδι ρόλων με τον όρο 'κοινωνιοδραματικό παιχνίδι', ενώ τη δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως 'θεματικό παιχνίδι φαντασίας'. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία έχουν έντονο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση για να διερευνήσουν τον κόσμο των 'μεγάλων' και μέσα από διαφορετικές απόψεις να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική κατάσταση στην οποία διαμορφώνονται οι ρόλοι, καθορίζει τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των

ανθρώπων (Lyle, 2002). Επομένως, ο διάλογος που αναπτύσσεται σε παιχνίδια ρόλων αντιστοιχεί σε αυτόν που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Διαφοροποιείται δε ανάλογα με τον σκοπό της επικοινωνίας που μπορεί να είναι πραγματικός, όπως για παράδειγμα σε μια περίπτωση συναλλαγής, και προσωπικός σε καταστάσεις που δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρα πραγματικός στόχος (Eggins & Slade, 1997). Στη δεύτερη περίπτωση ανήκει το σύνολο των καθημερινών συζητήσεων, που έχουν ως στόχο κυρίως την επιβεβαίωση του κοινωνικού status των συμμετεχόντων, καθώς και την ενίσχυση και τη μετάδοση αξιών και γνώσεων (Halliday, 1978). Γλωσσικά, οι δύο αυτοί τύποι συζήτησης διαφέρουν ως προς την έκταση και το βαθμό τυπικότητας, αλλά, επίσης, ως προς το ρόλο της γλώσσας που μπορεί να συμπληρωματικός ή επιτελεστικός. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι συλλήβδην αναφορές σε δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων μπορούν να αποτελούν παγίδα για την προσέγγισή τους στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, καθώς έχουν διαφορετικούς στόχους και απαιτούν διαφορετική γλωσσική οργάνωση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιχνίδια ρόλων δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλέσουν εκφραστικούς τρόπους που έχουν προσλάβει από το κοινωνικό τους περιβάλλον, να δοκιμάσουν την αποτελεσματικότητά τους και να λειτουργήσουν παραδειγματικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Όπως αναφέρεται στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:101), το παιχνίδι ρόλων δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Πλην όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι μέσα από την ενεργοποίηση των γλωσσικών πρακτικών που αναφερθήκανε τελικά αναπαράγεται κυρίως η γλώσσα της καθημερινότητας. Επιπλέον, η χρήση του συμβολικού παιχνιδιού σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων συχνά τροποποιεί τον διδακτικό στόχο (Tsatsaroni et al, 2004) και αποτελεί εμπόδιο στη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης.

Από την άλλη, η δραματοποίηση, όπως κάθε θεατρικό κείμενο, χρησιμοποιεί στοιχεία της γλώσσας που μιλάμε όλοι μας. Η αμεσότητα του θεατρικού λόγου, επομένως και η οικειότητα με την οποία τον αντιμετωπίζουμε, οφείλονται στις ομοιότητές του με το φυσικό διάλογο καθώς ακολουθούν τους ίδιους συστηματικούς και ρυθμιστικούς κανόνες (Αννίνου, 2006). Την ίδια σχέση επιφανειακής ομοιότητας, δηλαδή κοινών γλωσσικών επιλογών, μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε στην αφηγηματική δομή της ιστορίας του λογοτεχνικού έργου και της δραματοποίησης, γεγονός που επισημαίνεται και στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:316). Το ερώτημα που

τίθεται είναι αν τα δύο αυτά στοιχεία της κειμενικής οργάνωσης, ο διάλογος και η αφήγηση, ως οικεία στοιχεία για τα παιδιά μέσα από τον καθημερινό λόγο, εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη εξέλιξη των δραστηριοτήτων δραματοποίησης.

Από μελέτες γνωρίζουμε ότι το είδος της συνομιλίας στο οποίο τα παιδιά είναι ικανοποιητικά εξοικειωμένα αφορά το 'εδώ και το τώρα', ενώ έχουν παρατηρηθεί προβλήματα, ακόμη και όταν χειρίζονται ένα οικείο είδος, όπως η Αφήγηση (Stein, 1992). Επομένως, δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένο ότι ένα παιδί με βάση μια αφήγηση μπορεί να παράξει θεατρικό λόγο. Ο θεατρικός λόγος έχει χαρακτηριστεί από τον Pfister ως 'ομιλούσα δράση' (Αννίνου, 2006), καθώς δεν περιγράφει, αλλά δημιουργεί καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι στη δραματοποίηση τα παιδιά καλούνται μέσα από το θεατρικό λόγο να μεταφέρουν μια φανταστική κατάσταση από τον αφηρημένο κόσμο της σκέψης στον πραγματικό κόσμο της δράσης. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ αφηγηματικού και θεατρικού λόγου, καθώς η κοινή δομή τους αφορά μόνο την πλοκή της ιστορίας και όχι την γλωσσική συγκρότηση των δύο κειμενικών τύπων.

Κατ' αρχήν, ο αφηγηματικός λόγος είναι αποστασιοποιημένος σε σχέση με τα πρόσωπα, το χώρο και τον χρόνο. Από την άλλη μεριά, ο θεατρικός λόγος της δραματοποίησης επιβάλλεται να είναι προσωπικός, ευθύς και άμεσος (Αννίνου, 2006). Παρά το γεγονός ότι η δραματοποίηση είναι μια έκφανση του συμβολικού παιχνιδιού στο οποίο εντάσσεται και το παιχνίδι ρόλων, στην πραγματικότητα διαφέρει από αυτό σε πολλά επίπεδα, με καταλυτικό χαρακτηριστικό την ελευθερία που προσφέρουν τα παιχνίδια ρόλων στην οργάνωσή τους. Επιπλέον, η διαλογική μορφή της δραματοποίησης δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον αυθόρμητο, καθημερινό λόγο. Ενώ η καθημερινή συνομιλία αντλεί το δυναμισμό της από την υπαρκτή ανάγκη επικοινωνίας προσωπικών απόψεων ή επιτέλεσης ενός στόχου, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συμβαίνει το ίδιο και σε ένα θεατρικό διάλογο. Στην δραματοποίηση τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, τους οποίους καλούνται να στηρίξουν μέσα από ένα διάλογο που οριοθετεί η πλοκή της ιστορίας. Ο διάλογος, ο οποίος δίνει υπόσταση στους χαρακτήρες, καλείται ταυτόχρονα να αναπαραγάγει την ιστορία συγκροτώντας την κειμενική της οργάνωση. Με άλλα λόγια, ενώ η ύπαρξη του διαλόγου και της επικοινωνίας των χαρακτήρων είναι καταλυτική, ωστόσο το κείμενο λειτουργικά πρέπει να ανταποκρίνεται στην επιτέλεση της πλοκής.

Το κείμενο μιας δραματοποίησης, όπως και κάθε σύνθετο κείμενο, ειδολογικά χαρακτηρίζεται από το ή τα κειμενικά είδη που πλαισιώνει (Adam, 1999). Μια ιστορία διαφέρει στη δομή της ανάλογα με τον σκοπό για να τον οποίο έχει παραχθεί. Η κατάταξη ενός κειμένου σε κάποιο είδος εξαρτάται από τη λειτουργία του κειμένου στην επικοινωνία και δεν καθορίζεται από τη μορφή της κειμενικής επιφάνειας, δηλαδή τα γλωσσικά στοιχεία που το συγκροτούν (Λέκκα, 2005). Συνεπώς, μια ιστορία μπορεί να είναι ανασκόπηση γεγονότων για παράδειγμα ιστορικών, μια περίπλοκη κατάσταση και η λύση της και να συναντάται σε μια περιπέτεια ή ένα παραμύθι, μια κρίση σε χαρακτήρες και συμπεριφορές όπως οι μύθοι του Αισώπου, ή μια βιογραφία. Από την άλλη μεριά, η αναφορά σε μία ιστορία δεν αποκλείει την ετερογένεια της κειμενικής της σύνθεσης. Η αφήγηση αποτελείται από ενότητες που προσδιορίζονται και οριοθετούνται από το λειτουργικό τους ρόλο σε μια ιστορία (Barthes, 2001) και σύμφωνα την ανάλυση του Barthes (2001) διακρίνονται σε 'κύριες λειτουργίες ή πυρήνες' και 'καταλύσεις ή δορυφόρους', ανάλογα με τη σημασία τους στην αφηγηματική δράση. Την ίδια αντιστοιχία μπορούμε να εντοπίσουμε και στην δομή της Αφήγησης ως μακρο-κειμενικού είδους. Συχνά, στη συγκρότηση μιας ιστορίας, ενώ υπερισχύει η Αφήγηση, εμπεριέχονται μέρη που ανήκουν σε άλλα κειμενικά είδη. Με άλλα λόγια, όπως προαναφέρθηκε (7.3.), η αφήγηση στις περιπτώσεις αυτές αποτελεί ένα μακρο-κειμενικό είδος (Bathia, 2002), στο οποίο συμπεριλαμβάνονται άλλα βασικά κειμενικά είδη. Για παράδειγμα, μια ιστορία πέρα από την Αφήγηση μπορεί να περιλαμβάνει Ανασκόπηση ή/και Επιχειρηματολογία και τα δύο αυτά κειμενικά είδη να διαμορφώνουν καθοριστικά την σημασιολογική συγκρότηση του κειμένου αφού οι μεν Ανασκοπήσεις στοχεύουν στην παρουσίαση αξιολογικών κρίσεων, η δε Επιχειρηματολογία στην τεκμηρίωση μιας άποψης.

Η σύνθετη δομή των μακρο-κειμενικών ειδών αντανακλάται και στις γραμματικές επιλογές των κειμένων και προφανώς αυτό το γεγονός επηρεάζει με τη σειρά του τη δομή των διαλόγων. Ως εκ τούτου, διάλογος και ιστορία βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Είναι σαφές από τα παραπάνω, ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός, μέσα από κριτήρια οργάνωσης του λόγου, να μπορεί να αναγνωρίσει την δομή μιας ιστορίας και το ρόλο των μερών που την αποτελούν στη συγκρότηση του νοήματος.

Το ιδιαίτερο στοιχείο της δραματοποίησης βρίσκεται στην προϋπάρχουσα ιστορία που σε σημαντικό βαθμό καθορίζει τόσο το κείμενο όσο και τη δράση. Η

δραματοποίηση έχει ως στόχο την μετατροπή της Αφήγησης σε δράση και λόγο, γεγονός που δεν επιτυγχάνεται ολοκληρωτικά, καθώς ακόμη και στα θεατρικά έργα δεν λείπουν αφηγηματικά μέρη (Adam, 1999). Τα αφηγηματικά μέρη στο θέατρο παρουσιάζουν κυρίως ό,τι δεν μπορεί να εκφραστεί με τη δράση. Σε μια δραματοποίηση στο νηπιαγωγείο, το ρόλο του αφηγητή συνήθως αναλαμβάνει η/ο νηπιαγωγός. Οι αφηγηματικές αυτές παρεμβάσεις δεν αναπληρώνουν μόνο τη δράση, που για τεχνικούς λόγους ή λόγους οικονομίας του έργου είναι δύσκολο να παρουσιαστεί, αλλά έχουν και ένα συντονιστικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις αυτές λειτουργούν ως προτροπές και ρυθμίζουν την είσοδο ή την έξοδο των προσώπων, την κίνηση, την χρήση αντικειμένων και ότι μπορεί να υποστηρίξει την θεατρική δράση (Δαφέρμου κ.α., 2006). Στο πνεύμα αυτό, ο Οδηγός Νηπιαγωγού παρουσιάζει μια πορεία δραματοποίησης από το σχεδιασμό ως την αξιολόγηση της δραστηριότητας. Πλην όμως, ούτε μία αναφορά δεν γίνεται στο λόγο που χρειάζεται να παραχθεί για την υποστήριξη της δραματοποίησης.

Στη δραματοποίηση τα παιδιά 'παίζουν' μια ιστορία. Συγκεκριμένα, καλούνται να αναπαράξουν μια δεδομένη ιστορία, αλλά και να ανακαλύψουν τα εκφραστικά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν. Τα στάδια επεξεργασίας όπως παρουσιάζονται σε διάφορα βιβλία (Hendy, 1998' Σέξτου, 1998' Δαφέρμου κ.α., 2006) αναφέρονται στην οργάνωση των παραστατικών τρόπων και δεν ασχολούνται με την οργάνωση του λόγου. Με άλλα λόγια, κάθε παιδί καλείται να ανταπεξέλθει σε δύο ρόλους ταυτόχρονα, το ρόλο του δραματουργού και του ήρωα. Δηλαδή, το παιδί καλείται όχι μόνο να εκφράσει τον ήρωα που εμψυχώνει, αλλά ταυτόχρονα να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά στοχεύοντας πάντα στην εξέλιξη της πλοκής. Η άποψη ότι η δραματοποίηση είναι εξ ορισμού μια μορφή δημιουργικής εκπαίδευσης (Σέξτου, 1998) επισκιάζει την σημασία του λόγου, δηλαδή της οργάνωσης και των λειτουργιών του, στη συγκεκριμένη μορφή της δραματικής τέχνης. Η δε ελευθερία, που είναι προϋπόθεση της δημιουργικότητας, αποσιωπά την αναγκαιότητα πλήθους αφομοιωμένων λεκτικών εμπειριών ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών. Ελευθερία και δημιουργικότητα αποκαλύπτουν τον απατηλό χαρακτήρα τους, όταν στην πορεία μιας δραματοποίησης τα παιδιά δεν μπορούν να συγκροτήσουν γλωσσικά το ρόλο τους και έρχονται οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών να δώσουν λύσεις. Ταυτόχρονα, όμως, αυτές οι παρεμβάσεις-αλλαγές καθορίζουν και τους ρόλους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας το κύρος του εκπαιδευτικού και αμφισβητώντας στην πράξη την ικανότητα των παιδιών

να ανταπεξέλθουν στην δραματοποίηση. Στην πραγματικότητα, από τη δραστηριότητα αποκλείονται παιδιά από χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες, που δεν διαθέτουν τους κατάλληλους γλωσσικούς πόρους.

Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση είναι δύο παιγνιώδεις δραστηριότητες που προτείνονται στη διαθεματική οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πρόκειται για δραστηριότητες που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη κάθε θέματος. Ωστόσο, όπως διεξοδικά αναλύθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο της συστηματικής εκπαίδευσης των νηπίων στα κειμενικά είδη αποτελούν ένα μοναδικό εργαλείο για την παραγωγή λόγου και την υποστήριξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

10.4. Ο παιδαγωγικός λόγος

Τη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου καθορίζουν οι λειτουργίες του και ειδικότερα ο διδακτικός και ρυθμιστικός του ρόλος, αλλά και τα κειμενικά είδη που επιλέγονται για την επιτέλεση της επικοινωνίας.

10.4.1 Διδακτικός και ρυθμιστικός λόγος

Τα παραγόμενα προφορικά κείμενα κατά τη διεξαγωγή οργανωμένων δραστηριοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου αποτελούν σύνθετα κείμενα, καθώς καλούνται να εξυπηρετήσουν ταυτόχρονα πολλούς επικοινωνιακούς στόχους. Επομένως, στην προσπάθεια ανάλυσης των κειμενικών ειδών που παράγονται στο νηπιαγωγείο πρέπει να ληφθούν υπόψη ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λόγου, ο οποίος σε κάποια σημεία παρουσιάζει ομοιότητες με το λόγο της καθημερινής συζήτησης.

Ο λόγος της/ου νηπιαγωγού δομείται ως ένα κράμα διδακτικού και ρυθμιστικού λόγου. Ο μεν διδακτικός λόγος έχει ως στόχο τη μάθηση, ο δε ρυθμιστικός τη ρύθμιση της παιδαγωγικής σχέσης σε όλες τις διαστάσεις της. Ταυτόχρονα, ο ρυθμιστικός λόγος στηρίζει την οργάνωση των δραστηριοτήτων σε πολλά επίπεδα και καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του καθημερινού λόγου στο νηπιαγωγείο, καθώς αυτό αποτελεί το πρώτο οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον με το οποίο έρχονται σε επαφή τα νήπια. Έτσι ο ρυθμιστικός λόγος καλείται να καλύψει την ανάγκη για:

- επιτυχή διαχείριση της τάξης μέσα από συστηματική, συχνή και επαναλαμβανόμενη καθοδήγηση, που είναι επιτακτική τουλάχιστον την αρχή του σχολικού έτους (Christie, 2002:80)
- οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που στηρίζονται κυρίως στην διερεύνηση την εποπτεία και την αλληλεπίδραση, μέσα από μεθόδους διδασκαλίας όπως η παρατήρηση, το παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, κ.α.. και την συχνή χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού (Δαφέρμου κ.α., 2006:19-25)
- αποτελεσματική οργάνωση και χρήση των ‘γωνιών’ δηλαδή ‘περιοχών δραστηριοτήτων’ που αποτελούν χαρακτηριστικό της οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου (Δαφέρμου κ.α., 2006:64-72)
- στήριξη του εύρους και της πρωτοτυπίας των δραστηριοτήτων, σε ένα ημερήσιο εκπαιδευτικό προγραμματισμό που συνήθως δεν είναι εκ των προτέρων γνωστός στα παιδιά και δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και επανάληψη, σε αντίθεση με τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δαφέρμου κ.α., 2006:96).
- κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση, που αποτελεί πρωτεύοντα σκοπό του νηπιαγωγείου (Δαφέρμου κ.α., 2006:25).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Christie (2002), ο ρυθμιστικός λόγος πέρα από την οργάνωση της δράσης στο νηπιαγωγείο, στοχεύει και στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μέσα από τον ρυθμιστικό λόγο, τα παιδιά μαθαίνουν διάφορους τρόπους για να απευθύνουν ερωτήσεις και επίσης, μεθόδους για να συγκροτούν την αιτιολόγηση, την επιχειρηματολογία και τις εξηγήσεις τους. Αυτή η πλευρά του ρυθμιστικού λόγου έχει ως στόχο την εξέλιξη των γλωσσικών πρακτικών κάθε παιδιού και συμβάλλει στο γραμματισμό.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι στο νηπιαγωγείο διδακτικός και ρυθμιστικός λόγος βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αυτό το γεγονός αντανακλάται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

10.4.2. Κειμενικά είδη στο νηπιαγωγείο

Το γεγονός ότι τα κίνητρα για τη χρήση του λόγου στη μαθησιακή διαδικασία είναι πρακτικά, έχουν δηλαδή ξεκάθαρο και συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο,

αποτελεί συχνά και το επιχείρημα για την αναπαραγωγή από τους εκπαιδευτικούς, τρόπων ομιλίας, όπως αυτοί έχουν διαμορφωθεί και λειτουργούν ως κατεστημένο σε κάθε θεσμικό περιβάλλον. Η Κατή (1992) επισημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα επιλέγουν και χρησιμοποιούν συχνά την Αφήγηση ως μια κειμενική πρακτική που τα παιδιά νιώθουν οικεία. Η Αφήγηση αποτελεί ένα πολιτισμικά κοινό κειμενικό είδος στην διαδικασία επικοινωνίας με νήπια και στο χώρο του νηπιαγωγείου έχει διαπιστωθεί η κυριαρχία της σε σχέση με άλλα είδη λόγου. Αυτή η ιδιαιτερότητα στη συγκρότηση του λόγου στην προσχολική εκπαίδευση στηρίζεται στο γεγονός ότι η Αφήγηση συνιστά την κυρίαρχη μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας (Bernstein, 1991) και τροφοδοτείται από την επικρατούσα παιδαγωγική αντίληψη που θεωρεί την επιστήμη, επομένως και το λόγο της επιστήμης, δύσκολη για τα παιδιά (Halliday & Martin, 2004). Ο Bruner (1986) επισημαίνει το ρόλο της Αφήγησης στην αντίληψη του κόσμου. Διακρίνει δύο λειτουργίες της Αφήγησης, ως μεθόδου οργάνωσης του βιώματος και ως πολιτισμικής πρακτικής για την παραγωγή συνεκτικών δεσμών στο πλαίσιο της οργάνωσης κοινωνικών ομάδων, καθώς μέσα από αφηγήσεις το άτομο διδάσκεται και συγκροτεί τη μνήμη του.

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2001:204) *«το παράδειγμα παίζει αποφασιστικό ή και καθοριστικό ρόλο στη διάπλαση του χαρακτήρα, τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γενικότερα στη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου»*. Η Αφήγηση, ως κειμενικό είδος προβάλλει χαρακτήρες, τη δράση τους και προφανώς αξιολογικά σχόλια. Ως εκ τούτου, αφού, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, η συγκρότηση της εμπειρίας κάθε ατόμου στηρίζεται και στις αφομοιωμένες λεκτικές εμπειρίες, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι διδακτικά η Αφήγηση λειτουργεί ως παράδειγμα. Αυτή η ιδιότητα της Αφήγησης είναι ταυτόχρονα το ισχυρό και το αμφισβητούμενο χαρακτηριστικό της. Η Αφήγηση ως φορέας αξιολογικών μηνυμάτων αφήνει ανοιχτό το πεδίο σε κατεστημένες και συχνά παρωχημένες αντιλήψεις. Λειτουργώντας δε ως παράδειγμα, έμμεσα προτρέπει τα παιδιά στην άκριτη αποδοχή των μηνυμάτων της. Επομένως, αυτή η λειτουργία της Αφήγησης πρέπει να προβληματίζει κάθε εκπαιδευτικό διερευνώντας σε ποιες περιπτώσεις και γιατί αποτελεί ενδεδειγμένο τρόπο επικοινωνίας. Επιπλέον, σημαντική παράμετρο στη χρήση της Αφήγησης αποτελεί το αντικείμενο των δραστηριοτήτων, αφού η επιλογή της ως τρόπου οργάνωσης της διδακτικής πράξης δεν συμβαδίζει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους στόχους ορισμένων γνωστικών αντικειμένων.

Στην πραγματικότητα υπάρχουν δύο τρόποι συγκρότησης της γνώσης, ο συλλογιστικός και ο αφηγηματικός-περιγραφικός, που ο καθένας αντιστοιχεί σε διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της εμπειρίας και κατά συνέπεια δόμησης της πραγματικότητας (Bruner, 1986). Χωρίς την παράλληλη χρήση και των δύο αυτών τρόπων χάνεται ένα σημαντικό μέρος από την ποικιλία της σκέψης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ολιστική Προσέγγιση της Γλώσσας (Whole Language), που, όπως αποδείχτηκε από την εμπειρία του αυστραλιανού σχολείου (Macken-Horarik, 2008), αλλά και ελληνικών εφαρμογών (Χατζησαββίδης, 2008), η μονομερής χρήση του αφηγηματικού λόγου, στο πνεύμα μιας μαθητοκεντρική προσέγγισης, δεν εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων. Επομένως, η χρήση ποικιλίας κειμενικών ειδών στο νηπιαγωγείο είναι επιβεβλημένη ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η ερμηνεία της εμπειρίας σε όλο το εύρος του προγράμματος.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1.1. Η οργάνωση της έρευνας

Η έρευνά μας προσανατολίστηκε στην αναζήτηση αυθεντικών δειγμάτων λόγου από τάξεις νηπιαγωγείων. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε, μέσω μη συμμετοχικής παρατήρησης, ψηφιακή καταγραφή-βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων σε νηπιαγωγεία. Η βιντεοσκόπηση επιλέχθηκε ως μέσο που διασφαλίζει την εγκυρότητα, τόσο στην διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς προσφέρει πλήρη καταγραφή της λεκτικής και μη επικοινωνίας και επιπλέον της δράσης των ομάδων, όσο και ως υλικό στο οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση και άλλοι ερευνητές.

Η καταγραφή περιλαμβάνει αυθεντικά περιστατικά επικοινωνίας και δράσης τάξεων νηπιαγωγείων. Ως ποιοτική έρευνα εστιάζει στις δράσεις των συμμετεχόντων, νηπίων και νηπιαγωγών, και στις προϋποθέσεις τους, όπως ορίζουν τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας (Carspecken, 1996) και όχι σε μεταβλητές. Η ερευνήτρια εμπλέκεται στην έρευνα ως μη συμμετέχων παρατηρητής, ωστόσο η ιδιαιτερότητα έγκειται στο γεγονός ότι η ερευνήτρια, ως νηπιαγωγός, είχε μακρά εμπειρία στο χώρο. Το κοινό πλαίσιο αναφοράς με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα κάλυψε το χάσμα που παρατηρείται συνήθως σε ποιοτικές έρευνες μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας και του ερευνητή (Κυριαζή, 1999) και έδωσε την δυνατότητα να υπάρξει άμεση πρόσβαση στις νόρμες που καθορίζουν τις δράσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, το κοινό πλαίσιο αναφοράς διευκόλυνε την κατανόηση των πρακτικών που διέπουν την λειτουργία του νηπιαγωγείου. Οι πρακτικές αυτές καταγράφονται στις παρατηρήσεις της έρευνας, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάλυσή τους (Carspecken, 1996).

Στη διάρκεια της έρευνας δεν υπήρξε συμμετοχή και επίδραση της ερευνήτριας στις δράσεις των συμμετεχόντων, καθώς είχε γίνει αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς ότι αντικείμενο της έρευνας αποτελούν οι δραστηριότητες της τάξης, όπως καθημερινά λαμβάνουν χώρα στα νηπιαγωγεία. Έτσι, κάθε φορά η νηπιαγωγός της τάξης είχε ελευθερία επιλογών στον προγραμματισμό και την ανάπτυξη των

δραστηριοτήτων που εντάσσονταν φυσικά στο ημερήσιο και μακροπρόθεσμο προσχεδιασμένο πλάνο κάθε τάξης. Η ενημέρωση της ερευνήτριας αφορούσε μόνο τα γνωστικά αντικείμενα που περιλάμβανε ο ημερήσιος προγραμματισμός, ώστε η καταγραφή να αφορά τα προς μελέτη αντικείμενα.

Επιπλέον στο ζήτημα που τίθεται πάντα σε αντίστοιχες έρευνες αν τα κείμενα που αποτελούν αντικείμενο της έρευνας έχουν διαμορφωθεί κάτω από την πίεση της παρατήρησης (Stubbs, 1998) μπορούμε να καταθέσουμε τα εξής. Από τους 9 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 7 συμμετείχαν σε προγράμματα Πρακτικής Άσκησης φοιτητών και οι 6 σε προγράμματα Socrates. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι είχαν ήδη εμπειρίες στην έκθεση της δουλειάς τους σε τρίτους, επομένως η συμμετοχή τους θεωρήθηκε από τους ίδιους ως άλλη μία 'ειδική περίπτωση' και για το λόγο αυτό υπήρχε αρκετή άνεση κατά τη διαδικασία της ερευνητικής παρατήρησης. Οι προϋπάρχουσες αυτές εμπειρίες τους, θεωρούμε ότι, ήταν καθοριστικές και για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι, ενώ ζητήθηκε και από άλλες νηπιαγωγούς να συμμετάσχουν στην έρευνα, η άρνησή τους είχε ως αιτιολογία το άγχος και την δυσφορία που θα τους προκαλούσε η βιντεοσκόπηση.

Επιπλέον, η πίεση της διαδικασίας έγινε προσπάθεια να μετριαστεί και από τον τρόπο βιντεοσκόπησης. Η καταγραφή έγινε με μία κάμερα που είχε στο κάδρο την ομάδα των παιδιών και η λήψη γινόταν από πλάγια και απόμακρη προς τη νηπιαγωγό θέση. Η τεχνική αυτή δεν έφερνε την νηπιαγωγό σε άμεση αντιπαράθεση με τη διαδικασία της καταγραφής. Όσον αφορά τα παιδιά, ήταν εξοικειωμένα με τη βιντεοσκόπηση και τις περισσότερες φορές ήταν γι' αυτά μια αδιάφορη διαδικασία. Ελάχιστες φορές, στο τέλος της καταγραφής, ζητήθηκε από τα παιδιά να δούνε ένα μέρος του βίντεο, γεγονός που τους διασκέδαζε. Χαρακτηριστικό είναι το καταγεγραμμένο σχόλιο που έκανε νήπιο προς φοιτήτρια για την παρουσία μας στο σχολείο: *‘Κοίτα εκείνη η κυρία καμαρώνει εμάς’*.

Η μεταγραφή των αρχείων υπήρξε μια χρονοβόρα διαδικασία καθώς 10 λεπτά εγγραφής έπαιρναν 3-4 ώρες για μεταγραφή γεγονός που συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Stubbs, 1998). Οι παράγοντες που δυσκόλευαν την ακρόαση ήταν το μέγεθος της ομάδας, η χαμηλή ένταση της φωνής των παιδιών, η ταυτόχρονη ομιλία και τεχνικά ζητήματα ακουστικής που σχετίζονται με τους χώρους. Στη διαδικασία μεταγραφής, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Stubbs 1998),

ελλοχεύουν κίνδυνοι σφάλματος. Πιστεύουμε ότι σε ένα μεγάλο βαθμό αποφευχθήκαν σφάλματα, καθώς η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν Ακρόαση-Καταγραφή-Ακρόαση-(Διόρθωση) και επανάληψη της διαδικασίας όσες φορές χρειαζόταν σε μέρη που υπήρχε πρόβλημα. Η τελική ακρόαση έδινε πάντα την δυνατότητα επανελέγχου, παρ' όλα αυτά επειδή πρόκειται για μια κοπιαστική και μακροχρόνια διαδικασία εμπεριέχεται πάντα η πιθανότητα κάποιων μικρών σφαλμάτων.

Στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε σε κριτήρια που αφορούσαν το συστηματικό προγραμματισμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στα σχολεία. Τα ερευνητικά δεδομένα στην Ανάλυση Λόγου δεν χρειάζεται να πληρούν το στοιχείο της αντιπροσωπευτικότητας για το λόγο, όπως αναφέρουν οι Wood & Kroger (2000:77), ότι *‘το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι η δυνατότητα γενίκευσης (generalizability) μιας συγκεκριμένης μελέτης αλλά η γενικότητα των ισχυρισμών που μπορούν να στοιχειοθετούν μια συγκεκριμένη μελέτη’*. Υπό αυτές τις συνθήκες, το ίδιο το δείγμα καθόρισε την αναζήτηση περαιτέρω δείγματος, αλλά και το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, όταν πλέον στις καταγεγραμμένες δραστηριότητες υπήρχε μεγάλη ποικιλία επικοινωνιακών περιστατικών. Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι αναφερόμαστε σε παραδειγματική έρευνα που δίνει τη δυνατότητα τόσο τα εργαλεία ανάλυσης όσο και τα αποτελέσματά της να αξιοποιηθούν για την ανάλυση σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

1.2. Προσανατολισμοί και στόχοι της έρευνας

Η έρευνά μας μελετά τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ειδικότερα αναζητά τις επιδράσεις των παιδαγωγικών αντιλήψεων στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού λόγου καθώς και το ρόλο των γλωσσικών επιλογών στην επίτευξη των διδακτικών στόχων όπως ορίζονται στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Δηλαδή, στόχος της έρευνά μας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η γλωσσική οργάνωση του παιδαγωγικού λόγου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στην έρευνα αξιοποιούνται δεδομένα που προέρχονται από διεπιστημονικές προσεγγίσεις μεταξύ γλωσσολογίας, κοινωνιολογίας και κριτικής ανάλυσης του

λόγου θεωρώντας τον παιδαγωγικό λόγο ως κοινωνικά προσδιορισμένο προϊόν. Η ανάλυση λόγου στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών έχει ως στόχο να αναδείξει τις επιδράσεις των παιδαγωγικών αντιλήψεων, ως ευρύτερο καταστασιακό περιβάλλον, αλλά και της οργάνωσης των διδακτικών δραστηριοτήτων, ως άμεσου καταστασιακού περιβάλλοντος, στην διαμόρφωση του παιδαγωγικού λόγου. Η έρευνα εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου στο νηπιαγωγείο και ιδιαίτερα στις τροποποιήσεις των κειμενικών ειδών. Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του λόγου θα γίνει μέσα από τους άξονες:

1. Οργάνωση του παιδαγωγικού λόγου
2. Κειμενικά είδη: η συγκρότηση του νοήματος
3. Κειμενικά είδη: πρότυπα και τροποποιήσεις.

Αυτούς τους άξονες η έρευνα στοχεύει να αναλύσει ως προς τις παρακάτω διαστάσεις.

Οργάνωση του παιδαγωγικού λόγου	Ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος
	Οργάνωση του διαλόγου
	Συγκρότηση του επιστημονικού λόγου
Κειμενικά είδη: η συγκρότηση του νοήματος	Κειμενικότητα, συνεκτικότητα και συνοχή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
	Σταδιακή οργάνωση των κειμενικών και μακροκειμενικών ειδών
Κειμενικά είδη: πρότυπα και τροποποιήσεις	Προσθήκες σταδίων
	Αποκλίσεις στην οργάνωση κειμενικών και μακροκειμενικών ειδών.

Ειδικότερα, στον άξονα της *Οργάνωσης του παιδαγωγικού λόγου*, η έρευνα στοχεύει στην ανάλυση των λειτουργιών του, των τρόπων επικοινωνίας στην τάξη και των χαρακτηριστικών του λόγου. Καθώς ο παιδαγωγικός λόγος αποτελεί ένα εργαλείο για την κατάκτηση της μάθησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θα συζητηθούν σε αντιπαραβολή με τον λόγο της καθημερινότητας. Στον δεύτερο άξονα, η ανάλυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα διερευνήσει την οργάνωσή τους ως κειμενικών ειδών με στόχο να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές επιλογές των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ή εμποδίζουν τη *Συγκρότηση του νοήματος*. Και τέλος, την επίτευξη των διδακτικών στόχων θα εξετάσουμε μέσα από

τις *Τροποποιήσεις των κειμενικών ειδών* που καταγράφονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του δείγματός μας, είτε ως προσθήκες σταδίων είτε ως αποκλίσεις από τα πρότυπα κειμενικά είδη.

1.3. Μεθοδολογικά εργαλεία

Η έρευνα είχε ως στόχο την μελέτη του λόγου και συγκεκριμένα των κειμενικών ειδών και των χαρακτηριστικών τους, όπως αναπτύσσονται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών. Στην πορεία των καταγραφών του λόγου της τάξης, η έρευνα προσανατολίστηκε και οριοθετήθηκε στο λόγο των εκπαιδευτικών, που σύμφωνα με έρευνες καταλαμβάνει το 70% του παραγόμενου λόγου σε ένα μάθημα (Flanders, όπως αναφέρεται στο Stubbs, 1998), ενώ κύριο κριτήριο για την επικέντρωση της έρευνάς μας στον παιδαγωγικό λόγο αποτέλεσε το γεγονός ότι τα παραγόμενα κειμενικά είδη οργανώνονταν βάση του προγραμματισμού των νηπιαγωγών. Όσον αφορά την εμπλοκή των νηπίων στις δραστηριότητες, αν και κάποιες φορές διαφοροποιούσε το πλάνο της διδασκαλίας, τελικά δεν διαφοροποιούσε τον αρχικό στόχο της. Ο προσανατολισμός αυτός αναδύθηκε από τα δεδομένα της έρευνας και συνάδει με δύο χαρακτηριστικά της οργάνωσης των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Κατ' αρχήν, η ιδιαίτερα χαλαρή ταξινόμηση που παρουσιάζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Bernstein, 1974) μεταθέτει στις/ους νηπιαγωγούς την ευθύνη του σχεδιασμού των στόχων και την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, η στρατηγική του τριαδικού διαλόγου ως μέθοδος ανάπτυξης των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ακολουθεί τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού (Lemke, 1990), και περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών σε μονολεκτικές ή πολύ σύντομες απαντήσεις (Edwards & Mercer, 1994) ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώθηκαν και από το δείγμα τη έρευνάς μας.

Η Ανάλυση Λόγου στοχεύει στην αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα (Wood & Kroger, 2000). Ως εργαλείο μας έδωσε τη δυνατότητα να εστιάσουμε σε δεδομένα που χαρακτηρίζουν την προσχολική εκπαίδευση, καθώς διαμορφώνονται από τα δρώντα πρόσωπα και τις ισχύουσες συνθήκες που αντανακλούν τις επικρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Για την ανάλυση του λόγου της τάξης χρησιμοποιήθηκε η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική. Ερευνητικά δεδομένα (Christie, 1997· Coffin, 2000· Macken- Horarick, 2002· Martin, 1992· Veel, 2000 κ.α.) καταγράφουν και αναλύουν τα κειμενικά είδη που απαιτούνται για την ανάπτυξη των γνωστικών αντικειμένων στην εκπαίδευση. Τα κειμενικά είδη, ως πολιτισμικά καθιερωμένες πρακτικές επικοινωνίας, έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται κάθε φορά από την περίσταση επικοινωνίας. Όμως, σύμφωνα με τον Fairclough (2005), ενώ θεωρούνται δεδομένες οι συμβάσεις κειμενικών ειδών που καθορίζουν την οργάνωση του λόγου, παρ' όλα αυτά επιτρέπουν στους κοινωνικούς δράστες ένα μεγάλο βαθμό ελευθερίας στη σχηματοποίηση των κειμένων. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τις παρατηρήσεις μας στην πορεία της έρευνας και καθόρισε τον τελικό προσανατολισμό της έρευνας. Διαφάνηκε στην πορεία ανάλυσης των δεδομένων ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε όχι τόσο η καταγραφή των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο, αλλά κυρίως η διερεύνηση των αποκλίσεών τους από τα πρότυπα κειμενικά είδη, όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Η μεταφορά της εστίασης από το γενικό νοηματικό δυναμικό που συγκροτεί κάθε κειμενικό είδος στην αποδόμηση δεδομένων περιπτώσεων οδήγησε την έρευνά μας στη χρήση της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, που ως εργαλείο ανάλυσης λόγου εφαρμόζει τα εργαλεία της γραμματικής, για να αναγνωρίσει το ρόλο των λέξεων στο κείμενο, και επιπλέον τα εργαλεία της κοινωνικής επιστήμης, για να εξηγήσει πώς και γιατί συγκροτείται το νόημα κάθε κειμένου με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Martin & Rose, 2007). Η ΣΛΓ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναδεικνύει τη συγκρότηση του νοήματος μέσα από τη γραμματική ανάλυση, που σημαίνει ότι η γραμματική ερμηνεύει την εμπειρία και επιπλέον κατασκευάζει τον κόσμο των γεγονότων και των αντικειμένων (Halliday & Matthiessen, 2006). Για τη ρυθμιστική/περιγραφική γραμματική, η πρόταση είναι μια δομή λέξεων και συνόλων, αλλά για την σημασιολογία του λόγου η πρόταση ερμηνεύει μια δραστηριότητα που αφορά ανθρώπους και πράγματα. Η ΣΛΓ μελετάει την επικοινωνία και συνδέει το κείμενο με το συγκεκριμένο και πολιτισμικό του πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Halliday (1994), ως εργαλείο ανάλυσης λόγου παρέχει, πέρα από την κατανόηση, την δυνατότητα αξιολόγησης του κειμένου αναδεικνύοντας γιατί κάθε κείμενο είναι αποτελεσματικό ή όχι και ποιες προσδοκίες εκπληρώνει περισσότερο ή λιγότερο

ικανοποιητικά. Κατά συνέπεια η επιλογή της ΣΛΓ για την ανάλυση των δεδομένων, μας παρείχε την δυνατότητα πέρα από την καταγραφή των αποκλίσεων στη συγκρότηση των κειμενικών ειδών, την ανάδειξη των διαφοροποιήσεων του στόχου κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Με άλλα λόγια, αναφερόμαστε στην κοινωνική επίδραση των γλωσσικών επιλογών σε όλα τα επίπεδα της επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, η επιλογή αυτή συνάδει με τον απώτερο στόχο της παρούσας μελέτης, που ήταν η ανάλυση των κειμένων να οδηγήσει στην αποκάλυψη του πλέγματος των νοημάτων και του τρόπου που αυτά κατασκευάζονται. Επιπλέον, αυτή η επιλογή στηρίχθηκε και αξιοποίησε την δυνατότητα της ΣΛΓ για επιλεκτική ανάλυση των κειμένων ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους της ανάλυσης, μεθοδολογία που προτείνεται τόσο από την Eggins (2004), όσο και από την Christie (2002).

Οι Martin & Rose (2007) επισημαίνουν ότι η ΣΛΓ εμπεριέχει την κριτική διάσταση, καθώς για τον Halliday η γλωσσολογία κατανοείται ως ένας ιδεολογικά προσανατολισμένος τύπος κοινωνικής δράσης. Όσον αφορά την ανάλυση του λόγου της τάξης, σημαντική θεωρείται η συνεισφορά της εκπαιδευτικής κοινωνιολογικής προσέγγισης του Bernstein η οποία αποτελεί μια θεωρία ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών και σύνδεσής τους με το κοινωνικό όλον (Σολομών, 1991). Οι λειτουργίες του παιδαγωγικού λόγου όπως αναφέρει η Christie (2002) αποτελούν αντικείμενο υψίστου ενδιαφέροντος, καθώς καθορίζουν το σχηματισμό και τη διαμόρφωση της συνείδησης, ενώ σύμφωνα με τον Bernstein (1990) συντελούν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό του πολιτισμού. Η Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία του Bernstein έχει αξιοποιηθεί παράλληλα με τη ΣΛΓ επειδή μέσω της θεωρίας του Bernstein μπορούν να επισημανθούν και να αναλυθούν οι επιδράσεις των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσον αφορά τη διανομή του νοήματος σε έναν πολιτισμό, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο οργάνωσής της, όσο και οι ρόλοι που καλούνται να πάρουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Όλα τα παραπάνω συνθέτουν την κριτική διάσταση της ΣΛΓ και της Θεωρίας των Κειμενικών ειδών και έχουν αξιοποιηθεί σε σχετικές έρευνες (Lemke, 1995' Hasan, 1999' Christie, 1999 & 2002' Johns, 2002).

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα καθώς ο στόχος της ήταν η ανάδειξη των γλωσσικών επιλογών που οδηγούσαν στην εκπλήρωση του διδακτικού στόχου ή σε μια μη-αποτελεσματική διδασκαλία, σε κάθε μία περίπτωση ξεχωριστά έχει επιλεγεί

ο κατάλληλος συνδυασμός εργαλείων ανάλυσης, ώστε να ανταποκρίνονται στον ερευνητικό στόχο. Συγκεκριμένα :

- Επιλογή του επιπέδου δομής. Η εστίαση άλλοτε στην κειμενική δομή, άλλοτε στο επίπεδο ύφους και άλλοτε στις λεξικογραμματικές επιλογές μας έδωσε τη δυνατότητα, με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων της ΣΛΓ, να αποδομήσουμε τα κείμενα, να εντοπίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο καθορίζουν τη συγκρότηση του νοήματος. Για παράδειγμα, για να αναλύσουμε το διαπροσωπικό νόημα κάποιες φορές επικεντρωνόμαστε σε στοιχεία του εκπαιδευτικού λόγου που διαμορφώνουν το επίπεδο ύφους και εκφράζουν την αυταρχικότητα ή την αλληλεγγύη, αλλού επικεντρωνόμαστε στο σημασιολογικό επίπεδο του λόγου μέσα από τη χρήση Προβολών που εκφράζουν το σύστημα Εκτιμήσεων, ενώ στο επίπεδο των λεξικογραμματικών επιλογών σχολιάζουμε το ρόλο των εγκλίσεων των ρημάτων και της Τροπικότητας.

- Επιλογή της μεθόδου επεξεργασίας των κειμένων. Εκτός από την αποδόμηση μεμονωμένων κειμένων, κάποιες φορές γίνεται και συγκριτική μελέτη κειμένων. Η επιλογή αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να αναδείξουμε κοινά στοιχεία των κειμένων ή διαφοροποιήσεις τους και να συζητήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες γλωσσικές επιλογές καθόρισαν την πορεία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

- Χρήση κοινωνιολογικών εργαλείων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η θεωρία του Bernstein μας έδωσε τη δυνατότητα να συνδέσουμε την εκπαίδευση με την κοινωνία και ειδικότερα τον παιδαγωγικό λόγο με τις πολιτισμικές αξίες που εκφράζει και τη σημασία τους στην διαμόρφωση της συνείδησης των νηπίων.

1.4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν βιντεοσκοπημένες καταγραφές οργανωμένων δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν από τον Μάιο του 2004 έως τον Οκτώβριο του 2006 στους νομούς Μαγνησίας και Αττικής. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τα νηπιαγωγεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τύπος νηπιαγωγείου	Αριθμός τμημάτων	Αστική περιοχή	Ημιαστική περιοχή	Αγροτική περιοχή
Κλασσικό μικτό	6	4	2	-
Ολοήμερο μικτό	2	1	-	1
Κλασ. προνηπίων	1	1	-	-

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν 15-25 έτη υπηρεσίας. Οι σπουδές και η περαιτέρω εμπειρία τους καταγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί.

	Σύν.	Πρόγρ. Επαγ. & Ακαδ. Αναβ/σης	Πτυχίο Παιδ/κής Ακαδ.	Πτυχίο μετ/σης	Συμμετοχή σε ευρ/κά προγράμματα	Συμμετοχή σε προγρ. Π.Α. φοιτητών
Αριθμός νηπιαγωγών	9	9	2	1	6	7

Το βιντεοσκοπημένο υλικό περιλαμβάνει 34 οργανωμένες δραστηριότητες από τις οποίες οι 2 έγιναν σε μουσεία, ενώ οι υπόλοιπες στα νηπιαγωγεία και έχουν διάρκεια από 12 έως 72 λεπτά. Ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες ποικίλει μεταξύ 5 και 17. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων στην έρευνα αξιοποιήθηκαν 13 κυρίως επειδή αρκετές από τις υπόλοιπες δεν είχαν συνάφεια με τον ερευνητικό μας στόχο, δηλαδή τις αποκλίσεις στην οργάνωση των κειμενικών ειδών. Επιπλέον κάποιες αποκλείστηκαν επειδή παρουσίαζαν σοβαρά λάθη στη διαπραγμάτευση των θεμάτων και το γεγονός αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της έρευνάς μας. Αξίζει να επισημάνουμε ξανά ότι η ανάλυση λόγου είναι μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία και η διαπίστωση αυτή στην πορεία της εργασίας μας ήταν ένας από τους παράγοντες που καθορίσανε το μέγεθος του δείγματος.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται η κατανομή των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων.

	Μαθηματικά	Μελ.έτη Περιβάλλοντος Φ. Ε.	Μελ.έτη Περιβάλλοντος Κοινων. Επιστ.	Δημιουργία – Έκφραση
Κατανομή δραστ. που καταγράφηκαν	6	11	7	10
Κατανομή ερευνητικού υλικού	2	6	3	2

1.5. Συμβάσεις στην μεταγραφή του δείγματος

Το δείγμα έχει μεταγραφεί με τη μορφή σεναρίου, δηλαδή το αρχικό του ομιλητή και ο λόγος του, ώστε να είναι εύκολη η κατανόησή του (Johnstone, 2000). Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε σημεία στίξης, κατά τη νόρμα του γραπτού λόγου, προσπαθώντας κάθε φορά να αποδώσουμε όσο το δυνατό πιστότερα το μήνυμα της επικοινωνίας και σε αντιστοιχία με την χρήση του επιτονισμού. Στο ίδιο πνεύμα δεν έγιναν διορθώσεις του λόγου, ακόμη και σε αδόκιμες γλωσσικές επιλογές, με το σκεπτικό ότι η αυθεντικότητα επιτρέπει την εξαγωγή κάποιων ουσιαστικών συμπερασμάτων για την έρευνα, όπως για παράδειγμα η χρήση υποκοριστικών ή η χρήση επιφωνημάτων και ηχογλώσσας και οι πολλές επαναλήψεις.

Στο κείμενο χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα αντί των ονομάτων των παιδιών. Η επιλογή αυτή, έναντι της αρίθμησης των συμμετεχόντων, διευκολύνει την κατανόηση του λόγου, αλλά επιπρόσθετα είναι αναγκαία στην ανάλυση γλωσσικών πρακτικών που σχετίζονται με το φύλο.

Σύμβολα μεταγραφής

Τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν στη μεταγραφή του δείγματος ανταποκρίνονται λειτουργικά στις ανάγκες των κειμένων που παρουσιάζονται και επίσης, στη μέθοδο ανάλυσής τους (Eggins & Slade, 1997). Συγκεκριμένα, τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι:

Τελεία . Για να αποδώσει την ολοκλήρωση ενός εκφωνήματος, που στον προφορικό λόγο πραγματώνεται από την πτώση της έντασης. Η ολοκλήρωση δεν συμπίπτει με γραμματικά ολοκληρωμένες προτάσεις ή περιόδους.

Κόμμα , Για να αποδώσουν τον τρόπο που ο ομιλητής διαφοροποιεί τμήματα του εκφωνήματος, αλλά παράλληλα για την απόδοση του κειμένου με τρόπο που να είναι εύκολα καταληπτό από τον αναγνώστη.

Ερωτηματικό ; Για την απόδοση των ερωτήσεων, αλλά και των αποριών του ομιλητή.

Θαυμαστικό ! Για την απόδοση των συναισθημάτων του ομιλητή και συγκεκριμένα θαυμασμού, έκπληξης, χαράς.

Αποσιωπητικά ... Για την απόδοση της παράτασης του ήχου.

Κενό (...) Για την απόδοση παύσεων στη ροή του λόγου.

Παρένθεση () α. Για την παρουσίαση σχολίων της ερευνήτριας ή περιγραφών, που συμβάλλουν στην κατανόηση των δράσεων ως μέρους της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στα σχόλια έχει χρησιμοποιηθεί διαφορετική γραμματοσειρά.

β. Για την απόδοση λέξεων που έχουν παραλειφθεί. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζει τον προφορικό λόγο, ωστόσο κρίθηκε αναγκαίο να συμπληρωθούν οι ελλείψεις, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην κατανόηση από τη στιγμή που το κείμενο έχει αποσπαστεί από το φυσικό του περιβάλλον.

Μη μεταγραφέντα μέρη (≈) Για να επισημανθούν ελλείψεις στη μεταγραφή που οφείλονται σε αδυναμία κατανόησης του λόγου.

Άγνωστος ομιλητής Ø Για να επισημανθεί ότι δεν έγινε δυνατό στη μεταγραφεί να διαπιστωθεί ο ομιλητής.

Κεφαλαία γράμματα Για την απόδοση της έντασης του ήχου.

Παύλα - Για την απόδοση του συλλαβισμού, που χρησιμοποιήθηκε είτε για να τονίσει τη σημασία της λέξης.

Έντονα γράμματα Χρησιμοποιήθηκαν στα ονόματα των ομιλητών προκειμένου να προσδιορίζονται τα σημεία αλλαγής κειμενικού σταδίου σε ένα κειμενικό είδος ή αλλαγής κειμενικού είδους στα μακρο-κειμενικά είδη.

Τέλος, στην μεταγραφή των κειμένων έχει γίνει αρίθμηση, που αντιστοιχεί στην αλλαγή του ομιλητή, ενώ ο ομιλητής δηλώνεται με το αρχικό ενός ψευδώνυμου και η νηπιαγωγός πάντα με το γράμμα Ν. Επιπλέον το ‘ΟΜ’ δηλώνει την ομαδική απάντηση, ενώ το ‘ΟΛ’ ότι απαντούν όλα τα νήπια μαζί.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου σε αντιπαραβολή με το λόγο της καθημερινότητας. Την διαφορετικότητα των δύο λόγων θα διερευνήσουμε μέσα από παραδείγματα λόγου που καταγράψαμε στα νηπιαγωγεία που συνεργαστήκαμε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας και θα σχολιάσουμε τη σημασία τους στις στάσεις των παιδιών και των νηπιαγωγών, στη γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων, καθώς και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τη δομή του παιδαγωγικού λόγου θα διερευνήσουμε μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει, δηλαδή την αλληλεπίδραση, την καθοδήγηση και την εκπαίδευση. Ειδικότερα, θα μελετήσουμε τον παιδαγωγικό λόγο, ως ρυθμιστικό και διδακτικό λόγο, ως λόγο που στοχεύει στην αλληλεπίδραση μέσα από το διάλογο και τέλος, ως λόγο που στοχεύει στον επιστημονικό γραμματισμό.

1.1 Ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος

Στην προσπάθεια ανάλυσης των κειμενικών ειδών που παράγονται στο νηπιαγωγείο πρέπει να ληφθούν υπόψη ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος σε κάποια σημεία παρουσιάζει ομοιότητες με το λόγο της καθημερινής συζήτησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως προαναφέρθηκε, μπορούν να αποδοθούν στην προφορικότητα, τη δομή του προγράμματος και τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Για το λόγο αυτό, όπως έχουν προτείνει οι Eggins & Slade (1997), στην ανάλυση διαλογικών κειμένων πρέπει καταρχήν να εντοπιστούν τα μέρη που συντονίζονται με το θέμα, και κατά συνέπεια στην έρευνά μας, με το διδακτικό στόχο κάθε δραστηριότητας. Αντίθετα, μέρη του λόγου που μπορούν να χαρακτηριστούν ως γενικόλογη συζήτηση, δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού λόγου είναι διττός, με τη διδακτική του πλευρά να στοχεύει στη μάθηση και τη ρυθμιστική του στην

επικοινωνία στάσεων και πρακτικών. Αυτές τις δύο διαστάσεις θα προσεγγίσουμε μέσα από ένα απόσπασμα δραστηριότητας ΦΕ με θέμα τον αέρα.

Κείμενο 1, στ.60-74.

(Τα παιδιά κάθονται στη γωνιά της συζήτησης, ενώ η νηπιαγωγός ετοιμάζει μια δραστηριότητα ΦΕ σε ένα τραπέζακι.)

N- Τώρα, εδώ (όπου βρίσκεται η νηπιαγωγός) θα προσπαθήσουμε ν' ανακαλύψουμε τι κάνει ο αέρας. Είναι τόσο δυνατός όσο μας λέει και το ποίημα; Μμ;

Π- Όχι.(γελάνε) *(Η Ν δένει ένα μπαλόνι σ' ένα καλάμι.)*

A- Κατάλαβα.

N- Τι κατάλαβες βρε Άκη; Για να σηκωθούμε, για ελάτε εδώ πέρα, ελάτε εδώ πέρα. Έβαλα εδώ κάτω τι; Μια...

Π- Βαρκούλα.

N- Μια βαρκούλα μέσα σε μια ...

Π- Λεκάνη.

N- Τι έχει η λεκάνη; Η λεκάνη τι έχει μέσα;

ΟΜ- Νερό.

N- Έχει νερό. Λοιπόν, ένας- ένας, θέλω να προσπαθήσει... Ένας- ένας, όμως. Να φυσάτε, να δούμε... Τώρα κουνιέται η βάρκα μας;

ΟΜ- Όχι.

Aν- Ναι.

N- Ελάχιστα. Αν φυσήξουμε λίγο με το στόμα μας, θα κάνουμε τίποτα;

A- Όχι.

N- Για, για Άκη... Στέλιο. Για φύσα. *(Ο Στέλιος φυσά και η βάρκα μετακινείται).* Χαμήλωσε το κεφάλι. Α! Άλλος. Πέπη; *(Η Πέπη φυσά και μετακινεί τη βάρκα.)* Άλλος; *(Φυσάει ο Ανδρέας και την μετακινεί.)* Α! Τι είναι αυτό που κουνάει τη βάρκα;

Στο απόσπασμα της δραστηριότητας ΦΕ που αναφερόμαστε κυριαρχεί ο ρυθμιστικός λόγος. Το πείραμα είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί καταρχήν μια οργάνωση του χώρου και των συμμετεχόντων, ώστε να διευκολύνει τα παιδιά να έχουν εποπτεία και πρόσβαση στις διαδικασίες *(Για να σηκωθούμε, για ελάτε εδώ πέρα, ελάτε εδώ πέρα)*. Ακόμη ρυθμίζονται κανόνες συμμετοχής *(Λοιπόν, ένας- ένας, θέλω να προσπαθήσει... Ένας- ένας όμως.)*, αλλά και η στάση του σώματος που

διευκολύνει την διαδικασία (*Χαμήλωσε το κεφάλι*). Η ρυθμιστική λειτουργία του λόγου καθορίζει και την λεξικογραμματική του συγκρότηση. Παρατηρείται η χρήση της προστακτικής 'ελάτε, φύσα, χαμήλωσε', που η νηπιαγωγός επιλέγει, για να διασφαλίσει μέσα από ξεκάθαρες εντολές την ομαλή εξέλιξη της δραστηριότητας. Επίσης, η χρήση του 'θέλω', που δηλώνει μια νοητική διαδικασία, πριν από τα ρήματα 'να προσπαθήσει, να φυσάτε, να δούμε' λειτουργικά αναδεικνύει τους ρόλους των συμμετεχόντων (Eggins, 2004), υπενθυμίζοντας ότι η νηπιαγωγός έχει τον ρόλο του καθοδηγητή.

Στο παραπάνω παράδειγμα φαίνεται η καθοριστική σημασία των οδηγιών του ρυθμιστικού λόγου για την επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας. Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η έντονη παρουσία του ρυθμιστικού λόγου στο απόσπασμα που παρατίθεται είναι χαρακτηριστικό μιας οργανωμένης διδασκαλίας προσανατολισμένης στη μάθηση, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ανταποκρίνεται στην ανάγκη συστηματικής χρήσης εξειδικευμένων περιεχομένων από το χώρο των Φυσικών Επιστημών ή άλλων γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Tsatsaroni et al, 2004). Κατά συνέπεια, ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στο νηπιαγωγείο για την επίτευξη του στόχων κάθε οργανωμένης δραστηριότητας και για το λόγο αυτό επιλέξαμε να αναλυθούν ως ενιαίο μέρος του παραγόμενου εκπαιδευτικού λόγου.

1.2. Οργάνωση του διαλόγου

Ο διάλογος αποτελεί την επικρατέστερη στρατηγική για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Στο νηπιαγωγείο, ο διάλογος εκφράζει το πνεύμα της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής μέσα από την αλληλεπιδραστική διάσταση του προγράμματος (Tsatsaroni et al, 2004· Δαφέρμου κ.α., 2006). Η συμμετοχή των νηπίων εξασφαλίζεται, επίσης, από τη χρήση εποπτικού υλικού, που δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να περιγράψουν, να κάνουν υποθέσεις και να επιχειρηματολογήσουν. Στην ανάλυση του δείγματος της έρευνάς μας αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του διαλόγου της τάξης μέσα από τη συμμετοχή των μελών, τα εκφραστικά μέσα που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό λόγο και τέλος, τον έλεγχο των εκπαιδευτικών στην εξέλιξη του διαλόγου.

1.2.1. Συμμετοχή

Τον τρόπο συμμετοχής παιδιών και νηπιαγωγού στην εξέλιξη του διαλόγου θα αναλύσουμε μέσα από μια δραστηριότητα μαθηματικών. Πρόκειται για επαναληπτικό μάθημα με αντικείμενο τα γεωμετρικά σχήματα κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο. Η δραστηριότητα αφορά ποικίλες κατασκευές με τον συνδυασμό των τριών σχημάτων.

Κείμενο 3, στ. 163- 178.

- N- Θα 'ρθει, θα 'ρθει η Ιωάννα. *(με το χέρι κάνει νόημα στον Ζήση να μην σηκωθεί)*
Μετά. Το ένα δέντρο θα το φτιάξεις εσύ, το άλλο δέντρο θα το φτιάξει ο Ζήσης. Έλα ψάξε να βρεις από δω τώρα. Θα μου πεις τι σχήματα χρησιμοποιείς...*(Ο Ζήσης πλησιάζει)* Ζήση μετά εσύ *(τον χαιδεύει στο κεφάλι)*.
Μετά την Ιωάννα. Ζήση μετά την Ιωάννα. Να πάμε με τη σειρά. *(Ο Ζήσης γυρίζει στη θέση του.)* Έτσι. Ν' ακούσω λιγάκι. Δεν ακούμε Ιωάννα. Τι σχήμα πήρες;
- I- Τρίγωνο.
- N- Μπράβο! Και τι χρώμα;
- I- ()
- OM- Πρα...
- N- Πρα – πρα, λένε τα παιδιά.
- OM- Πράσινο.
- N- Πράσινο. Λοιπόν θέλω τα παιδιά που έρχονται εδώ να λένε: «Θα πάρω ένα τρίγωνο πράσινο και θα το βάλω...» Έτσι; Να τα λέτε όλες τις λεξούλες. Το τελείωσες το δεντράκι σου; Όλο;
- Ø- Όχι, όχι.
- N- Για δεξ. Έλα, τι θα πάρεις άλλο; Τι σου λείπει; *(Η Ιωάννα βάζει τον κορμό)*. Τι σου λείπει; Τι φτιάχνεις μ' αυτό το σχήμα;
- Ø- Τον κορμό.
- N- Τον κορμό. Τι χρησιμοποίησε για τον κορμό;
- I- Πορτοκαλί.
- N- Ναι. Και τι σχήμα;
- Ø- Ορθογώνιο.

- N- Ναι. Έτσι; (την χαϊδεύει και την παροτρύνει να γυρίσει στη θέση της) Άντε μπράβο.
Έλα Ζήση να κάνεις το άλλο το δεντράκι.

Η συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες αντανακλά σε διαπροσωπικό επίπεδο ένα κλίμα ισότητας και αποδοχής. Από την άλλη δίνει στη νηπιαγωγό την ευκαιρία να αξιολογήσει την κατανόηση του θέματος που διαπραγματεύονται από τα παιδιά. Στο παραπάνω παράδειγμα καταγράφονται δύο χαρακτηριστικά του διαλόγου στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για έναν ανοιχτό διάλογο που, εν δυνάμει, συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά υιοθετούν μια υποστηρικτική στάση προς τη συμμαθήτριά τους, όταν φαίνεται να αντιμετωπίζει πρόβλημα, με τη μορφή ‘λεκτικής νύξης’ (Πρα, πρα), που προφανώς αναπαράγει τακτική της δασκάλας τους. Αντίστοιχα, ο υποστηρικτικός λόγος της νηπιαγωγού φαίνεται στην αντίθεση μεταξύ των υποδείξεων προς το σύνολο της τάξης και του διαλόγου με την Ιωάννα. Στις γενικές υποδείξεις χρησιμοποιείται ένα είδος τροπικότητας, για να τονίσει τί είναι υποχρεωμένα τα παιδιά να κάνουν (Λοιπόν, θέλω τα παιδιά που έρχονται εδώ, να λένε... Να τις λέτε όλες τις λεξούλες).

Από την άλλη η νηπιαγωγός επιβραβεύει την Ιωάννα χρησιμοποιώντας το ‘μπράβο’ ως αξιολογικό σχόλιο επιβεβαίωσης, ενώ η χρήση της προστακτικής ‘έλα’ σημασιολογικά δεν λειτουργεί ως εντολή, αλλά ως προτροπή-παρότρυνση, γεγονός που έχει καταγραφεί και σε άλλους τύπους κειμένων (Κουτσουλέλου-Μίχου, 2004). Ακόμη και στα σημεία που η Ιωάννα δεν απαντά σε κάποια ερωτήματα, ο λόγος της νηπιαγωγού δεν έχει στοιχεία αντιπαραθετικού λόγου. Το στίγμα των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια βάση αποδοχής και συναισθηματικής εμπλοκής που καθορίζει το λόγο της νηπιαγωγού φαίνεται και στο κλείσιμο του διαλόγου. Η σωματική επαφή νηπίων - νηπιαγωγού εξυπηρετεί πρακτικές και συναισθηματικές ανάγκες, καθώς συνιστά ένα μέρος της μη λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μη τυπικών διαπροσωπικών σχέσεων.

1.2.2. Εκφραστικά μέσα

Παρά το γεγονός ότι κάθε δραστηριότητα εκτυλίσσεται μέσα από ένα διάλογο, η γλώσσα δεν είναι το μοναδικό μέσο έκφρασης. Ενδεικτικά παραθέτουμε απόσπασμα από μια δραστηριότητα ΦΕ με θέμα τη διάλυση.

Κείμενο 4, στ. 97-105

- N- Τι έγινε το κρασί με το νερό;
B - Κυρία, κοκκίνισε.
N - Κοκκίνισε ποιος;
B - Το κρασί. Το νερό.
N - Γιατί κοκκίνισε το νερό;
A - Γιατί βάλαμε μέσα το κρασί και αυτό, άμα βάλεις το κρασί, θα πάθει.
E - Κυρία...
N - Τι έκανε το κρασί με το νερό; (γυρίζει τα χέρια της)
E - Ανακατεύτηκε.

Παρατηρούμε ότι στη διαδικασία εκμαίευσης της σωστής απάντησης, οι νύξεις δεν έχουν μόνο γλωσσική υπόσταση. Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι στο νηπιαγωγείο εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως κινήσεις και μορφασμοί, υποκαθιστούν ελλείψεις σε εκφωνήματα που δεν είναι σωστά σχηματισμένα, γλωσσικά ή λογικά. Επίσης, ο επιτονισμός, ως στοιχείο της προφορικής ομιλίας που συμβάλλει κατά πολύ στη σημασιολογική διάσταση του προφορικού λόγου, χρησιμοποιήθηκε για την ανάδειξη της σημαντικότητας της πληροφορίας με τη συλλαβιστή εκφορά κάποιων λέξεων (Μω-ά-μεθ, Κων-στα-ντί-νος Πα-λαι-ο-λό-γος, Κείμενο 6 και έ-ντο-μα, Κείμενο 10), επιτείνοντας τη σημασία των λέξεων με τη μακρά διάρκεια φωνηέντων (μεγάααλο, όοολο), ή επιστώντας την προσοχή των παιδιών με την αυξομείωση της έντασης της φωνής. Η χρήση του επιτονισμού είναι ένα στοιχείο που συνδέεται με αφηγηματικές τεχνικές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητο εφόδιο νηπιαγωγών και δασκάλων (Αναγνωστόπουλος, 1997) και συνάδει, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, με την ευρεία χρήση αφηγηματικών κειμένων, όπως καταγράφεται στην έρευνά μας σε δραστηριότητες ΦΕ και Ιστορίας. Το γεγονός αυτό συνάδει με την επιβεβαιωμένη κυριαρχία του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική κοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

1.2.3. Η εγκυρότητα του λόγου

Όσον αφορά τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, είναι στην πλειονότητά τους κλειστές, δέχονται μόνο μία σωστή απάντηση και η απάντηση αυτή είναι μια ελλειπτική πρόταση (Μοσχοβάκη, 2001:314-19). Επειδή δε, στο νηπιαγωγείο πολλές

φορές ο διάλογος δεν ακολουθεί αυστηρούς κανόνες, παρατηρείται κάποιες φορές να ακούγονται ταυτόχρονα πολλές απαντήσεις. Στην έρευνά μας καταγράφηκαν διάφορες γλωσσικές πράξεις, πέρα από την ανοιχτή διαφωνία, που ισοδυναμούν με αρνητική αξιολόγηση της απάντησης.

Τις περισσότερες φορές η αναζήτηση μιας διαφορετικής άποψης γίνεται με την αναζήτηση κάποιας άλλης απάντησης *‘Κάποιο άλλο παιδάκι. Ποιος άλλος θα μας πει.’*, αλλά συχνά και μέσα από την επανάληψη της ερώτησης ή της απάντησης ως ερώτηση. Ωστόσο, από τον Lemke (1990) γνωρίζουμε πως, οτιδήποτε κάνει ο εκπαιδευτικός μετά από μια απάντηση, αποτελεί αξιολόγηση της απάντησης και εκλαμβάνεται ως αρνητική, αν δεν είναι ολοφάνερα θετική. Επομένως, όσο διαρκεί η αναζήτηση μιας απάντησης, τα παιδιά γνωρίζουν ότι ακόμη δεν έχει δοθεί η απάντηση που ο εκπαιδευτικός θεωρεί σωστή.

Πέρα από τις τυπικές ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν, παραθέτουμε και το παρακάτω απόσπασμα από μια δραστηριότητα ΦΕ.

Κείμενο 1. στ. 298-302.

- N- Για να πάρουμε αυτό το φτερό με (και) το χαρτί. Ποιο θα πέσει πιο γρήγορα;
- A- Το φτερό.
- N- Πιο γρήγορα;
- A- Ε..ε..
- N- Να το δοκιμάσουμε;
- A- Κανένα.
- N- Κανένα; Στον αέρα θα μείνουνε; Για να δούμε (και αφήνει να πέσουν).

Η συμμετοχή στο διάλογο και η εκμείευση της έγκυρης απάντησης, ειδικά όταν αυτή έμμεσα υποδεικνύεται από την/ον νηπιαγωγό, ως διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών εξασφαλίζουν την πρόσβαση στην γνώση αλλά στην πραγματικότητα δεν στηρίζουν την διαδικασία συγκρότησης του νοήματος και επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη η μάθηση (Scott, 1998). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αρκούν για να χαρακτηριστεί ένας διάλογος αλληλεπιδραστικός και κατά συνέπεια η διδασκαλία, ως υποστηρικτική. Αυτό συμβαίνει γιατί η έγκυρη απάντηση, που ανήκει πάντα στο λόγο του εκπαιδευτικού, δεν εξελίσσεται απρόσκοπτα σε αποσαφηνισμένη

γνώση, αφού αποτελεί μόνο επιβεβαίωση και όχι περαιτέρω ανάλυση ή επιχειρηματολογία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο σύνολο της έρευνά μας μόνο μία φορά καταγράφηκε παρέμβαση παιδιού που ζητούσε διευκρινίσεις δηλώνοντας *‘Δεν καταλαβαίνω τι εννοείτε’*. Επιπλέον, οι μονολεκτικές ή σύντομες απαντήσεις των παιδιών δεν αφήνουν να αναφανεί η προσδοκόμενη συγκρότηση του νοήματος μέσα από τη χρήση νέου λεξιλογίου και την υιοθέτηση γλωσσικών πρακτικών που αντιστοιχούν στην οργάνωση κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Ο τριαδικός διάλογος χρησιμοποιήθηκε σχεδόν στο σύνολο του δείγματος της έρευνας ανεξάρτητα από το μέγεθος της ομάδας και το γνωστικό αντικείμενο. Όμως, καθώς οι τρόποι ομιλίας υιοθετούνται από τα παιδιά, αυτό σημαίνει ότι η μετάβαση από τον τριαδικό διάλογο σε συνεργατικές διαδικασίες απαιτεί τη χρήση πρώτα από τους εκπαιδευτικούς εποικοδομητικών τρόπων ομιλίας. Η αναστοχαστική στάση του δασκάλου απέναντι στο λόγο που συγκροτεί μια διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη μετάβαση σε συνεργατικά και διερευνητικά μοντέλα μάθησης (Πήλιουρας & Κόκκοτας, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συνδράμουν τόσο η *‘διερευνητική ομιλία’* (exploratory talk) που πρότεινε ο Mercer (2000) (11.2.2.), όσο και η βασισμένη στα κειμενικά είδη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (7.4.).

1.3. Συγκρότηση του επιστημονικού λόγου

Η επίτευξη του επιστημονικού γραμματισμού είναι ένας από τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, ο εκπαιδευτικός λόγος υιοθετεί το λόγο της επιστήμης μέσα από τη διαδικασία της αναπλαισίωσης. Στην ανάλυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ακολουθούν θα αναζητήσουμε τη χρήση του τεχνικού λεξιλογίου, του λειτουργικού ορισμού και της ονοματοποίησης.

1.3.1. Τεχνικό λεξιλόγιο

Ένα σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τον επιστημονικό λόγο είναι η χρήση του τεχνικού λεξιλογίου. Από την ανάλυση του λόγου της τάξης φαίνεται να υπάρχουν δυσκολίες στην επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου. Τη διαδικασία

επιλογής και χρήσης του τεχνικού λεξιλογίου θα εξετάσουμε μέσα από αποσπάσματα δραστηριοτήτων ΦΕ.

Η παρακάτω δραστηριότητα έχει ως αντικείμενο τους μαγνήτες.

Κείμενο 5, στ. 169-175.

Ν- ...Ο Γιώργος τώρα. Μαγνήτισε και συ ένα πράγμα.

Δ- Εγώ;

Ν- Ο Γιώργος (τώρα). Τι είναι αυτό που μαγνήτισε;

Ε- Αμέσως το γαντζωσε! Το σήκωσε!

Ν- Το σήκωσε. Έχει δύναμη.

Γ- Με τη σειρά Δημήτρη

Ν- Αυτό τι είναι που μαγνήτισε εκεί ο Γιώργος; Τι είναι αυτό; ...

Η έλλειψη γλωσσικών στόχων στη διδασκαλία εμφανίζεται με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο στο παραπάνω απόσπασμα μέσα από την επιλογή του ρήματος ‘μαγνητίζω’ και ‘μαγνητίζομαι’ (αντί του έλκω), που έρχεται να αντικαταστήσει τα ρήματα τραβάω και κολλάω ή γαντζώνω, λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε αυθόρμητα από τα παιδιά σε προηγούμενο στάδιο της δραστηριότητας, για να περιγράψουν το πείραμα που εκτελούσαν.

Στη διαδικασία κατανόησης της εντολής ‘μαγνήτισε και συ ένα πράγμα’, τα παιδιά περνάνε από το τεχνικό στο καθημερινό λεξιλόγιο και από τον επιστημονικό κόσμο, στον κόσμο της φαντασίας. Η χρήση όρων ετερογενών ως προς τα ισοτοπικά συμφραζόμενα (Adam, 1999), δηλαδή όρων οι οποίοι δεν συνάδουν ερμηνευτικά με τη σημασιακή διάσταση ενός κειμένου, προκαλούν δυσκολίες στην ερμηνεία και την κατανόησή του και οπωσδήποτε στη μελλοντική χρήση των όρων από τα παιδιά. Η διαφορετική σημασία που αποκτούν οι λέξεις σε κάθε περιεχόμενο, και στη συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση των ρημάτων μαγνητίζω/μαγνητίζομαι, επαληθεύει αυτό που έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες στο ελληνικό νηπιαγωγείο (Κολιόπουλος, 2003· Δημητρίου & Χατζηνικήτα, 2003 κ.α.), ότι δηλαδή υπάρχει ελλιπής αρχική εκπαίδευση των νηπιαγωγών και κατά συνέπεια μια αποσπασματική σχέση με το αντικείμενο των ΦΕ. Στο παραπάνω παράδειγμα φανερώνεται ότι επικρατεί σύγχυση στην επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου. Αποτέλεσμα είναι να χρησιμοποιούνται όροι με την σημασία που αποκτούν στον καθημερινό λόγο ή κάποιες φορές καθημερινοί, μη τεχνικοί όροι, να αντικαθιστούν τους απαιτούμενους

τεχνικούς όρους. Από την άλλη, μελετώντας το λόγο των παιδιών παρατηρούμε ότι, μέχρι το πέρας της διδασκαλίας, τα παιδιά δεν υιοθετούν τα δύο ρήματα (μαγνητίζω/μαγνητίζομαι) και παραμένουν στους νοηματικούς προσανατολισμούς που είχαν και εκφράζονται από τα ρήματα: τραβάω και κολλάω.

Από την άλλη πλευρά, στο λόγο των παιδιών υπάρχουν δείγματα που μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι τουλάχιστον κάποια παιδιά κατέχουν διαισθητικά κριτήρια για το διαχωρισμό καθημερινού και εξειδικευμένου λεξιλογίου. Έτσι, καταγράφονται επιλογές στον παραδειγματικό άξονα προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα από τρία πειράματα ΦΕ.

Στο πείραμα που ακολουθεί η νηπιαγωγός σκεπάζει ένα αναμμένο κερί με ένα ποτήρι, με στόχο τα παιδιά να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν το σβήσιμο της φλόγας.

Κείμενο 1, στ. 139-150.

- N- Για να δούμε. (Τοποθετεί πάνω από το κεράκι το ποτήρι.) Απαλά- απαλά το 'βαλα. Για να δούμε τι θα κάνει.
- Χ- Θα σβήσει;
- N- Για να δούμε. Να δούμε.
- Χ- Σβήνει.
- Ακ- Αφού πάνε όλοι κοντά.
- Χ- Έσβησε.
- N- Έσβησε;
- Γ- Είχε αέρα.
- N- Είχε αέρα; Από πού είχε αέρα Γιώργο; Για πες.
- Γ- Έβγαλε το....
- Χ- Καπνό.
- Γ- Ατμός! Ατμός!

Ο Γιώργος δίνει μια πρώτη απάντηση που δεν γίνεται δεκτή, μεσολαβεί η απάντηση του Χάρη που κι αυτή δεν γίνεται δεκτή και, καθώς ο Γιώργος δεν μπορεί να δώσει άλλη ερμηνεία στο φαινόμενο, πιστεύει πως η νηπιαγωγός αναζητά την κατάλληλη- τεχνική λέξη και προτείνει τη λέξη 'ατμός'.

Στο πείραμα που ακολουθεί η νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει μια χάρτινη βάρκα σε μια λεκάνη που περιέχει νερό. Τα παιδιά φυσούν τη βάρκα και καλούνται να ερμηνεύσουν ό,τι παρατηρούν.

Κείμενο 1, στ. 109-117.

- N- Ο αέρας είναι αυτός που κούνησε τη βάρκα. Ε; Που τη μετακίνησε.
Να το πούμε σωστά. Τι την έκανε ο αέρας τη βάρκα;
- A- Την κούνησε.
- N- Την κούνησε. Μια άλλη λεξούλα χρησιμοποίησα. (Τα παιδιά συνεχίζουν να φυσάνε τη βάρκα) Για προσέξτε λίγο. Θα δούμε ένα άλλο κεράκι. Να μάθουμε και μια καινούργια λεξούλα; Ποιος ήταν αυτός που μετακίνησε τη βαρκούλα μες στο νερό;
- Π- Ο βοριάς.
- Χ- Ο βοριάς.
- N- Ο βοριάς; Ο βοριάς. Τι την έκανε την βάρκα ο αέρας;
- A- Την κούνησε.
- N- Την κούνησε. Πως αλλιώς μπορούμε να το πούμε;
- A- Φύσηξε.
- N- Τη με...
- Π- τακίνησε.
- N- Τη μετακίνησε. Την άλλαξε θέση. Έτσι;

Εδώ η νηπιαγωγός επισημαίνει τη σημασία χρήσης των κατάλληλων λέξεων. Αντικαθιστά δε την λέξη 'κούνησε' με τη λέξη 'μετακίνησε', που περιγράφει πιο 'σωστά' το φαινόμενο και ζητά από τα παιδιά να την χρησιμοποιήσουν. Στο διάλογο που αναπτύσσεται φαίνεται πως τα παιδιά δεν μπόρεσαν να διακρίνουν ότι η λέξη 'μετακίνησε' αποτελεί την πρόταση της νηπιαγωγού. Έτσι, αναζητώντας μια 'καινούργια λέξη' τα παιδιά αντικαθιστούν τη λέξη 'αέρας', που αποτελεί και το θέμα της δραστηριότητας και τους φαίνεται οικεία, με τη λέξη 'βοριάς'.

Στη συνέχεια παρατίθεται απόσπασμα από μια δραστηριότητα ΦΕ με θέμα την διάλυση.

Κείμενο 4, στ.104-126.

- N - Τι έκανε το κρασί με το νερό; (γυρίζει τα χέρια της)

- ΕΛ- Ανακατεύτηκε.
- Ν- Μπορούμε να το ξεχωρίσουμε;
- ΕΛ- Όχι.
- Ν- Όχι.
- ΕΛ- Γιατί θα μπερδευτεί με το νερό.
- Ν- Γιατί μπερδεύτηκε με το νερό, ε; Και δεν μπορούμε να το ξεχωρίσουμε. Αυτό έχει ξεχωρίσει το λάδι με το νερό.
- ΕΛ- Όχι. Ναι.
- Αν- Ναι. Γιατί το 'χει ξεχωρίσει με πάνω. Γιατί είναι πάνω το λάδι.
- Ν- Το λάδι. Ξεχώρισε απ' το νερό. Είναι κάτω το νερό.
- Αρ- Επιπλέει.
- Ν- Τι κάνει;
- Αρ- Επιπλέει.
- Ν- Ποιος;
- Αρ- Το λάδι.
- Ν- Το λάδι. Πώς το λέμε;
- ΟΜ- Επιπλέει.
- Ν- Επιπλέει το λάδι. Ενώ αυτό, τι έκανε είπαμε;
- ΕΛ- Ανακατεύτηκε.
- Αρ- Βούλιαζε.
- Ν- Ανακατεύτηκε και δεν μπορούμε να το...Τι να το κάνουμε;
- ΕΛ- Να το βάλουμε.
- Ν- Να το ξεχωρίσουμε.

Όπως φαίνεται και στην παραπάνω δραστηριότητα, πέρα από την περιγραφή, η νηπιαγωγός επιζητά ένα λεξιλόγιο που θεωρεί κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου που παρατηρείται. Η αναζήτηση αυτή καταγράφεται στις εκφράσεις 'Πώς το λέμε;' και 'Τι έκανε είπαμε;' και στην επανάληψη για τρεις φορές που επιδιώκει μέσα από τις ερωτήσεις της του 'επιπλέει', καθώς το θεωρεί έγκυρη απάντηση που εκφράζει μια σωστή παρατήρηση και μάλιστα με επιστημονικό λόγο.

Συζήτηση

Οι λεξικολογικές επιλογές των παιδιών (ατμός, βοριάς, βυθίζεται, επιπλέει) εμφανίστηκαν τη στιγμή που οι νηπιαγωγοί ζητούσαν, άμεσα ή έμμεσα, από τα παιδιά μια διαφορετική απάντηση. Η διαισθητική προσέγγιση από μέρους των

παιδιών του πλαισίου αναφοράς, δηλαδή του επιστημονικού λόγου, τα παρακινεί να χρησιμοποιήσουν όρους που παραπέμπουν στο λεξιλόγιο των ΦΕ.

Ωστόσο, στο τελευταίο απόσπασμα ο ελλιπής σχεδιασμός της δραστηριότητας οδηγεί την νηπιαγωγό, όσον αφορά το επίπεδο των γλωσσικών επιλογών, στην υιοθέτηση των όρων 'βυθίζεται – επιπλέει' που προτείνονται από τα παιδιά. Οι όροι αυτοί, αν και αντιστοιχούν σε λεξιλόγιο ΦΕ, δεν εξυπηρετούν το στόχο της συγκεκριμένης δραστηριότητας, που είναι η διερεύνηση του φαινομένου της διάλυσης. Επομένως, δεν είναι η χρήση τεχνικού λεξιλογίου που εξασφαλίζει την εκγυρότητα μιας δραστηριότητας ΦΕ, αντίθετα, η επίτευξη των στόχων μιας δραστηριότητας προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσικών στόχων, οι οποίοι να ορίζουν τόσο το τεχνικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί σε κάθε θέμα, αλλά επίσης και τα κειμενικά είδη που θα συγκροτήσουν τη δραστηριότητα και κατ' επέκταση το νόημα.

1.3.2. Λειτουργικός ορισμός

Η κατάκτηση νέων όρων που αποδίδουν έννοιες των γνωστικών αντικειμένων συνδέονται πολλές φορές με τη χρήση λειτουργικών ορισμών.

Κείμενο 11, στ.269-308.

- N- Λοιπόν, βλέπετε μία μεγαλύτερη κουκίδα κόκκινη; Εδώ που είναι το δάχτυλό μου; Εδώ δίπλα γράφει Αθήνα. Η Αθήνα είναι η πρωτεύουσα της Ελλάδος. Καμιά άλλη πόλη; Μεγάλη θέλω να μου πείτε, που ξέρετε;
- Δ- Βόλος.
- M- Μια άλλη, εκείνη, πηγαίνουμε με καράβι.
- N- Πες τη. Που πηγαίνουμε με καράβι. Δεν πειράζει.
- Δ- Βόλος.
- M- Στη Σκιάθο.
- N- Στη Σκιάθο. Για να το βρούμε.
- B - Έχω πάει.
- N- Νάτο. Ελάτε, ελάτε δω να το δούμε. Η Σκιάθος είναι εδώ (δείχνει στα παιδιά που έχουν ξανά πλησιάσει τον χάρτη). Αυτό εδώ που βλέπετε...
- A - Τόσο μικρή είναι;
- N- Ναι. Τι είναι αυτή η Σκιάθος; Τι έχει γύρω – γύρω;

- A- Είναι σαν σταυρό.
- N- Μοιάζει. Είναι σαν σταυρό. Γύρω – γύρω τι έχει; Τι χρώμα είναι αυτό που είναι γύρω – γύρω;
- A- Κόκκινο.
- N- Γύρω – γύρω εδώ πέρα είναι κόκκινο; *(δείχνει τη θάλασσα)*
- B- Θαλασσί.
- N- Θαλασσί. Τι έχει γύρω – γύρω η Σκιάθος;
- B – Θάλασσα.
- N- Θάλασσα. Στο χάρτη...
- A – Έχουμε πάει στη Σκιάθο.
- N- Αυτό, αυτό το μέρος που έχει γύρω – γύρω θάλασσα *(περιγράφει με τα χέρια ένα στρογγυλό)* πώς το λέμε, και πάμε και διακοπές; Πώς το λέμε αυτό το μέρος που έχει γύρω – γύρω θάλασσα.
- B- Κυρία έχω πάει.
- N- Ναι.
- Σ- Κι εγώ έχω πάει. Το καλοκαίρι.
- N- Καθίστε. Πώς το λένε αυτό το μέρος που έχει γύρω – γύρω θάλασσα;
- B- Σκιάθος.
- N- Για κοιτάξτε. Εδώ πέρα είναι ένα άλλο που έχει γύρω – γύρω θάλασσα, κι εδώ άλλο που έχει γύρω – γύρω θάλασσα, κι εδώ άλλο που έχει γύρω – γύρω θάλασσα, και δω ένα μεγάλο κομμάτι που έχει γύρω – γύρω θάλασσα και εδώ άλλο που έχει γύρω – γύρω θάλασσα, που έχει γύρω – γύρω θάλασσα. Τι είναι παιδιά;
- Δ- Θάλασσες. *(κάποια παιδιά απασχολούνται μεταξύ τους)*
- N- Θάλασσα είναι το γύρω – γύρω. Αυτό;
- M- Ποταμός.
- N- Τι είναι; Ανίτα, με παρακολουθείς;
- Δ- Να το πω εγώ; Εε...
- N- Αυτό ένα μέρος που έχει γύρω – γύρω θάλασσα και πάμε με καράβι. Με καράβι δεν πήγατε στη Σκιάθο;
- OM- Ναι.
- N- Γιατί; Μπορούσατε να πάτε με το αυτοκίνητό σας;
- M- Όχι. Γιατί να περάσουμε τη θάλασσα με τ' αυτοκίνητο δε μπορούμε.

- N- Εμ...δε γίνεται. Πώς το λέμε αυτό το μέρος που έχει γύρω – γύρω θάλασσα, και δε μπορούμε να πάμε με τ' αυτοκίνητο;
- B- Η Σκιάθος.
- N- Νησί το λένε. Όλα αυτά είναι νησιά. Η Ελλάδα μας έχει πάρα πολλά νησιά.
- A- Ξέρω κι άλλο ένα νησί.

Στη διαδικασία αποκωδικοποίησης του χάρτη εμπλέκεται και ο όρος της γεωγραφίας ‘νησί’, που η νηπιαγωγός εισάγει μέσα από έναν λειτουργικό ορισμό. Παρατηρούμε ότι, αν και η λέξη νησί ανήκει στο καθημερινό λεξιλόγιο και θεωρείται γνωστή, ωστόσο ως ταξινομητική κατηγορία δεν είναι λειτουργικά αξιοποιήσιμη από τα νήπια. Έτσι, η διαδικασία συγκρότησης του λειτουργικού ορισμού αποτελεί μια εποικοδομητική προσέγγιση του λεξιλογίου αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών. Η χρήση του λειτουργικού ορισμού μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εισαγωγή τεχνικού λεξιλογίου και της ονοματοποίησης .

1.3.3. Ονοματοποίηση

Η χρήση της ονοματοποίησης, που χαρακτηρίζει τον επιστημονικό λόγο, εμφανίζεται και στο νηπιαγωγείο. Παρακάτω θα εξετάσουμε τη χρήση της ονοματοποίησης μέσα από μια δραστηριότητα με αντικείμενο τους μαγνήτες.

Κείμενο 5, στ. 131-135.

- N- Αυτά, λοιπόν, τα μικρά ...
- E- Μαγνητάκια.
- N- Πώς τα είπαμε;
- E- Μαγνήτες.
- N- Έχουνε μια δουλειά. Μπορούνε να κάνουνε κάτι. Κάθησε (στον Δ). Μπορούνε να τραβάνε κάποια αντικείμενα (με στόμφο). Αυτό λέγεται μαγνητισμός. Αυτό που τα τραβάνε, μπορούνε και τα τραβάνε, λέγεται μαγνητισμός. Δεν μπορούν να τα τραβήξουν, όμως, όλα.

Η νηπιαγωγός στη στάδιο του ορισμού εισάγει έναν τεχνικό όρο ‘μαγνητισμός’, ο οποίος παραπέμπει στη γλωσσική λειτουργία της ονοματοποίησης. Για την επιστήμη η ονοματοποίηση είναι το μονοπάτι που κατευθύνει τη σκέψη των

παιδιών σε αφαιρέσεις και γενικεύσεις που ξεφεύγουν από τα όρια της άμεσης εμπειρίας τους και οδηγούν στον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τον Halliday (1999), η ονοματοποίηση είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του λόγου της 'εκπαιδευτικής γνώσης'. Έτσι, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν μέσα από το λόγο αφηρημένες κατηγορίες, ένα νέο τρόπο κατανόησης και γνώσης, που πλησιάζει τη 'γραπτή', επιστημονική γνώση.

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ: Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ

Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα στην ανασκόπησή της αποτελεί ένα κείμενο. Αυτό το κείμενο είναι φορέας νοήματος, αφού αυτός είναι και ο στόχος του. Παρά την ποικιλία, κάθε κείμενο του εκπαιδευτικού λόγου εξυπηρετεί ένα στόχο και συγκροτείται με βάση αναγνωρίσιμες κοινωνικές γλωσσικές πρακτικές, δηλαδή γνωστά κειμενικά είδη. Το δε νόημα κάθε κειμένου εξαρτάται από την κειμενικότητα, δηλαδή την συνοχή και την συνεκτικότητα του κειμένου και επίσης, από την οργάνωση των σταδίων του. Την εμφάνιση αυτών των δύο παραμέτρων που καθορίζουν τη συγκρότηση του νοήματος θα εξετάσουμε παρακάτω.

2.1. Κειμενικότητα

Τα χαρακτηριστικά του λόγου, που αποτελούν τα συστατικά της κειμενικότητας, είναι η συνεκτικότητα και η συνοχή (4.2.). Οι Halliday & Hasan (1976) σημειώνουν ότι ένα κείμενο πρέπει να θεωρείται ως μια σημασιολογική μονάδα, μια μονάδα που η ενότητά της δεν σχετίζεται με τη μορφή, αλλά με το νόημα.

2.1.1 Συνεκτικότητα

Στο επόμενο απόσπασμα θα εξετάσουμε τον τρόπο που το κείμενο συνδέεται με το άμεσο καταστασιακό πλαίσιο. Πρόκειται για μια δραστηριότητα ΦΕ με αντικείμενο τους μαγνήτες.

Κείμενο 5, στ. 274

N- Για να δούμε, αν το τραβήξει, δεν το σηκώνουμε αυτό (δείχνοντας).
Μόνο το μαγνήτη πλησιάζουμε. Πλησίασε το μαγνήτη (στην Ελένη).
Στα χρήματα μόνο. Ούτε αυτό, ούτε εκείνο (έλκονται), άρα τα
βάζουμε εκεί (Η νηπιαγωγός τοποθετεί τα κέρματα στην ομάδα με τα
αντικείμενα που δεν έλκονται από τον μαγνήτη). Και τώρα έχουμε διάφορα...

Καθώς διαβάζουμε το παραπάνω απόσπασμα, βλέπουμε τον καθοριστικό ρόλο του πλαισίου στην οργάνωση του λόγου. Ο λόγος συνοδεύει την πράξη μέσα από συνεχείς αναφορές στη διαδικασία που εκτυλίσσεται. Έτσι, το κείμενο χαρακτηρίζεται από εξωφορικές αναφορές μέσα από την χρήση των δεικτικών αντωνυμιών ‘αυτό, αυτό, εκείνο’ επιρρημάτων ‘εκεί, τώρα’ και την χρήση ενός επιθέτου ‘διάφορα’, που δεν προσδιορίζει κάποιο ουσιαστικό, αλλά την πράξη. Η ανεξαρτησία από το συγκειμενικό πλαίσιο θεωρείται απαιτούμενο χαρακτηριστικό των γραπτών κειμένων και ιδιαίτερα των επιστημονικών (Λέκκα, 2005). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός λόγος πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ώστε να εξασφαλίζει την συγκρότηση του νοήματος. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η υιοθέτηση χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, όπως η λεξική πυκνότητα, η χρήση ταξινομιών, τεχνικών όρων, ορισμών και ονοματοποίησης (10.1.). Αν εξετάσουμε τον δείκτη λεξικής πυκνότητας του κειμένου, θα παρατηρήσουμε ότι είναι χαμηλός και ιδιαίτερα στο δεύτερο σκέλος, όπου ο λόγος έχει στόχο την ανάδειξη κριτηρίων συσχετισμού. Οι αντωνυμίες ‘αυτό/εκείνο’, που αντικαθιστούν τα ονόματα των υλικών που χρησιμοποιούνται στην πειραματική διαδικασία, καθώς και το επίρρημα ‘εκεί’, είναι ασαφείς. Το ίδιο συμβαίνει και με το τελευταίο εκφώνημα, ‘και τώρα έχουμε διάφορα’, που αν και κατέχει τη θέση συμπεράσματος είναι ασαφές και ανολοκλήρωτο. Όπως παρατηρήθηκε και προηγουμένως, ανασταλτικός παράγοντας στην συγκρότηση ενός κειμένου που να ανταποκρίνεται στους γνωστικούς στόχους, είναι η άμεση εμπλοκή των παιδιών με το πείραμα. Η πρακτικός χαρακτήρας της δραστηριότητας υποβαθμίζει το ρόλο της γλώσσας στην συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας που υιοθετεί χαρακτηριστικά του καθημερινού λόγου. Οι εξωφορικές αναφορές ‘αυτό, εκείνο, εκεί, διάφορα’, λειτουργούν αποκλειστικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ενώ δεν μπορούν να χρησιμεύσουν στα παιδιά για την ανάκληση πληροφοριών. Επιπλέον, ενώ φαίνεται να επιτυγχάνεται ο στόχος της διδασκαλίας, αυτό γίνεται αποσπασματικά χωρίς να δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συγκρότηση του λόγου, και επομένως, της κατανόησης που απαιτείται για τη γενίκευση της γνώσης. Η χρήση εξωφορικών αναφορών και ο χαμηλός δείκτης λεξικής πυκνότητας αντανakλούν την εστίαση στην πράξη και την εμπειρία και έχουν ως αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ή να καθίσταται αδύνατη η κατάκτηση του λεξιλογίου, η ανάπτυξη σημασιολογικών σχέσεων και η κατανόηση τεχνικών ταξινομιών από τα παιδιά.

2.1.2. Συνοχή

Η συνοχή, όπως ήδη αναφέρθηκε (4.2.) είναι απαραίτητη στη συγκρότηση του νοήματος, εκφράζει δε την ενότητα μεταξύ των μερών ενός κειμένου και χαρακτηρίζει τόσο στην οργάνωση των σταδίων όσο και την επιλογή των λεξικολογικών στοιχείων ενός κειμένου.

α) Οργάνωση σταδίων

Όπως είναι γνωστό, κάθε κειμενικό είδος συγκροτείται σταδιακά. Η οργάνωση των κειμένων, στο γραπτό λόγο επιτελείται από γλωσσικά και άλλα στοιχεία (παραγράφους, τίτλους, πλαγιότιτλους κ.α.). Αντίστοιχα στον προφορικό λόγο ως συνδετικά στοιχεία των σταδίων χρησιμοποιούνται οι 'δείκτες λόγου' (discourse markers), που συμβάλλουν στη συνοχή και την κατανόηση του κειμένου (Schiffin, 1987).

Οι δείκτες λόγου χρησιμοποιούνται συστηματικά και συνήθως με επιτόνιση για την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Το 'λοιπόν' είναι η λέξη που κατ' εξοχήν χρησιμοποιείται ως δείκτης μετάβασης από το στάδιο σε στάδιο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999) ή την αλλαγή της δραστηριότητας, ενώ λιγότερο το 'άρα', καθώς επίσης και οι φράσεις 'κατ' αρχήν', 'τόρα εδώ' και 'για να δούμε' και άλλες. Επικρατέστερος δείκτης στο δείγμα της έρευνάς είναι το 'λοιπόν'. Για παράδειγμα στο Κείμενο 1 που η κειμενική του δομή παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω (3.2.3./β), στα 15 στάδια της δομής του, η αλλαγή σηματοδοτείται 8 φορές με το 'λοιπόν'.

Ωστόσο, στο νηπιαγωγείο η μετάβαση από ένα στάδιο σε άλλο σηματοδοτείται πολλές φορές από μετακινήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών, αλλαγές στην οργάνωση και τη χρήση του χώρου (Mehan, 1979) αλλά και από την χρήση, ή μη, εποπτικού υλικού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι δραστηριότητες που καταγράφονται στα κείμενα 1, 3, 9,11 και 12 που η εξέλιξή τους συνδυάζεται με μετακινήσεις στο χώρο της αίθουσας και την παρουσίαση εποπτικού υλικού. Συγκεκριμένα τα παιδιά από τη γωνιά της παρεούλας μετακινούνται στα τραπέζια ή στο πάτωμα ανάλογα με την πορεία της δραστηριότητας.

β) Λεξικές αλυσίδες

Ένα σημαντικό στοιχείο στη συγκρότηση του σημασιολογικού πεδίου κάθε κειμένου είναι οι σχέσεις των λέξεων που χρησιμοποιούνται. Οι λέξεις σχηματίζουν αλυσίδες, οι οποίες δείχνουν τις σχέσεις μεταξύ προσώπων, πραγμάτων, διαδικασιών, και χαρακτηριστικών που συνθέτουν το θέμα κάθε κειμένου και εν προκειμένω κάθε δραστηριότητας. Σύμφωνα με τους Martin & Rose (2007), υπάρχουν τρία είδη λεξικών σχέσεων: οι ταξινομητικές, οι πυρηνικές και οι ακολουθίες δράσεων. Οι ταξινομητικές σχέσεις και οι ακολουθίες δράσεων αφορούν τη συνοχή του κειμένου, δηλαδή τις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων στα διάφορα μέρη του κειμένου. Έτσι, ένας τρόπος να εξετάσουμε τη συνοχή και τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται, είναι οι λεξικές αλυσίδες αναφοράς.

Θα επικεντρωθούμε στο τελευταίο μέρος μιας δραστηριότητας ΦΕ με αντικείμενο την ανάμιξη υλικών. Το στάδιο αυτό αποτελεί το Συμπέρασμα, καθώς ανακεφαλαιώνει τις παρατηρήσεις στα πειράματα που είχαν προηγηθεί.

Κείμενο 4, στ. 216-231.

N- Επιπλέει. Μάλιστα. Δηλαδή η ελιά επιπλέει, η πέτρα...

OM- Βουλιάζει.

N- Βουλιάζει. Το λάδι τι κάνει είπαμε στο νερό;

B- Επιπλέει.

N- Το κρασί;

B- Βουλιάζει (με δισταγμό).

OM- Ανακατεύεται.

N- Ανακατεύεται. Πολύ ωραία.

Aρ- Αυτός είναι φελλός.

N- Αυτός είναι φελλός. Θέλουμε να δούμε τι κάνει ο φελλός;

OM- Ναι

Λ- Να δοκιμάσω εγώ;

Aρ- Επιπλέει.

N- Α! επιπλέει ο φελλός. Πολύ σωστά. Σαν την ελιά.

Aρ- Είναι μαλακός, γι' αυτό.

N- Τώρα θέλω να καθίσετε εκεί (στα παγκάκια) για να ορίσουμε ομάδουλες και να κάνουμε μια δουλίτσα.

Η προσπάθεια της νηπιαγωγού να δώσει στα παιδιά το ρόλο του ερευνητή μεταθέτει ταυτόχρονα και την ευθύνη για την εξέλιξη της δραστηριότητας. Η παρατήρηση δεν αποτελεί στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τον ασφαλή δρόμο για την εξαγωγή συμπερασμάτων που σχετίζονται με την έννοια της ανάμειξης. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά ερμηνεύουν την πειραματική διαδικασία με βάση έννοιες και λέξεις που τους είναι ήδη γνωστές. Ήδη σε κάποια προηγούμενη στιγμή (στ. 114 & 123) τα παιδιά περιγράφουν τα αποτελέσματα με τους όρους 'βυθίζεται-επιπλέει', οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί και χρησιμοποιούνται από τη νηπιαγωγό, και με αυτόν τον τρόπο δεν αναπτύσσεται η λεξική αλυσίδα κατά τον αναμενόμενο τρόπο αναφοράς σε δραστηριότητες ανάμειξης υλικών.

Στην εξέλιξη της πειραματικής διαδικασίας αποδεικνύεται κρίσιμη η εισαγωγή των κατάλληλων όρων από τον εκπαιδευτικό. Εξετάζοντας το κείμενο ως δραστηριότητα ανάμειξης μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει συνοχή, γιατί στο τελευταίο στάδιο, που λειτουργικά αποτελεί το συμπέρασμα, διαφοροποιείται το θεματικό πεδίο. Ειδικότερα, η λεξική αλυσίδα που αναπτύσσεται στο λόγο της νηπιαγωγού και αφορά τη συμπεριφορά των υλικών έχει ως εξής:

Επιπλέει – βουλιάζει – ανακατεύεται – επιπλέει.

Τα συμπεράσματα για την συμπεριφορά των υλικών δεν αντιστοιχούν στο γνωστικό στόχο της δραστηριότητας και το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα της χρήσης ακατάλληλου λεξιλογίου.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις παραπέμπουν στη διαφοροποίηση των τύπων κειμένου με εκπαιδευτικό χαρακτήρα από άλλους τύπους κειμένων. Ενώ κάθε κείμενο, μέσα σε ορισμένη περίσταση επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα ένα λογοτεχνικό κείμενο ή ένα εγχειρίδιο χρήσης συσκευών, προιδεάζει τον παραλήπτη του για το πλαίσιο αναφοράς και η συγκρότησή του σε μεγάλο βαθμό θεωρείται αναμενόμενη, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο για τα κείμενα που παράγονται ή χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο Sutton (2002:138) παρατηρεί ότι «*μια διδασκαλία ΦΕ μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία εισαγωγής κάποιου σε νέους τρόπους παρατήρησης και σε νέους τρόπους έκφρασης*». Δεν είναι απαραίτητη μόνο η εμπειρία, αλλά και η χρήση του κατάλληλου λόγου για τη συγκρότηση του νοήματος. Έτσι, ο τρόπος χρήσης της γλώσσας πρέπει να είναι ερμηνευτικός, δηλαδή οι λέξεις να θεωρούνται μέρος της κατανόησης (Sutton, 2002). Επομένως, και στο νηπιαγωγείο, η εμπειρική προσέγγιση και οι παρατηρήσεις των

νηπίων πρέπει να συνοδεύονται με κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης. Ο λόγος του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες ΦΕ είναι σημαντικός για την καθοδήγηση της σκέψης, καθώς κάθε διδασκαλία εισάγει ένα συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης τον οποίο καθορίζει ο τρόπος παρατήρησης ενός θέματος (Sutton, 2002).

2.2. Σταδιακή οργάνωση κειμενικών και μακρο-κειμενικών ειδών

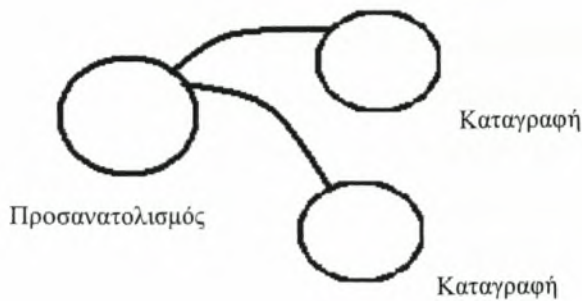
Η συγκρότηση των κειμενικών ειδών χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο την ευχέρεια επιλογών του δημιουργού, αλλά και την ίδια την συγκρότηση του αναπαραστατικού νοήματος. Οι δύο εκδοχές του αναπαραστατικού νοήματος, ως εμπειρικό και λογικό νόημα, όπως προαναφέρθηκε (7.4.), αντιστοιχούν σε μονο-πυρηνική, τροχιακή οργάνωση και πολυ-πυρηνική, σειριακή οργάνωση των σταδίων του κειμένου και αυτοί οι δύο τύποι οργάνωσης αφορούν τόσο τα κειμενικά όσο και μακρο-κειμενικά είδη. Έτσι, τους δύο τύπους οργάνωσης θα εξετάσουμε μέσα από κείμενα δραστηριοτήτων αρχίζοντας από δραστηριότητες που οργανώνονται ως ανεξάρτητα κειμενικά είδη και θα συνεχίσουμε με δραστηριότητες οργανωμένες ως μακρο-κειμενικά είδη.

2.2.1. Κειμενικά είδη - Τροχιακή οργάνωση

Χαρακτηριστικό σώμα κειμένων με τροχιακή διάταξη αποτελούν τα ενημερωτικά κείμενα. Στην έρευνα μας την τροχιακή οργάνωση θα μελετήσουμε μέσα από τα κειμενικά είδη της Ανασκόπησης (Recount) και της Ιστορικής Αφήγησης (Historical recount).

α) Ανασκόπηση

Την μονο-πυρηνική δομή του αναπαραστατικού νοήματος θα αναλύσουμε αρχικά μέσα από το κειμενικό είδος της Ανασκόπησης. Η δραστηριότητα (Κειμ. 2) που θα αναφερθούμε παρακάτω έχει στόχο την ανασκόπηση μιας επίσκεψης σε εργαστήριο κατασκευής μουσικών οργάνων. Η Ανασκόπηση συγκροτείται από τα στάδια: Προσανατολισμός ^ Καταγραφή που μπορούμε να αποδώσουμε σχηματικά ως εξής:



Ο Προσανατολισμός διευκρινίζει το θέμα στο οποίο πρόκειται να αναφερθούν.

Κείμενο 2, στ. 1.

N- 'Ε...Εμάς την Πέμπτη Μαρία, επισκεφθήκαμε, που δεν ήρθες εσύ, γιατί ήσουνα άρρωστη, τι επισκεφθήκαμε την Πέμπτη; Πού πήγαμε Αλέκα;'

Στον προσανατολισμό ορίζεται από την νηπιαγωγό η δράση 'επισκεφθήκαμε, πήγαμε' και ο χρόνος 'την Πέμπτη', ώστε να διευκρινιστεί το αντικείμενο της συζήτησης.

Ακολουθούν δύο στάδια Καταγραφής. Το πρώτο ξεκινά με την ερώτηση της νηπιαγωγού: 'Τι σου άρεσε εκεί στο εργαστήριο' (στ. 10) που σύντομα τροποποιείται, καθώς κρίνεται αναποτελεσματική για τον στόχο, και τίθεται ένα καινούριο ερώτημα: 'Τι μουσικά όργανα είδαμε;' (στ. 20), που αντιστοιχεί στο στόχο της δραστηριότητας και καθορίζει τόσο το περιεχόμενο των απαντήσεων όσο και το κειμενικό είδος. Το δεύτερο στάδιο καταγραφής αρχίζει με την δήλωση της νηπιαγωγού 'Και μας εξήγησε κι ο κύριος, ο κύριος Θάνος, πώς τα φτιάχνει' (στ. 63) που στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί ως αίτημα προς τα νήπια να παρουσιάσουν τις πληροφορίες που αποκομίσανε από την επίσκεψή τους στο εργαστήριο. Η κειμενική οργάνωση του αποσπάσματος φανερώνεται από την χρήση του 'και', που στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργικά εξασφαλίζει τη σύζευξη στα κειμενικά μέρη (Halliday & Hasan, 1976) και επομένως, τη συνοχική αρμονία του κειμένου, δηλαδή την κειμενική οργάνωση με τρόπο που να υποδεικνύει την ολοκλήρωση των σταδίων και την μεταξύ τους σχέση. Το 'και' χρησιμοποιείται ως δείκτης λόγου (Scriffin, 1987) για την κειμενική οργάνωση συνδέοντας δύο στάδια του κειμένου κατά παράταξη. Η θέση του στην αρχή της πρότασης δείχνει ότι δεν χρησιμοποιείται, όπως συνήθως, ως συμπλεκτικός σύνδεσμος, γιατί δεν συνδέει προτάσεις και επιπλέον, δεν συνδέεται

λειτουργικά με τους υπόλοιπους όρους της πρότασης (Λέκκα, 2005). Αυτός ο τρόπος σύνδεσης των σταδίων υποδεικνύει και τη μεταξύ τους σχέση ως ανεξάρτητων, αυτοτελών καταγραφών με άμεση αναφορά στον πυρήνα της ανασκόπησης που είναι η επίσκεψη στο εργαστήριο. Έτσι, η σειρά με την οποία εμφανίζονται οι δύο καταγραφές, δηλαδή η αναφορά των μουσικών οργάνων και ο τρόπος κατασκευής τους, δεν επηρεάζει ούτε την κειμενική, ούτε όμως και την νοηματική συγκρότηση της δραστηριότητας.

β) Ιστορική Αφήγηση

Τη σημασία της τροχιακής διάταξης θα εξετάσουμε στη συνέχεια μέσα από δύο Ιστορικές αφηγήσεις. Τα δύο κείμενα στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια έχουν ως θέμα τον πόλεμο του 1940 και ως δραστηριότητες εντάσσονται στο πλαίσιο του σχολικού εορτασμού της 28^{ης} Οκτωβρίου του 1940. Τα κείμενα είναι Ιστορικές Αφηγήσεις και έχουν την κάτωθι κειμενική δομή:

Κείμενο 8: Προσανατολισμός ^ Εξιστόρηση γεγονότων ^ Συμπεράσματα

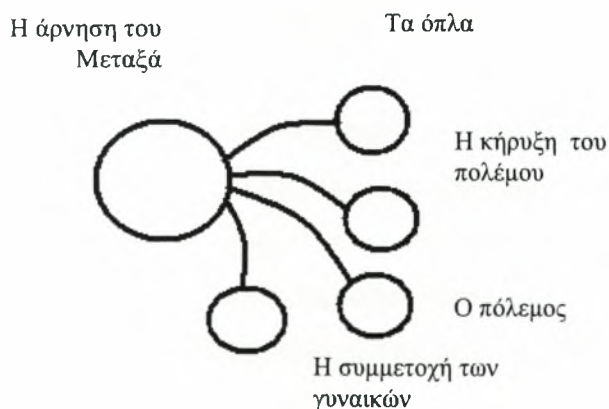
Κείμενο 7: Προσανατολισμός ^ Εξιστόρηση γεγονότων ^ Συμπεράσματα ^

Επανάληψη

Στο Κείμενο 8 στο στάδιο της καταγραφής διακρίνονται στα εξής επεισόδια:

- Ο Μεταξάς αρνείται την παράδοση της Ελλάδας στους Ιταλούς(στ. 143)
- Τα όπλα (στ. 183)
- Η κήρυξη του πολέμου (στ. 215)
- Ο πόλεμος (στ. 256)
- Η συμμετοχή των γυναικών (στ. 353)

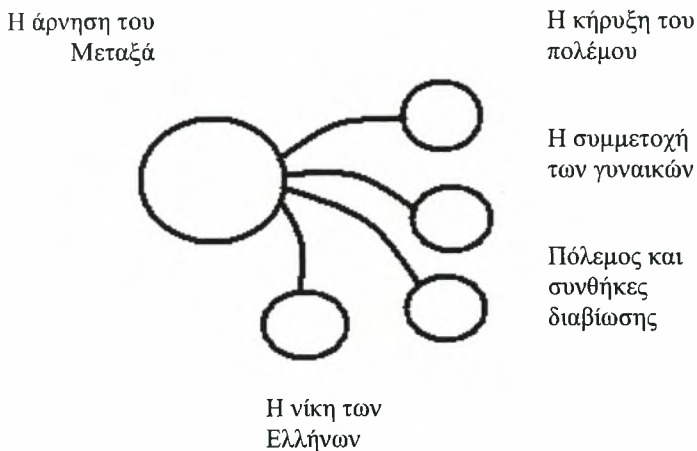
Η οργάνωση των επεισοδίων αντιστοιχεί στο παρακάτω σχήμα.



Αντίστοιχα στο κείμενο 7 η καταγραφή των γεγονότων γίνεται μέσα από τα εξής επεισόδια:

- Ο Μεταξάς αρνείται την παράδοση της Ελλάδας στους Ιταλούς. (στ. 58)
- Η κήρυξη του πολέμου (στ. 83)
- Η συμμετοχή των γυναικών (στ. 91)
- Πόλεμος και συνθήκες διαβίωσης (στ. 122)
- Η νίκη των Ελλήνων (στ. 132)

Τα επεισόδια της καταγραφής αντιστοιχούν στο παρακάτω σχήμα



Το στάδιο της Εξιστόρησης γεγονότων καταγράφει και αναπτύσσει μια ακολουθία ιστορικών γεγονότων (Coffin, 2000). Η Ιστορική Αφήγηση ως κειμενικό είδος οργανώνεται μέσα από τα στάδια:

Ανασκόπηση ^ Εξιστόρηση ^ Συμπέρασμα.

Η Εξιστόρηση, στα δύο παραδείγματα που αναφέρονται, οργανώνεται μέσα από επεισόδια, με ένα εξ αυτών να αποτελεί τον πυρήνα και να λειτουργεί ως το κειμενικό κέντρο βαρύτητας. Τα υπόλοιπα επεισόδια εμπλουτίζουν με πληροφορίες τον πυρήνα της ιστορίας και τελικά συνθέτουν την πολυπλοκότητα της αφηγούμενης ιστορίας.

Τα δύο κείμενα συγκροτούνται με τροχιακή οργάνωση επεισοδίων γύρω από το θέμα «ο πόλεμος του '40». Παρατηρούμε ότι στα δύο κείμενα η εξιστόρηση έχει διαφορετική οργάνωση, καθώς τα επεισόδια που περιγράφουν τις εικόνες της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου διαφοροποιούνται. Η ελευθερία στην τοποθέτηση των επεισοδίων και η μετάθεσή τους σε άλλες θέσεις, δεν δημιουργούν πρόβλημα στη

λειτουργικότητα του κειμένου. Κείμενα με τροχιακή οργάνωση μπορούν να δομηθούν με ευελιξία στο πλήθος και τη σειρά των πληροφοριών, χωρίς να εμποδίζεται ο σχηματισμός του νόηματος. Ωστόσο, η επιλογή των επεισοδίων και η σειροθέτησή τους αντανακλούν το στίγμα των αφηγητών. Επιπλέον, στην ανεξαρτησία των επεισοδίων συνηγορεί και η συγκρότηση του Κειμένου 8. Παρατηρούμε ότι, ενώ τα επεισόδια στο Κείμενο 7 εισάγονται στο σύνολό τους από τη νηπιαγωγό, δεν συμβαίνει το ίδιο στο Κείμενο 8. Το επεισόδιο που αφορά τα όπλα εισάγεται από τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να διαταράζει την οργάνωση της δραστηριότητας. Οι παρατηρήσεις αυτές επαληθεύουν την ευελιξία της δομής των κειμένων με τροχιακή οργάνωση.

2.2.2. Κειμενικά είδη - Σειριακή οργάνωση

Η σειριακή οργάνωση οργανώνει το λογικό νόημα των κειμενικών ειδών και εμφανίζεται κυρίως σε αφηγηματικά κείμενα, όπως αφηγήσεις, ανέκδοτα κ.α., και κείμενα που αναφέρονται σε διαδικασίες, δηλαδή πειράματα και ανασκοπήσεις πειραμάτων ή παρατηρήσεων. Τα χαρακτηριστικά της σειριακής οργάνωσης θα μελετήσουμε μέσα από δύο κειμενικά είδη, που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό λόγο στο νηπιαγωγείο, την Εξήγηση (Explanation) και την Αφήγηση (Narrative).

α) Εξηγήσεις φυσικών φαινομένων

Η συγκρότηση του νόηματος σε ένα πείραμα, για την εξήγηση ενός φυσικού φαινομένου, συγκροτείται μέσα από σειριακή οργάνωση των σταδίων του. Συγκεκριμένα, το κειμενικό είδος της Εξήγησης συγκροτείται από δύο στάδια:

Φαινόμενο^ Εξήγηση (Martin & Rose, 2007; Veel, 2000).

Η σχηματική τους απόδοση είναι η παρακάτω:



Η σειρά αυτών των σταδίων είναι απαραβίαστη, καθώς οι Εξηγήσεις προκύπτουν ως μια λογική διαδικασία μετά την παρατήρηση ενός φαινομένου. Σχετικό παράδειγμα αποτελεί το πείραμα με την καύση κειμ. 1, στ 117- 171. Στο

συγκεκριμένο πείραμα παρουσιάζεται δυσκολία στην Εξήγηση του φαινομένου, ότι δηλαδή σβήνει η φλόγα, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν να επισημάνουν τους παράγοντες που συντελούν στην καύση (αναλυτικότερη παρουσίαση, σελ. 161-166). Οπότε η επανάληψη της παρατήρησης στοχεύει στην αναζήτηση και ανάδειξη στοιχείων, που θα οδηγήσουν στην εξήγηση.

β) Αφήγηση

Ένα τυπικό παράδειγμα σειριακής κειμενικής οργάνωσης αποτελούν οι αφηγήσεις, όπου η διαδοχή των σταδίων εξασφαλίζει και την νοηματική συγκρότηση της ιστορίας. Με αυτό τον τρόπο δομείται ο κειμενικός χρόνος στον οποίο καταγράφεται η εσωτερική πρόοδος κάθε αφήγησης (Αναγνωστόπουλος, 2007) Τα υποχρεωτικά στάδια μιας Αφήγησης είναι:

Προσανατολισμός ^ Πλοκή ^ Αξιολόγηση ^ Λύση (Eggsins & Slade, 1997).

Σχηματικά μπορούν να αποδοθούν ως εξής:



Την αφηγηματική δομή μπορούμε να δούμε στον παρακάτω μύθο με θέμα την ονοματοθεσία της Αθήνας. Αυτή η Αφήγηση έγινε με στόχο τη δραματοποίηση του μύθου.

Κείμενο 13, στ. 27-31

Προσανατολισμός

N- Λοιπον. Να σας θυμίσω λίγο την ιστορία για να την παίξουμε. Ήτανε μία πόλη που δεν είχε όνομα. Τότε, λοιπόν, παρουσιάστηκε η Αθηνά κι ο Ποσειδώνας και ήθελε ο καθένας να δώσει το δικό του όνομα στην πόλη. Η Αθηνά ήθελε να την ονομάσει Αθήνα, ο Ποσειδώνας φαίνεται ήθελε να την ονομάσει Ποσειδωνία. Ποιος ξέρει πώς, τι όνομα θα την έδινε.

Πλοκή

N- Α! Όμως μάλωναν. Πώς θα γίνει, λοιπόν, να αποφασίσουμε ποιο όνομα θα δώσουμε στην πόλη αυτή. Ο ένας ήθελε το δικό του, ο άλλος το δικό του, ο Δίας αποφάσισε να κάνουν έναν αγώνα και όποιος έδινε το καλύτερο δώρο σ' αυτή την πόλη θα έδινε και το όνομά του. Μαζεύτηκαν εκεί οι κάτοικοι της πόλης να δούνε ποιο θα ήταν το δώρο που θα προσέφεραν οι δύο θεοί. Η Αθηνά, λοιπόν, ο Ποσειδώνας μάλλον πρώτος χτύπησε με την τριάινά του, ξέρετε ο Ποσειδώνας κρατάει μία τριάινα, με την τριάινά του το βράχο, ανέβηκαν πάνω στο βράχο εκεί της πόλης που είχε ένα βράχο, χτυπάει το βράχο και άρχισε να τρέχει νερό. Πάνε να δοκιμάσουν το νερό αλλά το νερό ήταν ...

ΟΜ- Αλμυρό.

N- Χτυπάει και η Αθηνά με το δόρυ της το βράχο και βγαίνει μία ωραία ελιά γεμάτη καρπό επάνω, γεμάτη ελιές.

Αξιολόγηση

N- Που τις ελιές θα τις μαζεύανε, θα είχανε λάδι, θα είχανε λάδι για να φτιάχναν το φαγητό τους, θα τις πουλούσανε, θα στεφανώναν τους αθλητές, τόσα πολλά πράγματα μπορούσαν να κάνουν με το λάδι της ελιάς.

Λύση

N- Γι' αυτό θεώρησαν ότι το καλύτερο δώρο ήταν της Αθηνάς. Και έτσι η πόλη πήρε το όνομα...

Λ – Της Αθήνας.

N- Πήρε το όνομα Αθήνα. Απ' τη θεά Αθηνά.

Στην Αφήγηση κάθε στάδιο έχει μια συγκεκριμένη λειτουργία που σχετίζεται τόσο με το στάδιο που προηγείται και αυτό που έπεται, όσο και με την αφήγηση ως όλου. Η δομή της Αφήγησης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της πλοκής. Αντίστοιχα, η πλοκή συνδέεται με την έννοια του χρόνου και επομένως, κάθε περιστατικό της Αφήγησης παίρνει την αξία του ανάλογα με την συμβολή του στην

ανάπτυξη της πλοκής (Riceour, 1990). Επομένως, σε Αφηγήσεις που παρουσιάζονται σε γραμμική χρονική διάταξη χωρίς να διαταράσσεται η διαδοχή των επεισοδίων, όπως αυτές που απευθύνονται σε παιδιά, η σειριακή οργάνωση σχετίζεται με δύο χαρακτηριστικά που διέπουν την οργάνωση των αφηγηματικών κειμένων, την αφηγηματικότητα και τη χρονικότητα. Την ίδια οργάνωση διαπιστώνουμε και στον μύθο που χρησιμοποιήθηκε στη δραστηριότητα που αναφερόμαστε.

Συζήτηση

Η γραμματική οργάνωση της πρότασης αποκαλύπτει τη συγκρότηση εμπειρίας, δηλαδή του αναπαραστατικού νοήματος μέσα από τη διάταξη διαφόρων στοιχείων, όπως οι διαδικασίες, τα άτομα και ο τόπος. Αντίστοιχα, η οργάνωση των κειμενικών ειδών αποκαλύπτει τη συγκρότηση του νοήματος μέσα από τις σχέσεις των σταδίων. Ειδικότερα, κείμενα που παρουσιάζουν λογικές σχέσεις οργανώνονται με σειριακή διάταξη. Η δομή αυτή δεν μπορεί να ανατραπεί, γιατί κάθε στάδιο συμβάλλει στη συγκρότηση του νοήματος μόνο από μία και συγκεκριμένη θέση. Επιπλέον, για τη συγκρότηση του νοήματος ενός κειμένου με σειριακή διάταξη, όπως είδαμε και στην αντίστοιχη δραστηριότητα, είναι αναγκαία συνθήκη η κατανόηση κάθε σταδίου ξεχωριστά, καθώς και των σχέσεων που συνδέουν τα στάδια μεταξύ τους.

Όσον αφορά κείμενα με τροχιακή οργάνωση των σταδίων τους, το πλήθος των πληροφοριών αλλά και η σχετική θέση τους αποκαλύπτουν σε κάποιο βαθμό τις προθέσεις του πομπού του μηνύματος, ωστόσο υπάρχει η δυνατότητα αλλαγών χωρίς να διακυβεύεται η συγκρότηση του νοήματος. Η ευελιξία της τροχιακής δομής επιτρέπει στον δέκτη να σχολιάσει τον τρόπο αντικειμενοποίησης του νοήματος, ως επιλογής του πομπού, και να κάνει υποθέσεις σχετικά με τον ιδεολογικό του προσανατολισμό.

2.2.3. Μακρο-κειμενικά είδη

Στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου υπάρχουν δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η δραματοποίηση, που αποτελούν από τη φύση τους μακρο-κειμενικά είδη. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, πολλές

δραστηριότητες οργανώνονται ως μακρο- κειμενικά είδη. Αποτελεί πάγια τακτική του νηπιαγωγείου, με βάση κάποια δραστηριότητα, να αναπτύσσονται στη συνέχεια και άλλες που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να επεξεργαστούν ξανά το θέμα της δραστηριότητας και να το προσεγγίσουν μέσα από διαφορετικές μορφές έκφρασης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τακτική πολλές δραστηριότητες να ολοκληρώνονται με ζωγραφική, κατασκευές ή θεατρική έκφραση και επομένως οι δραστηριότητες αποτελούν μακρο-κειμενικά είδη. Επιπλέον, μέρος του δείγματος της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως θεματικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα ως πρόωμη έκφραση των σχετικών προτάσεων του ΔΕΠΠΣ που μόλις είχε κυκλοφορήσει.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε παραδείγματα σειριακής και τροχιακής οργάνωσης στη Δραματοποίηση και στις ΦΕ. Επιπλέον, θα αναλύσουμε το τελικό στάδιο μιας δραστηριότητας ΦΕ. Αυτά τα τρία παραδείγματα θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε τη σημασία της οργάνωσης των μακρο- κειμενικών στη συγκρότηση του νοήματος.

α) Σειριακή οργάνωση σε Δραματοποίηση

Η Δραματοποίηση ως μακρο-κειμενικό είδος συγκροτείται από τα κειμενικά είδη: Αφήγηση ^ Μέθοδος ^ Δραματοποίηση. Πιο αναλυτικά, στην Αφήγηση παρουσιάζεται η ιστορία που πρόκειται να δραματοποιηθεί. Το στάδιο αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάγνωση μιας ιστορίας, με την αφήγησή της, ή με την σύνθεση μιας ιστορίας. Η Μέθοδος αποτελεί το μέρος στο οποίο επεξηγείται ο τρόπος με τον οποίο θα στηθεί η Δραματοποίηση. Αυτό το μέρος συνήθως έχει στόχο μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσουν τα παιδιά τα ιδιαίτερα στοιχεία κάθε χαρακτήρα, την χρονική αλληλουχία των επεισοδίων ενώ παράλληλα γίνεται η σχετική ενδυματολογική και σκηνική προετοιμασία. Τέλος, ακολουθεί το στάδιο της δραματοποίησης. Τα τρία αυτά στάδια μπορούμε να εντοπίσουμε στο Κείμενο 13 της δραστηριότητας που έχουμε καταγράψει και συγκεκριμένα με την ακόλουθη οργάνωση :

- Αφήγηση στ. 1-34
- Μέθοδος στ. 35- 51
- Δραματοποίηση στ. 52 – 142

Η οργάνωση των σταδίων αποδίδεται σχηματικά ως εξής:



Η οργάνωση της Δραματοποίησης, ως μακρο-κειμενικού είδους, είναι σειριακή και αυτό το χαρακτηριστικό καθορίζει την ανάπτυξή της, καθώς κάθε κειμενικό είδος εξαρτάται από αυτό που προηγείται και ταυτόχρονα προετοιμάζει την ανάπτυξη αυτού που ακολουθεί. Η Δραματοποίηση είναι μια δραστηριότητα στην οποία νομοτελειακά η ευθύνη της οργάνωσης πρέπει να μεταβιβαστεί από τον/ην εκπαιδευτικό στα παιδιά. Έτσι, ο λόγος της Αφήγησης είναι ο λόγος του/ης εκπαιδευτικού ή κάποιου ατόμου που αναλαμβάνει το ρόλο του αφηγητή, ενώ ο λόγος της Δραματοποίησης είναι ο λόγος της ομάδας που έχει αναλάβει το θεατρικό δράσιμο. Κατά συνέπεια, η επιτυχία του τελικού μέρους βασίζεται άμεσα στο προηγούμενο στάδιο, στο οποίο τα παιδιά θα πρέπει να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθούν τόσο στη δράση όσο και στο λόγο.

β) Τροχιακή οργάνωση στις ΦΕ

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, η οργάνωση του επίσημου ημερήσιου προγράμματος ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με το ΑΠ του 1988 το ημερήσιο πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες που δεν σχετίζονταν μεταξύ τους, ενώ αντίστοιχα το σχέδιο του ΔΕΠΠΣ, που κυκλοφόρησε στα τέλη του 2002, πρότεινε την εφαρμογή θεματικών προσεγγίσεων και σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο ομαδο-συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η έρευνά μας βασίζεται σε δείγματα ημερησίων προγραμμάτων και δεν υπάρχουν ολοκληρωμένα δείγματα σχεδίων εργασίας ή θεματικών προσεγγίσεων, που άλλωστε, μόλις είχαν αρχίσει να εμφανίζονται στο ελληνικό νηπιαγωγείο με την πειραματική εφαρμογή του σχεδίου του ΑΠ του 2002. Παρά το γεγονός ότι πολλές από τις καταγεγραμμένες δραστηριότητες ήταν ανεξάρτητες μεταξύ τους, ακολουθώντας το πνεύμα του ΑΠ του 1988, στο ερευνητικό υλικό συμπεριλαμβάνονται δείγματα ημερήσιου προγράμματος, των οποίων οι δραστηριότητες κινούνται γύρω από ένα θέμα. Την τάση αυτή μπορούμε να συνδυάσουμε με την εμφάνιση του σχεδίου του νέου ΑΠ, το οποίο πρότεινε τη

διαθεματική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η προσέγγιση αυτή προώθησε προγραμματισμούς που ξέφευγαν από το πνεύμα των σύντομων και ανεξάρτητων δραστηριοτήτων και έτειναν σε έναν ενιαίο θεματικό προσανατολισμό. Βεβαίως, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι οι δραστηριότητες που καταγράφηκαν στην έρευνα ήταν προγραμματισμένες δραστηριότητες και υπό την έννοια αυτή θα έπρεπε να μιλάμε για θεματικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, η οργάνωσή τους παρέμεινε στα χέρια των εκπαιδευτικών και παρά την κάποια ευελιξία στην αποδοχή προτάσεων εκ μέρους των παιδιών, στην ουσία αναπαράγεται το μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας.

Η θεματική δραστηριότητα (Παράρτημα, Κείμενο 1), στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω, είναι μια δραστηριότητα που έχει ως στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά τις χαρακτηριστικές ιδιότητες του αέρα. Συγκεκριμένα αποτελείται από τα μέρη:

Αφόρμηση	στ. 1
Πείραμα	στ.60
Πείραμα	στ. 118
Συζήτηση	στ. 173
Πείραμα	στ. 195
Πείραμα	στ. 231
Πείραμα	στ. 257
Πείραμα	στ. 324
Εικαστική εφαρμογή	στ. 368
Εικαστική αναπαράσταση	στ. 400
Συμπέρασμα	στ. 462
Γλωσσικό παιχνίδι	στ. 506
Εικαστική κατασκευή	στ. 544
Συζήτηση	στ. 566
Ποίημα	στ. 713

Τα κειμενικά είδη που πραγματώνουν τη δραστηριότητα βρίσκονται σε τροχιακή σχέση με την Αφόρμηση να αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο οργανώνονται. Κάθε στάδιο αυτής της θεματικής προσέγγισης δεν εξαρτάται από αυτό που προηγήθηκε και δεν επηρεάζει αυτό που θα ακολουθήσει. Κατά συνέπεια τα στάδια έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν θέση, χωρίς να επηρεάσει το νόημα της

δραστηριότητας. Εξαιρέση στην τροχιακή οργάνωση αποτελούν το Συμπέρασμα και η Ανασκόπηση. Και τα δύο αυτά στάδια αναφέρονται σε στάδια που έχουν προηγηθεί. Τον έλεγχο στην εξέλιξη της δραστηριότητας διατηρούσε η νηπιαγωγός. Το χαρακτηριστικό αυτό δε συνάδει με τις θεματικές προσεγγίσεις, όπως προτείνονται στον ΟΝ ωστόσο, η πορεία της δραστηριότητας χαρακτηρίζεται από συνάφεια. Μέσα από τα διάφορα στάδια, η δραστηριότητα στόχευε στην επίτευξη μιας ολοκληρωμένης αντίληψης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αέρα και επομένως, η εξέλιξή της ήταν μια πορεία επέκτασης των γνώσεων γύρω από το θέμα.

γ) Το Παιχνίδι ως στάδιο μιας δραστηριότητας ΦΕ

Το παρακάτω Παιχνίδι αποτελεί μέρος μιας δραστηριότητας με θέμα τους μαγνήτες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ως μακρο-κειμενικό είδος είχε την εξής δομή: Πείραμα^ Παιχνίδι. Το στάδιο του Παιχνιδιού οργανώνεται με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά 'ψαρεύουν' διάφορα αντικείμενα. Το Παιχνίδι αξιοποιεί τους μαγνήτες, και το γεγονός αυτό επισημαίνεται στην αρχή της δραστηριότητας.

Κείμενο 5, στ. 421-435

N- Λοιπόν, τώρα (χαμηλώνει τη φωνή) κλείστε τα μάτια καλά, καλά με τα δυο σας χέρια. (γελάνε) Και θα φέρω εγώ, το παιχνίδι αυτό που έχει μαγνήτες, που το παίζετε, αλλά που δεν ξέρετε...ότι έχει μαγνήτες. Κλείστε τα ματάκια.

Δ - Κυρία.

N- Εσείς είστε κλειστά τα μάτια. Εγώ ψάχνω. Ψάχνω εγώ. Για ανοίξτε τα μάτια τώρα.

ΟΜ- Τα ψαράκια.

N- Τα ψαράκια. Πώς τα παίζαμε τα ψαράκια; (Στήνει το παιχνίδι.) Βάζουμε τα ψαράκια μέσα κει. Αυτός τι είναι εδώ στην άκρη που κρέμεται;

E- Μαγνήτης.

N- Για να δούμε με τον άλλο το μαγνήτη τι θα κάνει; Πλησίασέ το εσύ Έλλη.

E- Ποιο;

A- Όποιο εγώ θέλω (και σηκώνει ένα μαγνήτη). (Γελάνε)

N- Έτσι, ε, τα 'πιανε και τα ψαράκια;

N - Ναι. Έτσι. Πώς όμως τα 'πιανε; Αφού τα ψαράκια είναι χαρτί.

- B - (\approx)
- N- Τι έχουνε.
- B – Μαγνήτες.
- N- Έχουνε εδώ στην άκρη σίδηρο. Ένα σιδερένιο κουμπάκι, που μαγνητίζει ο μαγνήτης.

Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Κειμενικών ειδών, όπως προαναφέρθηκε (7.4.), ο προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ως μακρο- κειμενικών ειδών στοχεύει μέσα από τον εμπλουτισμό της δραστηριότητας με ποικίλα κείμενα και κειμενικά είδη στην ανάπτυξη και την ωρίμανση του λόγου σε κάθε άτομο (Halliday & Matthiessen, 2006). Η περίπτωση στην οποία αναφερόμαστε, δεν πληροί τις προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου. Στην πραγματικότητα, το Παιχνίδι δεν συμβάλλει, με οποιοδήποτε τρόπο, στον στόχο της προηγούμενης δραστηριότητας που είναι η γνωριμία με τους μαγνήτες. Γλωσσικά, αυτή η απόσταση των δύο δραστηριοτήτων μπορεί να αποκαλυφθεί από τα λεξικά νήματα που συγκροτούν το Παιχνίδι. Στο Παιχνίδι αναζητούνται ονόματα ζώων και αντικειμένων που έχουν σχέση με τη θάλασσα και χρησιμοποιούνται αντίστοιχα κάποια επίθετα που τα χαρακτηρίζουν.

Είδη: δελφινάκι, αλογάκι της θάλασσας, άγκυρα, ψάρι, ψαράκια, χταπόδι, βάτραχος, βατραχοπόδαρα.

Χαρακτηρισμοί: πρώτο, καλύτερο, χοντρούλικο, νόστιμος, πολλά, λίγα.

Σε αυτήν την περίπτωση ένα παιχνίδι παντομίμας θα έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να επεξεργαστούν τις παρατηρήσεις τους γύρω από τους μαγνήτες και να επεξεργαστούν εκ νέου τις έννοιες της έλξης και της άπωσης σε σχέση με τη σύσταση των υλικών π.χ. 'είμαι από ξύλο, δεν μπορείς να με πιάσεις' ή νοιώθω μια δυνατή έλξη όσο με πλησιάζει ο μαγνήτης', αλλά και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του μαγνήτη για παράδειγμα σε ένα παιχνίδι που κάθε πόλος θα ψάχνει να βρει τον αντίθετό του, για να κάνουν παρέα.

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ των δύο σταδίων. Ο μαγνήτης, ως συνδετικό στοιχείο, αποτελεί απλά ένα τέχνασμα για το πέρασμα σε μια άλλη δραστηριότητα. Αυτό το μοντέλο οργάνωσης παραπέμπει σε δείγματα ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Το δεύτερο στάδιο, δηλαδή το Παιχνίδι, δεν συνδέεται με το πρώτο με τρόπο που αξιοποιεί ό,τι τα παιδιά παρατήρησαν και συζήτησαν στο Πείραμα. Δεν συμβάλλει στον εμπλουτισμό της

δραστηριότητας και ουσιαστικά δεν αποτελεί ούτε επανάληψη όσων προηγήθηκαν. Ακόμη μια φορά παρατηρούμε ότι αυτού του είδους η οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων απαιτεί ο εκπαιδευτικός να έχει τον απόλυτο έλεγχο από την αρχή ως το τέλος της δραστηριότητας .

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στην εφαρμογή θεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και με διάφορους τρόπους η έννοια των μακρο- κειμενικών ειδών που ανταποκρίνεται στη γλωσσική διάσταση και επομένως, στη νοηματική τους συγκρότηση. Κατ' αρχήν, στο στάδιο του προγραμματισμού μπορεί να αποκαλυφθεί η ουσιαστική ή επιφανειακή συσχέτιση των δραστηριοτήτων και επομένως, να αποφευχθούν προγραμματισμοί που τείνουν στην ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, δηλαδή σε μια παράθεση πληροφοριών με τυχαίες, συγκυριακές συσχετίσεις, η οποία παραπέμπει στην οργάνωση του λόγου της καθημερινότητας και δεν ανταποκρίνονται στον στόχο της εκπαίδευσης, που είναι η συστηματική οργάνωση της γνώσης. Με άλλα λόγια οι γλωσσικοί στόχοι των δραστηριοτήτων μπορούν να συμβάλλουν στην απόρριψη σχεδιασμών που τείνουν στην Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας.

Επιπλέον, μια σημαντική παράμετρος στη συγκρότηση της γνώσης είναι η δυνατότητα ανάπτυξης του λόγου των παιδιών. Η πορεία αυτή δεν εξασφαλίζεται απλώς με τη συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων, αλλά με την ανάπτυξη μιας συνεργατικής αλληλεπίδρασης κατά την οποία μπορούν να καταγραφούν στοιχεία λογογένεσης και οντογένεσης. Ως εκ τούτου, στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ως μακρο-κειμενικά είδη πρέπει να αναζητηθούν τόσο η χρήση του σχετικού με το θέμα λεξιλογίου όσο και η ποικιλία των κειμενικών ειδών που έχουν κατακτήσει τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ: ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Η καταγραφή του λόγου της τάξης αποκάλυψε ιδιαίτερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό λόγο στο νηπιαγωγείο. Αυτά τα χαρακτηριστικά τροποποιούν τα κειμενικά είδη σε σύγκριση με αντίστοιχα πρότυπα που καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι τροποποιήσεις αποτελούν είτε προσθήκες σταδίων είτε αποκλίσεις στην οργάνωση των κειμενικών ειδών. Με βάση αυτές τις δύο διαστάσεις, δηλαδή τις προσθήκες σταδίων και τις τροποποιήσεις των κειμενικών ειδών θα συνεχιστεί και θα ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα.

3.1. Προσθήκες σταδίων

Στην ανάλυση του δείγματος της έρευνάς μας παρατηρούμε σε αρκετές περιπτώσεις μια σειρά από τροποποιήσεις των κειμενικών ειδών που αφορούν την προσθήκη σταδίων. Αυτά τα στάδια, που θα αναλύσουμε παρακάτω, άλλες φορές είναι χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η Αφόρμηση και το Παιχνίδι, ενώ κάποιες φορές αντιστοιχούν στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων γενικότερα, όπως για παράδειγμα η Επεξήγηση και η Κατακλείδα. Στην πραγματικότητα, οι προσθήκες προσανατολίζονται στην αποτελεσματικότητα των κειμένων και συγκεκριμένα στην επίτευξη του διδακτικού στόχου. Προφανώς, ο στόχος τους μας προϋδεάζει για τη θετική συνεισφορά τους στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας, της βιωματικότητας, της συμμετοχικότητας και της επικαιρότητας (Παπάς, 1990). Ωστόσο, όπως θα φανεί μέσα από την ανάλυση των κειμένων του δείγματος, η παρουσία των σταδίων που προαναφέρθηκαν και η άστοχη χρήση τους, σε κάποιες περιπτώσεις, αποδυναμώνουν την λειτουργικότητα υποχρεωτικών σταδίων, ενώ σε άλλες μπορεί να οδηγούν στην τροποποίηση του διδακτικού στόχου, αλλά και να αποπροσανατολίζουν τη συγκρότηση του νοήματος.

3.1.1. Αφόρμηση

Χαρακτηριστικό στοιχείο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η παιδοκεντρικότητα. Η παιδαγωγική που εμπνέει τα τρία τελευταία ΑΠ (1980, 1988 & 2004) για την προσχολική εκπαίδευση κινείται στο πλαίσιο της Αόρατης

Παιδαγωγικής (9.2.) και επιχειρεί την επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα από την δράση του νηπίου-ερευνητή και τη συμμετοχή του σε ένα διάλογο με στόχο την διαπραγμάτευση του νοήματος, χωρίς ωστόσο οι στόχοι αυτοί να γνωστοποιούνται (Bernstein, 1977). Ο Lemke (1990), χαρακτηρίζει το μάθημα ως μια κοινωνική δραστηριότητα με χαλαρή και περίπλοκη δομή. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιτείνονται στην προσχολική εκπαίδευση από τις παιδαγωγικές πρακτικές που προαναφέρθηκαν. Αυτό καταρχήν σημαίνει ότι απαιτείται μια ιδιαίτερη εισαγωγή για την έναρξη της δραστηριότητας. Κατά συνέπεια, στις δραστηριότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου παρατηρούμε συστηματικά την ύπαρξη ενός εισαγωγικού σταδίου που ονομάζεται Αφόρμηση. Η Αφόρμηση αντικαθιστά το στάδιο του Προσανατολισμού που καταγράφεται τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και μέσα από έρευνες. Χαρακτηριστικά μοντέλα οργάνωσης αυτού του σταδίου θα δούμε μέσα από τρία παραδείγματα.

Κείμενο 11, στ. 1- 19

- N- Ωραία τα περάσατε, λοιπόν. Είχε και ωραίο καιρό, ε; Καλοκαιρινό νομίζω.
- Z- Κάπως λίγο με δόντια.
- N- Με δόντια;
- Z- Κάπως. Αργότερα.
- N- Έτσι λέει ότι θα γίνει από σήμερα. Θα χαλάσει, λέει, ο καιρός.
- Z- Κυρία, στο Mega χθες βράδυ που είδε η μαμά μου, που είδε η μαμά μου ειδήσεις, είπε ότι θα βρέξει και δεν έβρεξε.
- N- Ε, μπορεί να βρέξει αργότερα. Ή να βρέξει αλλού. Που μπορεί να βρέξει όμως;
- Δ- Απάνω στα βουνά.
- N- Απάνω στα βουνά.
- B- Μπορεί και να βρέξει στα σπίτια.
- N- Ναι. Όταν δείχνει τον καιρό στο Mega, παρακολουθείς κι εσύ; (στη Z)
- Z- Ε, όχι.
- N- Έχεις παρακολουθήσει καμιά μέρα;
- Z- Πολλές φορές έχω παρακολουθήσει.
- N- Α! πολλές φορές. Τι δείχνει; Πώς τον δείχνει εκεί τον καιρό;
- Z- Εκεί έχει κάτι νούμερα. Έχει κάτι σύννεφα με ήλιο... που τα κρύβουν.
- N- Πού τα έχει αυτά τα νούμερα και τα σύννεφα με ήλιο;

Z- Είναι ένας χάρτης.

N- Α! Είναι ένας χάρτης. Μάλιστα. (Η νηπιαγωγός σηκώνεται και φέρνει το χάρτη.) Έχω κι εγώ εδώ ένα χάρτη, για να δούμε.

Η Αφόρμηση είναι ένα στάδιο που δομείται τις περισσότερες φορές διαλογικά, καθώς στοχεύει τόσο στην αφύπνιση της περιέργειας των παιδιών όσο και στην συμμετοχή τους κατά την επεξεργασία του θέματος (Abbadie, 1978). Μέσα από το διάλογο η νηπιαγωγός δίνει στα παιδιά έναν ενεργό ρόλο, κινητοποιώντας τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους, ενώ παράλληλα προσπαθεί να προσανατολίσει τον διάλογο στον εκπαιδευτικό στόχο (Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, 1990). Η πρώτη προσπάθεια προσανατολισμού, στο παραπάνω απόσπασμα, γίνεται στη σειρά 1 από τη Νηπιαγωγό με την εισαγωγή του θέματος του καιρού, θεωρώντας (όπως και συνέβη) ότι η συζήτηση θα οδηγηθεί στην έννοια του χάρτη. Δεύτερη προσπάθεια στην ίδια κατεύθυνση αποτελεί η επιλογή της Ζωής στη σειρά 11, για την συνέχιση της συζήτησης. Από τους τρεις συνομιλητές, η νηπιαγωγός κρίνει ότι η Ζωή βρίσκεται πιο κοντά στον διδακτικό στόχο, γεγονός που επαληθεύεται στη συνέχεια (σειρά 18) με την αναφορά του χάρτη. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται με τη δήλωση της νηπιαγωγού: Α! Είναι ένας χάρτης. Μάλιστα. Έχω κι εγώ εδώ ένα χάρτη, για να δούμε, που προσανατολίζει τα παιδιά στο θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν.

Άλλες φορές, η Αφόρμηση είναι κι αυτή ένα οργανωμένο μέρος της δραστηριότητας. Στις περιπτώσεις αυτές η Αφόρμηση λειτουργεί ως προσανατολισμός στο θέμα της δραστηριότητας και δίνει την ευκαιρία να τεθούν ερωτήματα, τα οποία θα διερευνηθούν στην πορεία της δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό συχνά χρησιμοποιούνται αυτοσχέδιες ιστορίες, παραμύθια ή ποιήματα. Θα παρουσιάσουμε παρακάτω ένα χαρακτηριστικό δείγμα.

Κείμενο 1, στ.1-12

N- Λοιπόν, για να πούμε τι κουβεντιάζουμε εδώ; Κουβεντιάζουμε για τον αέρα και για τον ήλιο. Α! βλέπουμε ένα ποίημα, που το 'γραψε ποιος; Ο..ο Θυμάστε; Ποιος ποιητής; Ποιος θα μας πει;

OM- Δροσίνης.

N- Και τι έλεγε αυτό το ποίημα ποιος θα μας πει;

X- Εγώ.

N- Τι έλεγε, Χάρη μου;

- X- Για τον ήλιο και για τον αέρα.
- N- Δηλαδή, τι κάνανε αυτοί οι δυο τους;
- X- Λέγανε ποιος ήταν ο πιο δυνατός.

Το στάδιο αυτό συνεχίζει με την επανάληψη της ιστορίας του ποιήματος από τα παιδιά και τελειώνει από την νηπιαγωγό, στ. 57.

- N- Α, πολύ ωραία! Αυτό το ποίημα, λοιπόν, ήτανε , πώς το είπαμε; Ο αέρας και ο...
- Ø- Ήλιος .

Το ποίημα χρησιμοποιείται ως Αφόρμηση σε ένα πρόγραμμα με θέμα τον αέρα και τις ιδιότητές του και περιλαμβάνει κυρίως δραστηριότητες ΦΕ με τη μορφή μακρο-κειμενικού είδους, που αποτελείται από πολλά διακριτά κειμενικά είδη. Το ποίημα συνδέεται άμεσα με το πρώτο πείραμα στο οποίο τα παιδιά διερευνούν τα αποτελέσματα της κίνησης του αέρα. Ωστόσο, η χρήση του ποιήματος καθορίζει και την πορεία της δραστηριότητας με πολλούς τρόπους. Πρώτον, η ανιμιστική προσέγγιση του αέρα μέσα από το ποίημα αφήνει το ενδεχόμενο, στη συνέχεια, τα παιδιά να προσανατολιστούν σε μη νατουραλιστικές εξηγήσεις των φυσικών φαινομένων. Εξηγήσεις τέτοιου τύπου, όπως αναφέρεται σε έρευνες (Kelemen, 1999 Christidou, Hatzinikita, & Dimoudi, 2005), χρησιμοποιούν τα παιδιά καλύπτοντας την απουσία γνώσεων για τους παράγοντες και τις αιτίες που συντελούν στις μεταβολές που παρατηρούνται στο φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, το ποίημα ως λογοτεχνικό κείμενο, προβάλλει ένα φανταστικό κόσμο, στον οποίο όμως οι συμμετέχοντες και η δράση τους αντιστοιχούν στον κόσμο της καθημερινότητας που θεωρείται δεδομένος. Έτσι, δεν κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις των παιδιών για τις φυσικές ιδιότητες του αέρα, όπως καταγράφονται σε επιστημονικές έρευνες (Driver et al, 2000). Ως συνέπεια, καταρχήν θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν την ύπαρξη του αέρα ακόμη κι όταν είναι ακίνητος. Επιπλέον, η χρήση της λέξης 'αέρας' στο ποίημα, όπως συνηθίζεται στον καθημερινό λόγο, δεν προβάλλει την ανάγκη να χρησιμοποιηθούν οι λέξεις 'αύρα', 'ρεύμα', 'άνεμος' κ.α., που χαρακτηρίζουν τον αέρα όταν βρίσκεται σε κίνηση. Οι λέξεις αυτές θα αποτελούσαν και την αφορμή, ώστε να διερευνηθεί περαιτέρω η κίνηση του αέρα και η αξιοποίησή της ως πηγής ενέργειας ή ως μετεωρολογικό φαινόμενο.

Μια διαφορετική διάσταση εντοπίζεται στην Αφόρμηση μιας δραστηριότητας μαθηματικών.

Κείμενο 3, στ.1-3

- N - Το θυμόμαστε αυτό το ποιηματάκι (η νηπιαγωγός κατεβάζει ένα χαρτί από το ταμπλώ) Το θυμάστε;
«Είμαι η μάγισσα η Τώρα – μόρα
κι έρχομαι απ’ των μεταμορφώσεων τη χώρα
που είναι μια τρελή σχηματοχώρα.
Είχε τρεις γειτονιές, αυτή η χώρα.
Τετράγωνη, τετραγωγειτονιά
Η τρίγωνη, τριγωνογειτονιά
Η κυκλική, κυκλογειτονιά
Απ’ τη μια μεριά στη τετραγωγειτονιά
τετράγωνα τα παραθύρια
τετράγωνα και τα ποτήρια
τετράγωνοι οι δρόμοι
τετράγωνοι κι οι...»
- OM- Αστυνόμοι.
- N - Μπράβο! «Κι απ’ την άλλη μεριά
να μια τρίγωνη, τριγωνογειτονιά.»...

Εδώ, στην Αφόρμηση χρησιμοποιείται ξανά ένα ποίημα. Η ειδοποιός διαφορά είναι ο στόχος του ποιήματος. Το ποίημα του Δροσίνη είναι ένα αλληγορικό ποίημα με έμμεσο στόχο την ηθική διάπλαση των παιδιών, όπως άλλωστε συνηθιζόταν στα σύγχρονά του λογοτεχνικά έργα που απευθύνονταν σε παιδιά (Μιράσγεζη, 1978). Αντίθετα, το παραπάνω ποίημα έχει γνωστικό στόχο και είναι θεματικά προσανατολισμένο στα γεωμετρικά σχήματα.

Το κείμενο της Αφόρμησης χαρακτηρίζουν οι υπερβάσεις της πραγματικότητας που γίνονται μέσα από τις σύνθετες λέξεις: ‘τετραγωγειτονιά, τριγωνογειτονιά, κυκλογειτονιά’, τα ασυνήθιστα αντικείμενα π.χ. ‘τετράγωνα ποτήρια’, αλλά και από την παρουσίαση της μάγισσας-αφηγήτριας. Ωστόσο, το φανταστικό στοιχείο δεν αλλοιώνει το γνωστικό στόχο, αφού ξεκάθαρα δηλώνεται ότι θα μιλήσουν για τη ‘σχηματοχώρα’, και για τις ‘τρεις γειτονιές, τετράγωνη, τρίγωνη, κυκλική’. Το εύρημα του ποιήματος είναι αποτελεσματικό για την επίτευξη

του στόχου, γιατί ορίζει το πλαίσιο αναφοράς και επιπλέον δίνει την δυνατότητα επανάληψης του τεχνικού λεξιλογίου της δραστηριότητας.

Συζήτηση

Σύμφωνα με την Christie (2005), ο Προσανατολισμός ή Εισαγωγή αποτελεί ένα καθοριστικό στάδιο στην εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, γιατί στο στάδιο αυτό καθορίζεται το πεδίο αναφοράς, ορίζεται ο γνωστικός στόχος ή οι στόχοι της δραστηριότητας, ρυθμίζονται τόσο τεχνικές διαδικασίες όσο και θέματα συμπεριφοράς και δίνονται τα κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας. Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι πρόκειται για ένα στάδιο στο οποίο κυριαρχεί ο λόγος του δασκάλου και, βέβαια, διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο και την ηλικία των παιδιών.

Τη θέση της Εισαγωγής στο ελληνικό νηπιαγωγείο καταλαμβάνει η Αφόρμηση. Ένα στοιχείο που κειμενικά εντείνει τη διαφοροποίηση της Αφόρμησης από τον Προσανατολισμό είναι η συμμετοχή των παιδιών και η ύπαρξη του διαλόγου. Στο πνεύμα της παιδοκεντρικότητας, ο μονόλογος είναι μια πρακτική που συστηματικά αποφεύγεται από τις νηπιαγωγούς του δείγματος. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για προγραμματισμένες κατευθυνόμενες δραστηριότητες, η Αφόρμηση έχει στόχο, με διάφορους χειρισμούς, να εκμαιεύσει από τα παιδιά στοιχεία που πρόκειται να επεξεργαστούν και να δημιουργήσει την εντύπωση ότι το θέμα της δραστηριότητας αναδύθηκε αυθόρμητα από τη συζήτηση. Η χρήση της Αφόρμησης στηρίζεται στην αντίληψη ότι αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των παιδιών. Στο βωμό αυτής της λογικής θυσιάζονται άλλα στοιχεία, που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν τόσο την επίτευξη του στόχου όσο και την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών. Στη συγκρότηση του κειμένου η Αφόρμηση συνήθως υποκαθιστά το στάδιο του Προσανατολισμού ή, όταν υπάρχει Προσανατολισμός, είναι στο ίδιο πνεύμα, δηλαδή γενικός και επομένως, λειτουργικά αναποτελεσματικός. Σε αντίθεση, ένας ξεκάθαρος Προσανατολισμός θα όριζε το θέμα και αντίστοιχα τη γλώσσα που αντιστοιχεί τόσο στο γνωστικό πεδίο όσο και αυτή που λειτουργεί ρυθμιστικά στις δράσεις. Η αποφυγή ανακοίνωσης των στόχων μιας δραστηριότητας σημαίνει καταρχήν ότι η πορεία της δραστηριότητας εξαρτάται απόλυτα από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η διαλογική φύση της Αφόρμησης και η δραστηριοποίηση των παιδιών στο στάδιο

αυτό, δεν εξασφαλίζουν με ουσιαστικό τρόπο την συμμετοχή τους στη δραστηριότητα (11.2.2.). Αποτελεί δε επίφαση παιδοκεντρικότητας, εφόσον ο εκπαιδευτικός παραμένει η αυθεντία που καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα στοχασμού και αυτενέργειας.

3.1.2 Επεξήγηση

Με διαπιστωμένη την τάση του ελληνικού νηπιαγωγείου να υιοθετεί τη συστηματική παροχή εξειδικευμένων γνώσεων (Tsatsaroni et al, 2003), μπορούμε να θεωρήσουμε αναμενόμενη την αυξανόμενη ανάγκη χρήσης επεξηγήσεων στην πορεία των δραστηριοτήτων.

Τη χρήση των επεξηγήσεων και την αποτελεσματικότητά τους θα διερευνήσουμε μέσα από δύο παραδείγματα, το ένα από δραστηριότητα με θέμα το μαγνήτη και το άλλο από δραστηριότητα με θέμα το χάρτη της Ελλάδας.

Κείμενο 9, στ. 713-760

- N- Το σύνολό σου. Το σύνολό σου, εδώ πάνω στο τραπέζι, τι έχει; Για πες μου τώρα.
- Δ – Έχει ένα ποτήρι, ένα βάζο με κουμπιά,
- N- Ναι.
- Δ – Ένα χαρτί, κουμπιά...
- N- Ναι.
- Δ – Ακόμα ένα βάζο με μακαρόνια, ένα βάζο με φασόλια.
- N- Ναι.
- Δ – Κουμπιά.
- N- μμ...
- Δ – Ένα καπάκι από κρασί.
- N- Τι είναι αυτό;
- E – Κι άλλο καπάκι.
- N- Τι είναι αυτό; Μεταλλικό; Μεταλλικό είναι;
- Δ – Ναι, όχι.
- N- Πλαστικό;
- Δ – Ναι, όχι.

- N- Είναι πλαστικό;
- B – Όχι.
- N- Συμφωνείτε; Τι λέτε λίγο για τη Δήμητρα; Ψάχνει να βρει από τι είναι αυτό το καπάκι.
- Δ – Ξύλο.
- N- Είναι ξύλο παιδιά. Δείτε λιγάκι. Δείτε λιγάκι. Δείτε λιγάκι.
- B – Όχι.
- N- Όχι λέει η Βαγγελίτσα. Τι είναι;
- B – Είναι κάτι σαν μαλακό...
- N- μμ...
- B – Που βάζουν μέσα σε...
- N- Πώς το λέμε ρε παιδιά αυτό που έχει η Βαγγελίτσα στα χέρια της;
- H – Ε...
- N- Αντώνη, για κοιτάξέ το λιγάκι.
- H – Ξύλο.
- A – Βάζουμε μέσα τη ζάχαρη μέσα...
- N- Αυτό, αυτό που έχει η Βαγγελίτσα.(δείχνοντας)
- A – Καπάκι που βάζουμε μέσα τη ζάχαρη.
- N- Καπάκι...
- A – Που βάζουμε μέσα τη ζάχαρη.
- N- Μέσα εκεί τη βάζουμε τη ζάχαρη; Είναι ξύλινο έτσι σαν (χτυπάει το τραπέζι).
- Δ – Είναι από ένα μπουκάλι κρασί. Είναι ένα καπάκι.
- N- Ναι.
- H – Κυρία, κυρία είναι από ένα κρασί καπάκι για να μην χύνεται το κρασί.
- N- Ναι, αλλά εγώ...
- B – Αλλά είναι τρύπιο.
- N- Ναι.
- H – Είναι τρύπιο γιατί άμα θα χυθεί το κρασί...να μην...τέτσιο.
- N- Είναι εντελώς τρύπιο;
- ΟΜ- Όχι.
- N- Δεν είναι. Ναι αλλά αυτό εδώ είναι σαν το ξύλο το άλλο; (παίζοντας το φελλό στο χέρι της). Είναι ελαφρό. Μήπως έχει κάποιο άλλο όνομα

αυτός; Μήπως έχει κάποιο άλλο όνομα αυτός; Κανένας δεν το ξέρει πώς το λένε αυτό;

B – Είναι κάτι που βάζουμε στο ποτό.

N- Το λέμε φελλό παιδιά. Είναι ο φελλός αυτό. Είναι ένας φελλός. Είναι ένας φελλός. Και δεν είναι βέβαια ούτε ξύλο ε; Λοιπόν έχουμε και φελλό. (Σε δυνατό τόνο) Για πες μας Δήμητρα τι άλλο έχεις; Στο σύνολό σου.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε ότι στη διαδικασία ταξινόμησης των υλικών σε αυτά που έλκονται ή όχι από τον μαγνήτη, παρεμβάλλεται ένας μακρύς διάλογος, ο οποίος έχει στόχο να αναγνωρίσουν τα παιδιά ένα υλικό. Ενώ, εξ αρχής τα παιδιά αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του αντικειμένου μέσα από τις δηλώσεις δύο παιδιών: *‘ένα καπάκι από κρασί’* και *‘κι άλλο καπάκι’*, η νηπιαγωγός δεν βιάζεται να ονομάσει το νέο υλικό. Αντίθετα, επιμένει να ζητάει πληροφορίες για τη σύσταση του αντικειμένου και μόνο μετά την διερεύνηση ονομάζει το υλικό: *‘Το λέμε φελλό παιδιά’*.

Οι πληροφορίες δίνονται μέσα από μια πορεία αναφοράς υλικών, ως ταξινομητικές κατηγορίες : *‘τι είναι αυτό; ‘Μεταλλικό;’*

‘Πλαστικό;’

‘Είναι ξύλο παιδιά;’

Η εισαγωγή της νέας πληροφορίας μέσα από τη διαδικασία της ταξινόμησης των μερών-λέξεων, σε τάξεις στοιχείων, ενισχύει σημασιολογικά την πορεία της δραστηριότητας, δηλαδή της ταξινόμησης των υλικών, με τρεις τρόπους. Καταρχήν, συμβάλλει άμεσα στη διαδικασία ταξινόμησης του νέου υλικού. Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένες τάξεις (μεταλλικό, πλαστικό, ξύλο) αναδεικνύονται λειτουργικά σε προσδόκιμο κριτήριο για την επίτευξη της ταξινόμησης στη δραστηριότητα των ΦΕ που βρίσκεται σε εξέλιξη, αλλά και γενικότερα οι τάξεις αναδεικνύονται ως ένα κριτήριο σχέσεων που χαρακτηρίζει την ταξινομητική διαδικασία.

Στη συνέχεια, τη χρήση των Επεξηγήσεων θα προσεγγίσουμε μέσα από ένα απόσπασμα δραστηριότητας με θέμα τον χάρτη. Στο διάλογο που ακολουθεί εξηγείται ο ρόλος των χρωμάτων σε ένα γεωφυσικό χάρτη.

Κείμενο 11, στ.559-583

- N- ...Αυτός ο χάρτης μου είπατε ότι έχει πράσινο, καφέ, μπεζ και ...Το πράσινο, γιατί λέτε να το βάζουν, τι θέλουν να συμβολίσουν; Λέτε να θέλουν να συμβολίσουν το ...
- M- Το χόρτο.
- N- Το χόρτο; Καφέ είναι.
- M- Όχι καφέ.
- N- Εσύ όταν θέλεις να ζωγραφίσεις. (στον Ζ)
- B- Μπορεί να είναι αυτό που βγαίνει το χόρτο. (χρώμα)
- N- Το χόρτο τι χρώμα το κάνεις εσύ, όταν ζωγραφίζεις; (στον Ζ)
- Z- Περισσότερο πράσινο σκούρο.
- N- Πράσινο, πάντως, γενικά. Δηλαδή, όταν θέλουμε να κάνουμε χόρτο, το κάνουμε πράσινο. Έχει πράσινο εδώ;
- OM- Ναι.
- N- Δηλαδή εκεί που δείχνει αυτός που έφτιαξε το χάρτη που το έχει χρωματίσει με πράσινο, είναι εκεί που...
- B- Μπορεί αυτό το καφέ να 'ναι λάσπες.
- N- Ναι. Τώρα συζητάμε για το πράσινο.
- M- Το πράσινο μήπως είναι χόρτο.
- N- Γενικά ναι. Είναι χόρτο. Δηλαδή, όπου έχει πράσινο είναι τα με... είναι εκεί στα οποία είναι χαμηλά μέρη, κοντά στη θάλασσα και καλλιεργούν οι άνθρωποι πάρα πολλά φυτά. Χωράφια έχουνε δηλαδή. Και σπέρνουνε και θερίζουνε και αλωνίζουνε και οργώνουνε...Όλες αυτές οι δουλειές.
- Σ- Με τα τρακτέρ.
- N- Με τα τρακτέρ. Όλες αυτές τις δουλειές που κάνουνε οι γεωργοί. Δηλαδή, όπου βλέπετε πράσινο, είναι μέρη που τα καλλιεργούνε, που έχουνε...
- Z- με μπουλντόζες...
- N- Μπουλντόζες όχι. Οι μπουλντόζες φτιάχνουν τα σπίτια.
- Σ- Ναι
- N- Με τρακτέρ.
- Σ- Και τα μπάζα.

- N- Παίρνουν τα μπάζα. Τώρα να δούμε τι είναι το καφέ.
Δ - Το τσιμέντο.
N- Δηλαδή λέτε εσείς καφέ...

Η δραστηριότητα στην οποία αναφερθήκαμε έχει ως θέμα τον χάρτη της Ελλάδας. Σε ένα χάρτη μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις: την αναπαραστατική και τη συμβολική. Η αναπαραστατική λειτουργία συνδέεται με την απεικόνιση και επομένως, με τις έννοιες σχήμα, μέγεθος και θέση. Η συμβολική λειτουργία χρησιμοποιεί διάφορα συστήματα, όπως σήματα, χρώματα, μεγέθη που αναπαριστούν τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον, η δε γραφή λειτουργεί ως φορέας πολιτιστικών στοιχείων.

Στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των συμβολικών στοιχείων του χάρτη βλέπουμε ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται με ευκολία στο μέρος που αφορά το συμβολισμό των χρωμάτων. Τα χρώματα χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και αποτελούν ένα οικείο μέσο για την αναπαράσταση του κόσμου. Έτσι, στο μέρος της δραστηριότητας που εξετάζουμε, τα παιδιά αναγνωρίζουν με ευκολία το πράσινο του χάρτη σαν 'χόρτο'. Η νηπιαγωγός, όμως, αποφασίζει να δώσει κάποιες περαιτέρω πληροφορίες που λειτουργούν ως επεξηγήσεις στο τι εννοείται ως χόρτο. Οι πληροφορίες είναι 'Δηλαδή όπου έχει πράσινο είναι τα με... είναι εκεί στα οποία είναι χαμηλά μέρη, κοντά στη θάλασσα' αφορούν το χάρτη. Η συνέχεια δεν αποτελεί μέρος της αποκωδικοποίησης του χάρτη, αλλά ένα ανεξάρτητο σώμα πληροφοριών με εξηγήσεις γύρω από τους τρόπους χρήσεις της γης και τις διαδικασίες καλλιέργειας. Οι εξηγήσεις αυτές ως ακολουθία δράσεων σχηματίζουν ένα λεξικό νήμα:

καλλιεργούν- έχουνε- σπέρνουνε- θερίζουνε- αλωνίζουνε- οργώνουνε- δουλειές που κάνουνε- καλλιεργούνε.

Τα παιδιά ανταποκρίνονται στο νέο θεματικό πεδίο προσθέτοντας πληροφορίες που θεωρούν σχετικές. Τις εμβόλιμες αυτές πληροφορίες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως ανεξάρτητα λεξικά νήματα, που απέχουν από το στόχο της δραστηριότητας και μάλλον προκαλούν σύγχυση παρά βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα αναφοράς.

Συζήτηση

Ο δυναμικός χαρακτήρας της Επεξήγησης, συνυφασμένος με το ρόλο του δασκάλου ως μεταδότη γνώσεων (Λέκκα, 2005), πρέπει να διερευνηθεί μέσα από τη λειτουργικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, το ζήτημα που προκύπτει είναι ο ρόλος των Επεξηγήσεων στη συγκρότηση του νοήματος. Σύμφωνα με τις αρχές επικοινωνίας του Grice (1975), το αξίωμα της ποσότητας θέτει όρια στην πρόθεση για ενημέρωση, αφού γνωρίζουμε ότι η οικονομία της πληροφορίας συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση του νοήματος. Αντίστοιχα, ο Lemke (1990) επισημαίνει ότι η διαδικασία διάκρισης των θεματικών πληροφοριών μέσα από το διάλογο που αναπτύσσεται στην τάξη παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μαθητές. Για το λόγο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία η διάκριση του ρόλου των Επεξηγήσεων στη συγκρότηση του νοήματος. Οι πληροφορίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως 'επαύξηση', όταν υποστηρίζουν και διασαφηνίζουν το στόχο της δραστηριότητας και 'προσάρτηση' όταν επεκτείνουν το πεδίο αναφοράς (Christie, 2005). Σύμφωνα με τη ρυθμιστική γραμματική, τις λειτουργίες αυτές στη δομή της πρότασης μπορούμε να τις παραβάλουμε με τους προσδιορισμούς που άλλοτε λειτουργούν ως 'παράθεση', ενώ άλλοτε ως 'επεξήγηση' (Τομπαΐδης, 1994). Ως εκ τούτου, ο εμπλουτισμός μιας δραστηριότητας με επεξηγήσεις δεν πρέπει να εκλαμβάνεται εκ προοιμίου ως θετική συνεισφορά στην επίτευξη του στόχου μιας δραστηριότητας. Οι παραπάνω παρατηρήσεις συμπίπτουν με τα ερευνητικά μας αποτελέσματα. Στο δεύτερο παράδειγμα, η επεξήγηση δεν συμβαδίζει με το στόχο της δραστηριότητας. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρά τον αρχικό τους προγραμματισμό, παραμένουν ανοικτές ως την ολοκλήρωσή τους. Η δυναμική του προφορικού λόγου και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων είναι δύο παράμετροι που τείνουν να διευρύνουν τα όρια των δραστηριοτήτων και η διεύρυνση αυτή έχει συνήθως επεξηγηματικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι Επεξηγήσεις συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όταν δεν διευρύνεται το πεδίο της δραστηριότητας, αφού η συσσώρευση πληροφοριών αποτελεί ένα στόχο που έχει αμφισβητηθεί. Η χρήση Επεξηγήσεων πρέπει να γίνεται στοχαστικά ως προς τη συμβολή τους στη συγκρότηση του νοήματος και πάντα σε αντιστοιχία με τις πραγματικές ανάγκες της ομάδας στην οποία απευθύνονται και τον αρχικό στόχο της δραστηριότητας.

3.1.3. Παιχνίδι

Ως γνωστόν, το παιχνίδι έχει υιοθετηθεί στην προσχολική εκπαίδευση ως στρατηγική που στηρίζει την μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αξιοποιείται δε σε όλο το εύρος των δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό προκύπτει και στην έρευνά μας, καθώς η καταγραφή των κειμενικών ειδών του διδακτικού λόγου έχει αναδείξει φάσεις (phases) (Eggins, 2004) που χαρακτηρίζονται Παιχνίδια και εντάσσονται λειτουργικά στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι φάσεις αυτές προτείνονται και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Μακρυνιώτη, 1999 Tsatsaroni et al, 2003) ως επανάληψη, πολλές φορές ως εισαγωγή, ως αξιολόγηση, ενώ άλλοτε ως μια χαλαρωτική παρέμβαση.

Τα αποσπάσματα τα οποία θα μας απασχολήσουν ανήκουν στην δραστηριότητα με θέμα τα έντομα.

Κείμενο 10, στ. 613-621

- N- Θα κλείσετε τα μάτια να σας δείξω κάτι άλλο τώρα. Και να δω τι θα μυρίσετε. Εντάξει; *(Ανοίγει ένα βαζάκι με μέλι)* Μύρισε Ιάσωνα χωρίς ν' ανοίξεις τα μάτια σου και θα σκεφτείτε, δεν θα πεταχτείτε, θα σκεφτείτε να μου πείτε τι είναι αυτό που μυρίζειτε. *(Γυρνάει σε κάθε παιδί)* Να χαλαρώσουμε και λίγο να προχωρήσουμε *(μονολογεί)*. Μην ανοίγεις τα ματάκια Ορέστη. (...) Λοιπόν. Να τ' ανοίξουμε τα ματάκια και να 'ρθει ο Ιάσωνας να μου πει εδώ στ' αυτί, τι μύριζε; *(Ο Ορέστης κάτι λέει)* Ωραία. Πέστο στη διπλανή σου *(δείχνει την Ελπίδα)*. Πέστο και στη διπλανή σου. Σιγά – σιγά. Στην Ελπίδα. Πες το. Πες μου κι εσύ τι άκουσες; Πες το κι εσύ τι άκουσες; *(Η Ελπίδα στη Γωγώ)* *(δείχνει)*. Πες το κι εσύ στη διπλανή τι άκουσες; Σήκω Καίτη να στο πει. Εσύ *(Καίτη)* θα το πεις στο διπλανό σου. Σήκω από κει Ντόρα. *(Η Ντόρα σηκώνεται να πάει στον Ορέστη.)* Πήγαινε εκεί. Να δω ο τελευταίος αν θα μου πει σωστά. Δε θα το φωνάζετε. Εδώ, εδώ Βασιλική εδώ. Στον Ηρακλή. Σήκω Θάνο να πεις αυτό που άκουγες στον Ηρακλή.
- Θ – Δεν ξέρω τι άκουσα.
- Η – Μέλι. *(γελάνε)*

- N- Πες το γρήγορα στο Δημήτρη. Πες το στη Ζωή, Δημήτρη. *(δείχνει με το χέρι τον επόμενο)* Σιγά – σιγά. Σιγά – σιγά. Πες το στον Πάνο. Πάνο φώναξέ μας τι άκουσες;
- Π – Μέλι.
- N- Μέλι μυρίσατε, καλέ, όλοι;
- ΟΜ- Ναι.
- N- Σωστά μύρισε ο Ιάσωνας;
- ΟΜ- Ναι.

Κείμενο 10, στ. 727-750

- N- Λοιπόν, θα παίξουμε ένα παιχνίδι τώρα και μετά θα πω εγώ, μετά θα συνεχίσω. Για καθίστε όλοι. Βάλτε το χεράκι έτσι. *(ακουμπά το δάχτυλο στο γόνατο)* Θα προσέχετε κακομοίρηδες μη σας ξεγελάσω. Εγώ τώρα τα πραγματάκια θα λέω ότι πετάνε...Εσείς...Και θα σηκώνω το χέρι μου πάντα. Εσείς, ότι δεν πετάει, δεν θα παρασύρεστε από μένα, να σηκώνετε το χέρι σας, γιατί θα χάσετε. Ότι δεν πετάει θα το 'χετε κάτω το χεράκι σας. Πάμε;
- ΟΜ- Ναι.
- N- Πετάει – πετάει, η πεταλούδα; *(Υπάρχει δισταγμός. Τα παιδιά κοιτάνε το ένα το άλλο.)*
- N- Γιατί δε σηκώνετε όλοι, δεν πετάει η πεταλούδα;
- ΟΜ- Ναι. *(και σηκώνουν το χέρι)*
- N- Πετάει – πετάει, η μύγα; *(ανταποκρίνονται περισσότεροι)*
- A – Πετάει.
- N- Α, Ιάσωνα δε θα σκέφτεσαι και μετά θα το σηκώνεις ή κάτω. Θα σκέφτεσαι γρήγορα. Πετάει – πετάει το χελιδόνι.
- B – Πετάει.
- N- Γιατί κάτω Αντώνη; Δε πετάει; Θα χάσεις. Όταν βλέπω τώρα δύο ή τρεις φορές να κάνει το λάθος, θα χάνει, θα φύγει απ' το παιχνίδι μας.
- N- Πετάει – πετάει το αηδόνι. *(ανταποκρίνονται)*
- N- Πετάει – πετάει η κάμπια. *(κάποιοι παρασύρονται)*
- N- Πετάει βρε η κάμπια; Το σκουλήκι πετάει;
- ΟΜ- Όχι. *(γελάνε)*

- N- Λοιπόν, τώρα επειδή το παίζουμε και το μαθαίνουμε σιγά – σιγά, τώρα σας συγχωρώ, γι' αυτό δε σας βγάζω απ' το παιχνίδι. Λοιπόν, συνεχίζω. Πετάει – πετάει η μέλισσα. (ανταποκρίνονται)
- H- Ναι.
- N- Πετάει – πετάει η ακρίδα (ανταποκρίνονται)
- H- Ναι.
- N- Πετάει – πετάει η πεταλούδα (ανταποκρίνονται)
- OM- Ναι.
- K – Την είπαμε.
- N- Πετάει – πετάει η αρκούδα (γελάνε)
- Π – Κυρία εγώ το είχα κάτω.
- Z – Κι εγώ.

Στα δύο αποσπάσματα που προηγήθηκαν το παιχνίδι επιλέγεται ως μια φάση της οργανωμένης δραστηριότητας. Στην πρώτη περίπτωση το παιχνίδι είναι μια στρατηγική για να παρουσιαστεί το μέλι, ως προϊόν που παράγουν οι μέλισσες, μέσα από ένα πρωτότυπο και ενδιαφέροντα τρόπο. Έτσι, αξιοποιείται το γνωστό παιχνίδι 'κρυφό τηλέφωνο', το οποίο απαιτεί τη δραστηριοποίηση και την προσοχή όλων των παιδιών της τάξης. Επομένως, στην περίπτωση αυτή το παιχνίδι δεν έχει διδακτικό στόχο, αλλά κυρίως ρυθμιστικό, αφού δίνει την ευκαιρία για συμμετοχή σε όλα τα παιδιά και επίσης απαιτεί τη συγκέντρωσή τους στη δραστηριότητα.

Στη δεύτερη περίπτωση το παιχνίδι έχει στόχο την επανάληψη. Μέσα από το παιχνίδι 'πετάει-πετάει' ζητείται από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα έντομα ως ζώα που πετούν και να συνεχίσουν το παιχνίδι με την ταξινόμηση 'ζώα που πετούν ή όχι'. Ωστόσο, καθώς το παιχνίδι από μόνο του δεν θέτει περιορισμούς και δεν ορίζονται νέοι κανόνες που αφορούν το πεδίο της θεματολογίας του, στην εξέλιξή του ο στόχος της δραστηριότητας από εκπαιδευτικός διαφοροποιείται σε ψυχαγωγικό. Τα παιδιά αναφέρονται σε πράγματα όπως: γουρούνι, μπλούζα, παραμύθι, τραπέζι, πολυθρόνα, φίδι, καρέκλα, παπούτσια κ.α., που η προοπτική να πετάνε είναι αστεία. Το παιχνίδι χάνει την επαφή με το θεματικό πυρήνα της δραστηριότητας, προφανώς όμως δίνει στα παιδιά την δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην ομάδα που αναζητά την πιο αστεία πρόταση άρα και τον πιο επιτυχημένο διασκεδαστή.

Συζήτηση

Το παιχνίδι διευκολύνει την αυτενέργεια του παιδιού, την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και την κατάκτηση γνώσεων. Η αξιοποίηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία προσβλέπει στην ενεργοποίηση του παιδιού. Όμως, στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων, αποτελεί προϋπόθεση το παιχνίδι να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους ή τουλάχιστον να μην αλλοιώνει το χαρακτήρα της δραστηριότητας, όπως παρατηρήθηκε στο δεύτερο παράδειγμα.

3.1.4. Κατακλείδα

Η Κατακλείδα είναι ένα προαιρετικό στάδιο ποικίλων κειμενικών ειδών και επιπλέον συναντάται σε κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Στόχος του σταδίου αυτού είναι να αποδώσει το νόημα του κειμένου, αλλά επίσης μπορεί να είναι ένα λειτουργικό τέχνασμα για την επαναφορά του λόγου στο παρόν (Eggins & Slade, 1997). Στο νηπιαγωγείο, η Κατακλείδα μιας δραστηριότητας εξυπηρετεί ποικίλους στόχους. Ειδικότερα, στην έρευνά μας έχουμε καταγράψει Κατακλείδες που λειτουργικά χρησιμοποιούνται ως συμπέρασμα, επανάληψη ή δίνουν την ευκαιρία για να εκφραστούν αξιολογικά σχόλια.

α) Κατακλείδα ως συμπέρασμα

Πολλές φορές μια διδασκαλία συνοψίζεται σε ένα συμπέρασμα το οποίο σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Ο Veel (2000) παρατηρεί ότι συχνά, δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών ολοκληρώνονται με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το υπό συζήτηση θέμα επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, στην εκπαίδευση τα κειμενικά είδη, μέσα στη διαδικασία αναπλαισίωσης, συμπληρώνονται με στάδια που θεωρούνται σημαντικά στην διαδικασία μετάδοσης γνώσεων ή αξιών που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ωστόσο, η παρουσία του σε κάθε διδακτική ενότητα το καθιστά υποχρεωτικό για την ολοκλήρωση ενός θέματος, χωρίς όμως να αξιολογείται η λειτουργικότητά του σε σχέση με το κείμενο και η δυνατότητα επεξεργασίας του από τους μαθητές.

Τα δύο πρώτα κείμενα που παρατίθενται αποτελούν αποσπάσματα από δραστηριότητες ΦΕ. Η πρώτη δραστηριότητα έχει θέμα τα έντομα, ενώ η δεύτερη τον αέρα.

Κείμενο 10, στ. 895-899

N- (≈) Λοιπόν. Άραγε τα έντομα είναι βλαβερά ή ωφέλιμα; (...) Τα χρειαζόμαστε ή όχι;

ΟΜ- Ναι.

N- Μας κάνουν κακό, είναι βλαβερά;

ΟΜ- Όχι.

N- Είναι ωφέλιμα. Έτσι; Μας κάνουν καλό και τα χρειαζόμαστε.

Κείμενο 1, στ. 462-493

N- Έγινε το τραπέζι...Έτσι, έτσι. Λοιπόν. Για να δούμε λίγο κάτι. Άρα είναι απαραίτητος ο αέρας στη ζωή μας; Είναι απαραίτητος ο αέρας στη ζωή μας (κάθεται στο καρεκλάκι και σταματάει να σκουπίζει το τραπέζι)

Γ- Όχι.

A- Οο...

Γ- Ναι.

N- Ναι ή όχι;

Γ- Όχι.

Ακ- Δεν καταλαβαίνω τι εννοείτε.

N- Δεν καταλαβαίνεις τι εννοώ. Τον χρειαζόμαστε; Τον αέρα.

Γ- Όχι, όχι.

N- Όχι; Τι είπαμε για το λουλούδι. Μπορεί να ζήσει το λουλούδι;

Ακ- Όχι. Ούτε οξυγόνο δεν θα' χει.

N- Εσείς μπορείτε να ζήσετε χωρίς αέρα;

ΟΜ- Όχι.

N- Τότε; Μας είναι απαραίτητος ο αέρας στη ζωή μας;

ΟΜ- Ναι.

Αν- Κρυώνουμε με τον αέρα.

N- Και βέβαια κρυώνουμε. Πότε;

Ακ- Όταν φυσάει πολύ.

- N- Το χειμώνα, όταν φυσάει ο αέρας κρυώνουμε. Το καλοκαίρι κρυώνουμε όταν φυσάει;
- Αν- Όταν έχει χιόνια...
- Π- Κυρία, ποιος το 'κοψε αυτό εδώ το σιδεράκι; (δείχνει κάτι πάνω στα συρταράκια)
- N- Ο Φίλιος. Δεν πειράζει. Λοιπόν. Άρα είναι απαραίτητος ο αέρας στη ζωή μας. Έτσι; Και για μας και για τα φυτά και τα λουλούδια...
- Π- (στον Φίλιο) Εσύ το 'κοψες.
- N- Αφήστε το. Θα το κολλήσουμε μετά. Λοιπόν. Τα ζώα θέλουν αέρα για να ζήσουν;
- ΟΜ- Ναι.
- N- Το ίδιο κι εμείς. Τα πνευμόνια μας μέσα (δείχνει στο στήθος) θέλουν αέρα. Ε; Έτσι δεν είναι; Όταν κλείσατε τη μύτη σας και το στόμα σας τι έγινε;
- Αν- Τίποτα.
- N- Κοντεύατε τι να κάνετε;
- Ακ- Να πεθάνουμε.
- N- Ε, μα. Άρα, λοιπόν, μας είναι πάρα πολύ απαραίτητος ο αέρας. Η λέξη που δεν καταλάβατε ήταν αυτή που είπα τώρα. Απαραίτητος ε; Δηλαδή οπωσδήποτε χρειαζόμαστε τον αέρα. (Κουνάει το χέρι με μια γρήγορη κίνηση θέλοντας να ισχυροποιήσει το συμπέρασμα.) Σύμφωνα;
- ΟΜ- Ναι.
- N- Ωραία.

Και οι δύο παραπάνω Κατακλείδες, οι οποίες έχουν καταγραφεί σε διαφορετικά νηπιαγωγεία, έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά.. Και οι δύο αρχίζουν με το 'λοιπόν', που ως δείκτης λόγου καθορίζει την έναρξη ενός νέου σταδίου. Το δε ερώτημα που ακολουθεί, ζητώντας πληροφορίες, λειτουργικά κατέχει ρόλο συμπεράσματος. Ενδεικτικό στοιχείο αποτελεί το 'άρα', το οποίο στη συγκεκριμένη θέση από συμπερασματικός σύνδεσμος λειτουργεί ως συμπερασματική σύνδεση των σταδίων του κειμένου. Η συμπερασματική σύνδεση επαναπροσανατολίζει το νόημα του κειμένου εγκαθιστώντας μια λογική σχέση μεταξύ των σταδίων και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική διαδικασία (Λέκκα, 2005). Από την άλλη, δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε κατά πόσο το 'άραγε' χρησιμοποιείται ως

ερωτηματικό μόριο ή ως παρώνυμο του 'άρα'. Αξίζει, ωστόσο, να καταθέσουμε ότι στο λόγο των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε η χρήση παρωνύμων με πιο χαρακτηριστική περίπτωση την λέξη 'ίσιο' αντί του 'ίσο' σε δραστηριότητα μαθηματικών.

Αμέσως μετά τις ερωτήσεις δεν υπάρχει ανταπόκριση από τα παιδιά και στην μεν πρώτη περίπτωση το γεγονός αυτό καταγράφεται ως διακοπή στη ροή της συζήτησης '(...)', ενώ στη δεύτερη οι απαντήσεις είναι αντικρουόμενες και το πρόβλημα που υπάρχει τίθεται ξεκάθαρα μέσα από τη δήλωση του Άκη : 'Δεν καταλαβαίνω τι εννοείτε'. Τόσο η σιωπή όσο και η ερώτηση του Άκη αναγκάζουν τις νηπιαγωγούς να επαναδιατυπώσουν το ερώτημά τους. Οπότε το ερώτημα: 'Άραγε τα έντομα είναι βλαβερά ή ωφέλιμα;' αντικαθίσταται από το: 'Τα χρειαζόμαστε ή όχι;'. Αντίστοιχα στη δεύτερη περίπτωση το ερώτημα: 'Άρα είναι απαραίτητος ο αέρας στη ζωή μας;' αντικαθίσταται από το: 'Τον χρειαζόμαστε; Τον αέρα.'

Εύλογα τίθεται το ερώτημα, γιατί τα παιδιά δεν μπόρεσαν να απαντήσουν. Τι είναι αυτό που δεν κατάλαβαν; Οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν το πρόβλημα στην επιλογή του λεξιλογίου που αντικαθίσταται με μία κοινή και γενική ερώτηση 'τα/τον χρειαζόμαστε;'. Στη συνέχεια, το λεξιλόγιο που αρχικά χρησιμοποιήθηκε επανέρχεται και στις δύο περιπτώσεις, όταν θεωρείται από τις νηπιαγωγούς ότι έχουν δοθεί οι απαραίτητες εξηγήσεις. Ωστόσο, αυτή την αντιμετώπιση μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε αποσπασματική, αφού στη συγκρότηση του νοήματος της δραστηριότητας, το στάδιο αυτό, ως συμπέρασμα, είναι νοηματικά εξαρτημένο από ό,τι έχει προηγηθεί. Καθώς πρόκειται για δραστηριότητες διερεύνησης του φυσικού περιβάλλοντος, είναι αναμενόμενο να προσανατολίζονται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών του θέματος της δραστηριότητας. Έτσι, ενώ το τελευταίο αυτό στάδιο εισάγεται ως συμπέρασμα, αποτελεί στην πραγματικότητα ένα νέο στάδιο που λειτουργικά έχει στόχο να δείξει πώς το αντικείμενο κάθε δραστηριότητας επηρεάζει την ανθρώπινη ζωή. Στην πρώτη περίπτωση σε πολλά σημεία της δραστηριότητας έχουν παρουσιαστεί ανάλογα στοιχεία:

Κείμενο 10

Στ. 389 Μέλι μας κάνουν. Το βάζουν κι αυτό, λοιπόν, εδώ μέσα στην κηρήθρα μέχρι να το πάρει ο άνθρωπος, ο μελισσοκόμος.
Εντάξει;

Στ. 427 Η μέλισσα. Λοιπόν, της βάζουν εδώ και τη γύρη, γιατί θέλουνε να έχουν το χειμώνα να τρώνε. Εντάξει; Τρώνε και

μέλι, αλλά το παίρνει ο άνθρωπος το περισσότερο. Και τρώνε και γύρη.

Στ. 544 Τρώνε πολλά φύλλα, τρώνε τα δέντρα...Άμα φυτέψουμε εκεί τώρα σπανάκια, μαρούλια, λοιπόν, τα ξεριζώνουν στον κήπο. Τα τρώνε όλα, όλα, όλα (ανοιγοκλείνει τα δάχτυλα σαν στόμα). Είναι μεγάλη καταστροφή για τις καλλιέργειες οι κάμπιες.

Στ. 559 Ναι. Να πάει να δει κάποιος που δεν έχει δει (με το φακό). Η μαρουδίτσα δεν τρώει μόνο νέκταρ, τρώει κι αυτά τα μικρά που θα δείτε. Τη μελιτούρα. Η μαρουδίτσα, παιδιά, είναι πολύ ωφέλιμο έντομο, διότι μας καθαρίζει τα λουλούδια και τα δέντρα από αυτά τα παράσιτα. Αυτά τα μικρά τα έντομα, που δημιουργούνται τα πράσινα, που αυτά ας είναι τόσο μικρά ξέρετε τι δύναμη έχουν; Ρουφάνε όλους τους χυμούς απ' το φυτό, απ' το λουλουδάκι, απ' το δέντρο και το ξεραίνουν. Και είναι οι μαρουδίτσες που χραπ, χραπ, χραπ (κουνάει τα δάχτυλα σαν στόμα) τις τρώνε τις πράσινες τις μελίγκρες, τις μελιτούρες αυτές, και μας καθαρίζουν τα δέντρα και τα φυτά.

Στ. 579 Από κάτω, λοιπόν, βγάζουνε το κεντρί, τη λεν αυτή την καρφίτσα, που λέει. Είναι ένα κεντρί που μαςτσιμπάει (δείχνει με το δάχτυλο). Γιατί μαςτσιμπάνε; Γιατί μας φοβούνται που μας βλέπουν. Νομίζουν ότι θα τους κάνουμε κακό και τσουπι μαςτσιμπάνε. Μόλις βγάλουν το κεντρί τους, και το κεντρί τους μείνει μέσα μας, πεθαίνουν όμως αυτές. Ναι;

Το στάδιο της Κατακλείδας στο Κείμενο 10 παραπέμπει σε προηγούμενα μέρη του κειμένου και το νόημά του εξάγεται από τα προηγηθέντα. Γι' αυτό δεν θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω ανάπτυξή του και έτσι το συμπέρασμα συρρικνώνεται στη συμφωνία των παιδιών με την νηπιαγωγό και την τελική δήλωση: *'Μας κάνουν καλό και τα χρειαζόμαστε'*.

Στη δεύτερη περίπτωση, στο Κείμενο 1, η ερώτηση ανάγεται σε ένα ελάχιστο μέρος (στ. 172-188) της πολυδιάστατης αυτής δραστηριότητας. Η συμπερασματική σύνδεση του σταδίου αυτού, με ένα από τα μέρη της δραστηριότητας, δεν μπορεί να επιτευχθεί. Η λέξη 'απαραίτητος', επομένως και το συμπέρασμα συνδέονται αποκλειστικά με την λειτουργία της αναπνοής που στην πραγματικότητα είχε εν

συντομία διερευνηθεί. Έτσι, χρειάζεται να δοθούν επεξηγήσεις όχι για τη σημασία της λέξης ‘απαραίτητος’, αλλά για το πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή τη λειτουργία της αναπνοής, από την οποία ζητείται να εξαχθεί το συμπέρασμα.

Συζήτηση

Οι δύο Κατακλείδες που εξετάσαμε κατέχουν τη θέση συμπεράσματος και στην κειμενική οργάνωση της εισαγωγή τους διακρίνουμε πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, η συμπερασματική σύνδεση απαιτεί την λογική επεξεργασία του κειμένου. Στην διαδικασία αυτή δύο παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο. Πρώτον ένα ξεκάθαρο πλαίσιο αναφοράς από το οποίο μπορεί να προκύψει αβίαστα το συμπέρασμα. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο στη θεμελίωση ενός συμπεράσματος αποτελεί η σταδιακή του συγκρότηση. Προϋπάρχουσες αναφορές που αιτιολογούν το συμπέρασμα αφενός μεν προϊδεάζουν τα παιδιά για την εξαγωγή του συμπεράσματος αφετέρου δε στηρίζουν τη λογική του συγκρότησης.

β) Η Κατακλείδα ως επανάληψη και αξιολόγηση

Μια διαφορετική εκδοχή αποτελεί το επόμενο απόσπασμα. Εδώ, η Κατακλείδα έχει ταυτοχρόνως δύο στόχους. Αφενός μεν αποτελεί αξιολογικό σχόλιο πάνω στο θέμα της δραστηριότητας, αφετέρου λειτουργεί ως επανάληψη.

Κείμενο 7 στ. 143-175

N- Κι από τότε ζούμε εμείς καλά κι αυτοί...

ΟΛ- καλύτερα (*Η νηπιαγωγός κοιτάει την κάμερα με αμηχανία για το ‘ακατάλληλο’ συμπέρασμα και αμέσως το διορθώνει.*)

N- Ζούνε αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα! Όμως, όμως. Κάθε, όταν πλησιάζει αυτή η μέρα που πήρε ο Μουσολίνι τον Μεταξά και του είπε: «Δώσε μου την...

ΟΛ- Ελλάδα

N- Κι ο Μεταξάς του είπε:

ΟΛ- Όχι.

N- Εμείς, τη θυμόμαστε πάντα αυτή τη μέρα. Και κάνουμε γιορτές, γιατί πρέπει να θυμόμαστε όσους αυτούς τους ανθρώπους που

πολεμήσανε και υποφέρανε εκείνο τον καιρό. Γιατί, αν δεν πολεμούσανε εκείνοι, κι αν δεν θυσιάζαν τόσα πράγματα, κι αν δεν πεινούσανε, έτσι; κι αν δεν αγωνίζονταν, τι θα γινόταν σήμερα; Δεν θα είμασταν...

- M- Στην Ελλάδα, και οι Ιταλοί θα είχαν δικιά τους την Ελλάδα σήμερα.
- N- Ακριβώς. Οι Ιταλοί θα 'χαν δικιά τους την Ελλάδα, δεν θα 'μασταν ελεύθεροι, δε θα' χαμε όλα αυτά τα πράγματα που θέλουμε για μας,
- A- Τα σπίτια μας.
- N- Ό,τι είναι εδώ θα ήτανε δικό τους και θα το κάναν αυτοί ό,τι ήθελαν κι όχι εμείς.
- A- Ακόμα κι αυτά πήραμε;
- N- Ομως, επειδή όλοι αυτοί οι άνθρωποι αγωνίστηκαν σκληρά, και κάποιοι απ' αυτούς τι πάθαν κιόλας;
- M- Σκοτώθηκαν.
- N- Σκοτώθηκαν κιόλας. Γιατί στον πόλεμο πάντα (...) τι παθαίνουνε Ακη;
- A- Πεθαίνουνε.
- N- Πεθαίνουνε. Ή απ' την πείνα ή πάνω εκεί στον πόλεμο...
- A- Ευτυχώς που είναι ψεύτικα.
- N- Αυτά (οι εικόνες) είναι αληθινά. Είναι φωτογραφίες. Τι δείχνουν οι φωτογραφίες;
- A- Δείχνει ένα στρατιώτη που αγκαλιάζει ένα κοριτσάκι.
- N- Δείχνει ένα στρατιώτη που αγκαλιάζει ένα παιδάκι.
- A- Πολύ γλυκός.
- N- Πολύ γλυκός. Τι το 'χει αυτό το παιδάκι λέτε αυτός ο στρατιώτης;
- A- Παιδάκι.
- N- Είναι παιδάκι του, ε; Και, πως το φιλάει εδώ; Χαίρεται που το 'χει; Λυπάται;
- M- Χαίρεται.
- N- Εγώ τον βλέπω και λίγο λυπημένο. Γιατί να 'ναι λέτε λυπημένος; Γιατί, ε Μαρία, γιατί άραγε να 'ναι λυπημένος;
- A- Όχι, εγώ.
- M- Γιατί θα πάει να πολεμήσει.
- N- Γιατί θα πρέπει να το αφήσει το παιδάκι του και να πάει...

- Δ- Να πολεμήσει.
- N- Ακριβώς. Αυτούς, λοιπόν, όλους τους στρατιώτες που αφήναν τα παιδάκια τους, που αφήναν τις γυναίκες τους, πρέπει να τους θυμόμαστε. Έτσι; Και γι' αυτό κάθε χρόνο όταν έρχεται αυτή η μέρα τους κάνουμε μία μεγάλη...
- M- Γιορτή.

Στο παραπάνω απόσπασμα της Κατακλείδας εκφράζονται αξιολογικές κρίσεις γύρω από το θέμα της δραστηριότητας. Αρχικά, θα εξετάσουμε τα στοιχεία της κειμενικής επιφάνειας μέσω των οποίων αποδίδεται η εκτίμηση των προαναφερθέντων γεγονότων. Η αξιολογική χροιά του σταδίου καταγράφεται μέσα από την χρήση του 'πάντα', που λειτουργεί ως πηγή κλιμάκωσης (Martin & Rose, 2007) και αποδίδει την ένταση της συμπεριφοράς. Στο ίδιο πνεύμα λειτουργούν ο επιτονισμός, αλλά και η μακρά διάρκεια της λέξης 'όλους', που ως κειμενικά χαρακτηριστικά ενδυναμώνουν το νόημα του κειμένου. Ένα επιπλέον στοιχείο που εκφράζει κρίση αποτελεί η χρήση μετατροπίας στα ρήματα, δηλαδή του 'πρέπει', το οποίο τονίζει την υποχρέωση και εμφανίζεται στην αρχή και το τέλος του σταδίου.

Ως επανάληψη το στάδιο αυτό έχει δύο χαρακτηριστικά. Αφενός δίνει στα παιδιά μια ευκαιρία αναστοχασμού, αφετέρου επιτρέπει στη νηπιαγωγό να προβεί σε συμπληρώσεις και διευκρινίσεις. Η δραστηριότητα είχε πλαισιωθεί από φωτογραφίες και εικόνες, υλικό που συνάδει με την αρχή της εποπτείας (Παππάς, 1990) και τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της Ιστορίας (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007· Βλαχού, 2004). Ωστόσο, το σχόλιο της Δανάης: '*Ευτυχώς που είναι ψεύτικα*' φανερώνει ότι η αφήγηση έχει εκληφθεί ως παραμύθι. Στο γεγονός αυτό πιθανώς να συντελεί και η αδυναμία των παιδιών να αξιολογήσουν τις φωτογραφίες που εκτίθενται ως αρχειακό και αποδεικτικό υλικό, και κατά συνέπεια να αποδώσουν το νόημά τους. Όπως παρατηρεί η Ashby (2004), οι ιστορικές πηγές μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο αν συνδεθούν με το ιστορικό τους πλαίσιο, με αποτέλεσμα ακόμη και για παιδιά δημοτικού σχολείου να είναι δύσκολο να ερμηνεύσουν τις ιστορικές πηγές. Επιπλέον, στην αντίληψη ότι πρόκειται για ένα παραμύθι, σε κάποιο βαθμό μπορεί να συνέβαλε η αρχή της δραστηριότητας και το κλείσιμο της αφήγησης.

Κείμενο 7, στ. 58:

- N- Καθίστε να σας πω. Πριν από, πριν από πολλά χρόνια, πριν από πολλά – πολλά χρόνια...'

Κείμενο 7 στ. 143-145

N- Κι από τότε ζούμε εμείς καλά κι αυτοί...

ΟΛ – καλύτερα (*Η νηπιαγωγός κοιτάει την κάμερα με αμηχανία για το 'ακατάλληλο' συμπέρασμα και αμέσως το διορθώνει.*)

N- Ζούνε αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα!

Οι παραπάνω εκφράσεις παραπέμπουν στο λόγο των παραμυθιών και, καθώς ο λόγος της Ιστορίας έχει αφηγηματική δομή, εύκολα τα παιδιά μπορεί να συμπεράνουν ότι πρόκειται για φανταστική ιστορία. Σύμφωνα με τον Husbands (2004), η αποτελεσματική διδασκαλία της Ιστορίας στηρίζεται κυρίως στο λόγο των εκπαιδευτικών δηλαδή στον τρόπο που γλωσσικά αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ώστε να υποστηρίξουν την συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Στην περίπτωση της δραστηριότητας που αναλύθηκε, η Κατακλείδα ως επανάληψη, δημιουργεί εκ νέου μια ευκαιρία για την επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας και την ανασυγκρότηση του νοήματος.

Συζήτηση

Η επανάληψη αποτελεί ένα εργαλείο για την κατάκτηση της γνώσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το στάδιο της Κατακλείδας προσφέρεται λειτουργικά να αξιοποιηθεί ως επανάληψη. Σε αντίστοιχες δε δραστηριότητες, όπως η Ιστορική Αφήγηση που στηρίζονται στο λόγο του εκπαιδευτικού, η Κατακλείδα ως επανάληψη αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν τα παιδιά. Συγκεκριμένα σε αυτό το στάδιο αποτελεί μια ευκαιρία για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Έτσι, αφενός μεν μπορούν να γίνουν τυχόν διορθώσεις και συμπληρώσεις, αφετέρου δε δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών και να αναπτυχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος.

3.2. Τροποποιήσεις Κειμενικών ειδών

Στη συνέχεια, η ανάλυσή μας θα εστιαστεί σε τροποποιήσεις κειμενικών ειδών. Παραδείγματα δραστηριοτήτων θα μας δώσουν την ευκαιρία για την επισήμανση τροποποιήσεων από τα πρότυπα κειμενικά είδη. Θα σχολιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα κείμενα αυτά στη συγκρότηση του επιπέδου ύφους και ειδικότερα ο ρόλος τους στη συγκρότηση του αναπαραστατικού, διαπροσωπικού και κειμενικού νοήματος. Στην αρχή θα αναλυθεί το μακρο-κειμενικό είδος της Δραματοποίησης (Drama-play) και στη συνέχεια τα κειμενικά είδη: Παιχνίδι (Play), Διαδοχική και Αιτιολογική Εξήγηση (Sequential & Factorial explanation) και Ιστορική Αφήγηση (Historical recount).

3.2.1 Από την Αφήγηση στη Δραματοποίηση

Μέσα από το κείμενο μιας δραστηριότητας δραματοποίησης θα ερευνήσουμε την καθοριστική σημασία του λόγου στην εξέλιξή της. Η ιστορία, την οποία αφηγείται η νηπιαγωγός και στη συνέχεια δραματοποιείται, αναφέρεται στο μύθο για την προέλευση του ονόματος της Αθήνας.

Στην αφήγηση της ιστορίας διακρίνουμε δύο σημεία, τα οποία δεν ανήκουν στον αφηγηματικό λόγο. Το πρώτο είναι η αναφορά του καβγά της Αθηνάς και του Ποσειδώνα με αντικείμενο την επικράτηση του ενός από τους δύο ως ονοματοδότη της πόλης και το δεύτερο, η απόφαση των Αθηναίων για τη χρησιμότητα του δώρου της Αθηνάς, δηλαδή της ελιάς. Και τα δύο αυτά σημεία είναι καθοριστικά στην εξέλιξη της ιστορίας, καθώς το πρώτο θέτει το πρόβλημα, ενώ το δεύτερο αποτελεί τη λύση του.

Το πρώτο μέρος που αποτελεί την πλοκή παρουσιάζεται στην αφήγηση της νηπιαγωγού με τις φράσεις: *Τότε, λοιπόν, παρουσιάστηκε η Αθηνά κι ο Ποσειδώνας και ήθελε ο καθένας να δώσει το δικό του όνομα στην πόλη.... Όμως, μάλωναν.* Το 'μάλωναν' δεν είναι αναφορά εκφραστικού τρόπου, δηλαδή ένας τρόπος να περιγραφεί η ένταση των συναισθημάτων ή το ύφος του διαλόγου. Η σύντομη δηλωτική πρόταση της αφήγησης '*Όμως μάλωναν*' αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξη του θεατρικού λόγου. Καθώς δεν υπάρχει προηγούμενη γλωσσική επεξεργασία, φυσικό είναι τα παιδιά να αναπαράγουν κειμενικά ό,τι τα ίδια κατανοούν και αναγνωρίζουν ως διαπληκτισμό. Στην περίπτωση της δραματοποίησης του παραπάνω μύθου βλέπουμε ότι τα παιδιά προβάλλουν τη

διεκδίκηση μέσα από μια στείρα προβολή του εγωκεντρισμού τους. Είναι μια σύγκρουση ατόμων στην οποία θα επικρατήσει ο πιο δυνατός.

Κείμενο 13, στ. 54-69

- Λ- Εγώ θα τη βγάλω πρώτη.
Κ- Εγώ.
Λ- Εγώ. (Πέφτει η τρίαίνα από το κοντάρι και τα παιδιά γελάνε.)
Κ- Εγώ θα την πάρω.
Λ- Εγώ
Κ- Εγώ
Λ- Εγώ
Β- Εσύ ο Ποσειδώνας, (εννοεί το Δία) βγες χριστιανέ μου.
Λ- Εγώ
Κ- Εγώ
Ν- Ναι, ναι. (η Νηπ. στερεώνει την τρίαίνα)
Β- Παιδιά δεν τό'χα ξαναδεί να πέφτει κάτω.
Λ- Εγώ τα πάρω.
Κ- Εγώ
Λ- Εγώ
Κ- Εγώ, εγώ, εγώ.

Το απόσπασμα αυτό είναι μια ακριβής μεταφορά διαλόγων που χρησιμοποιούν τα παιδιά, όταν θέλουν να διεκδικήσουν κάτι. Χαρακτηριστικό είναι ότι, ενώ στην αρχή η 'Αθηνά' χρησιμοποιεί το ρήμα 'βγάλω', που αντιστοιχεί στο όνομα της πόλης και στην υπόθεση της δραματοποίησης, στη συνέχεια της αντιπαράθεσης χάνει το στόχο της και χρησιμοποιεί το ρήμα 'πάρω', επιλογή που παραπέμπει στην καθημερινότητα των παιδιών και στη διεκδίκηση παιγνιδιών. Ο ατέρμονος και ατελέσφορος αυτός διάλογος υποκινεί και τη Β να προτείνει την είσοδο του 'Δία' στη σκηνή, ώστε να προχωρήσει η ιστορία. Αντίθετα, αν το κείμενο της δραματοποίησης ήταν έργο ενός έμπειρου δραματουργού, το πιθανότερο είναι ο καβγάς λειτουργικά να ήταν η παρουσίαση της πλοκής, δηλαδή το θέμα της αφήγησης (η ονομασία της πόλης) και οι θέσεις των δύο χαρακτήρων πάνω σε αυτό ως αντιθέσεις και διάλογος που πιθανόν να αναπτυσσόταν ως επιχειρηματολογία.

Το επόμενο απόσπασμα της αφήγησης της νηπιαγωγού ξεκινά με την αναφορά των τρόπων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ελιά, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ελιά είναι το καλύτερο δώρο, στ.29.

‘...Που τις ελιές θα τις μαζεύανε, θα είχανε λάδι, θα είχανε λάδι για να φτιάχναν το φαγητό τους, θα τις πουλούσανε, θα στεφανώναν τους αθλητές, τόσα πολλά πράγματα μπορούσαν να κάνουν με το λάδι της ελιάς. Γι’ αυτό θεώρησαν ότι το καλύτερο δώρο ήταν της Αθηνάς.’

Το απόσπασμα αυτό αποτελεί τη λύση της ιστορίας. Χαρακτηρίζεται από υψηλή λεκτική πυκνότητα, καθώς μέσα από τις ασύνδετες ελλειπτικές προτάσεις προβάλλονται ως νέα τα οφέλη από το δώρο της Αθηνάς. Στην Αφήγηση παρατηρούμε τη χρήση του εξακολουθητικού μέλλοντα που λειτουργεί ως δήλωση γεγονότων που γίνονται συνήθως ή είναι ενδεχόμενο να γίνουν. Οι προοπτικές αυτές που παρουσιάζονται ολοκληρώνονται με την αξιολόγησή τους. Η τελευταία πρόταση *‘τόσα πολλά πράγματα μπορούσαν να κάνουν με το λάδι της ελιά’*, αποτελεί τη θετική εκτίμηση του δώρου της Αθηνάς. Γλωσσικά εκφράζεται μέσα από τους προσδιορισμούς *‘τόσα πολλά’*, που λειτουργούν ως ενίσχυση στο ψυχολογικό υποκείμενο της πρότασης *‘πράγματα’*. Επιπλέον, τη θετική εκτίμηση δηλώνει και η αλλαγή του ρηματικού χρόνου από μέλλοντα σε ενεστώτα και ως εκ τούτου η αλλαγή της προοπτικής από ενδεχόμενη σε οριστική. Σημασιολογικά οι αναφορές αυτές λειτουργούν ως επιχειρηματολογία που στηρίζει τη διαδικασία του συμπερασμού *‘Γι’ αυτό θεώρησαν ότι το καλύτερο δώρο ήταν της Αθηνάς’*, δηλαδή την επιλογή του καλύτερου δώρου και οδηγεί στη λύση της ιστορίας.

Το μέρος αυτό παραλείπεται στο διάλογο της δραματοποίησης και αντικαθίσταται από μια επιλογή που δεν στηρίζεται στην επιχειρηματολογία.

στ. 119 N- Εσείς τι προτιμάτε όλοι οι κάτοικοι της Αθήνας; Την ελιά ή το νερό το αλμυρό;

Η παράλειψη της επιχειρηματολογίας οδηγεί σε αντικρουόμενες απαντήσεις που φανερώνουν μια σύγχυση των παιδιών ως προς το σενάριο της δραματοποίησης, αλλά επιπλέον και την αδυναμία του κειμένου, όπως συγκροτείται να οδηγήσει τα παιδιά σε μια αδιαμφισβήτητη επιλογή και επομένως, μια ξεκάθαρη λύση της

ιστορίας. Αν η ερώτηση ζητούσε από ‘τους Αθηναίους’ να επιχειρηματολογήσουν προκειμένου να στηρίξουν τις απαντήσεις τους, το κείμενο από μόνο του θα οδηγούσε σε λογικό συμπερασμό και με τον τρόπο αυτό γλωσσικά και νοηματικά θα στήριζε τη λύση της Αφήγησης.

Για δύο λόγους πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στη γλωσσική συγκρότηση των αποσπασμάτων του κειμένου της δραματοποίησης στα οποία προαναφερθήκαμε. Πρώτον, γιατί λειτουργικά αποτελούν δύο καίρια σημεία στην εξέλιξη της ιστορίας και επομένως, η μη αποτελεσματική ανάπτυξή τους φτωχαίνει το νόημά της. Και δεύτερον, γιατί η δραματοποίηση ως μια μορφή θεατρικής έκφρασης στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως μια δραστηριότητα παραγωγής λόγου που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να διευρύνουν τα γλωσσικά μοντέλα που κατέχουν και χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα, το κείμενο της δραματοποίησης θα μπορούσε να στηριχτεί στην επιχειρηματολογία. Έτσι μέσα από μια παιγνιώδη δραστηριότητα, όπως η δραματοποίηση, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία και να παραχθεί επιχειρηματολογία, η οποία, αν και δεν είναι οικεία στα παιδιά, ωστόσο αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη συμμετοχή τους σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Η επιχειρηματολογία δίνει στον πομπό του μηνύματος την ευκαιρία να εξηγεί και να στηρίζει λογικά τις απόψεις του (Λέκκα, 2005), ενώ από την πλευρά του δέκτη πρόκειται για μια διαδικασία μετασχηματισμού και αποδοχής απόψεων (Λέκκα, 2005). Γενικότερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η επιχειρηματολογία ως μοντέλο κοινωνικής δράσης δεν προβάλλει ως μοναδικό κριτήριο αποδοχής τη δύναμη της πλειοψηφίας, αλλά κυρίως την αξία της κρίσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Συζήτηση

Διάφορες έρευνες (Hendy, 1998· Daniels, 1998) υποστηρίζουν ότι η ενασχόληση των παιδιών με την δραματική τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Το ζήτημα είναι ότι η επισήμανση αυτή δεν αντιστοιχεί στο εύρος της οργάνωσης του λόγου, αλλά συνήθως αναφέρεται σε διαδραστικές γλωσσικές συμπεριφορές, όπως το να μπορούν τα παιδιά να ακούν τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν, να μιλούν την κατάλληλη στιγμή λαμβάνοντας υπόψη ότι έχει προηγηθεί, δηλαδή συμπεριφορές που έχουν σχέση με την οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η ίδια θέση υποστηρίζεται και στον

ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:316-17). Όμως, η γλωσσική ανάπτυξη δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια σειρά βιολογικά προκαθορισμένων ικανοτήτων που σταδιακά εμφανίζονται στο παιδί, αλλά καθορίζεται αποφασιστικά από νοητικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Stein, 1992).

Σύμφωνα με τον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:106) στο κεφάλαιο που αφορά τη γλώσσα και ειδικότερα την προφορική επικοινωνία, η δραματοποίηση παρουσιάζεται να συμβάλλει «στην εξοικείωση των παιδιών με μορφές της γλώσσας που προσδιάζουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις». Μέσα στον ελλιπή προτεινόμενο σχεδιασμό ανάπτυξης της προφορικής επικοινωνίας εν γένει, στο πρόσφατο ΔΕΠΠΣ (Γκανά κ.α., 2006), η δραματοποίηση προτείνεται ως δραστηριότητα που συμβάλλει στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας, καθώς δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εμπλέκονται σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις (Δαφέρμου κ.α., 2006:106). Η ίδια λογική διέπει και το αντίστοιχο μέρος του κεφαλαίου του ΟΝ 'Δημιουργία – έκφραση', όπου η δραματοποίηση συνδέεται με τον προφορικό λόγο, ωστόσο η ανάλυσή της επικεντρώνεται στην δραματική έκφραση και την παρουσίαση δραματικών τεχνικών που συμβάλλουν στην επιτυχημένη υλοποίησή της. Ειδικότερα, στο μέρος του 11^{ου} κεφαλαίου του ΟΝ που αφορά τη δραματική τέχνη, ενώ υπάρχουν οδηγίες και προτάσεις για την οργάνωση της δραματοποίησης, οι αναφορές στο λόγο επισημαίνουν επιγραμματικά ότι *'ακολουθείται η αφηγηματική δομή της ιστορίας μέσα σε ένα διάλογο'* (Δαφέρμου κ.α., 2006:316).

Ωστόσο, ο διάλογος αυτός δεν έχει καμία σχέση με τον προτεινόμενο διάλογο που παρουσιάζεται ενδεικτικά στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006:317) και αφορά την οργάνωση της δραματοποίησης. Χαρακτηριστικό είναι ότι, μέχρι σήμερα, από την επεξεργασία της δραματοποίησης λείπουν παντελώς αναφορές γύρω από την γλωσσική συγκρότηση του θεατρικού λόγου γενικά και του λόγου της δραματοποίησης ειδικότερα.

Η μεταφορά του αφηγηματικού λόγου σε θεατρικό δεν είναι μια απλή διαδικασία που προκύπτει αβίαστα. Αντίθετα, όπως και η σκηνική δράση, χρειάζεται προετοιμασία. Είναι σημαντική, επομένως, η ανάλυση της δομής της αρχικής ιστορίας, η διερεύνηση της ύπαρξης εμβόλιμων κειμενικών ειδών και η αξιολόγηση της λειτουργικότητάς τους. Η αρχική αυτή ανάλυση θα αποτελέσει εργαλείο πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα επεξεργαστεί τη γλωσσική δομή του θεατρικού κειμένου. Στο στάδιο της προετοιμασίας η/ο νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν προτάσεις για το λόγο που θα χρησιμοποιήσουν οι ήρωες. Έχοντας

υπόψη ότι διάφορες γραμματικές δομές μπορούν να αποδώσουν την ίδια γλωσσική λειτουργία (Martin & Rose, 2007) τα παιδιά μπορούν να δώσουν ένα πλήθος πιθανών εκδοχών και μόνα τους να αποδεχτούν ό,τι θεωρούν καταλληλότερο και να απορρίψουν ό,τι δεν τους φαίνεται κατάλληλο, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργικότητά του στην εξέλιξη της δραματοποίησης. Ως καταιγισμός ιδεών είναι μια δημιουργική διαδικασία που στηρίζει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, την κατάκτηση γλωσσικών μοντέλων, αλλά και την κριτική ικανότητα των παιδιών, αφού διαφορετικές διατυπώσεις αντιστοιχούν σε διαφορετικό επίπεδο ύφους και τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το καταλληλότερο σε κάθε περίπτωση.

3.2.2. Παιχνίδι και υβριδικά κειμενικά είδη

Ο διάλογος και το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δίνουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μια προοπτική ελευθερίας στη διαπραγμάτευση κάθε θέματος. Ωστόσο, η χρήση του παιχνιδιού σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων, που συνήθως χαρακτηρίζεται ως δημιουργικότητα, κάποιες φορές αλλοιώνει τον στόχο των δραστηριοτήτων (Tsatsaroni et al, 2004). Οι περιπτώσεις στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω αποτελούν παραδείγματα υβριδικών κειμενικών ειδών, καθώς τα κειμενικά είδη των δραστηριοτήτων συνδυάζονται με το παιχνίδι. Και στις δύο περιπτώσεις η πρακτική αυτή δημιουργεί προβλήματα στην εξέλιξη της δραστηριότητας και στην επίτευξη του γνωστικού στόχου.

α) Παιχνίδι και Μαθηματικά

Η πρώτη περίπτωση που θα σχολιάσουμε αποτελεί δραστηριότητα μαθηματικών με αντικείμενο την διαίρεση. Αντίθετα με τη συνήθη τακτική, στην αρχή της δραστηριότητας παρουσιάζεται ο στόχος της.

Κείμενο 12, στ. 81-83

N- Θέλω τώρα ο Άρης, μιλάω Ελένη, ο Άρης να μοιράσει, να προσπαθήσει να μοιράσει τις κηρομπογιές σε όλα τα παιδάκια. Τι θα κάνεις Άρη για να τις μοιράσεις;

Αρ- Θα τις μοιράσω μία – μία.

N- Μία – μία. Πολύ σωστά. *(Αρχίζει να μοιράζει)* Και *(σ)*τον εαυτό σου. Έτσι. Δε θα ζωγραφίσουμε, απλά θα παίξουμε.

Από την άλλη μεριά, στο τέλος της εισαγωγής εμφανίζεται και η προοπτική του παιχνιδιού. Ποιοι είναι όμως οι νοηματικοί προσανατολισμοί αυτής της εισαγωγής για τα παιδιά; Καταρχήν θεματικά παραπέμπει στα εικαστικά και στο γεγονός αυτό συντελούν τα υλικά: κηρομπογιές, ο χώρος: τραπεζάκια και η διαδικασία: μοίρασμα. Ο δε τελικός χαρακτηρισμός της δραστηριότητας ως παιχνίδι σίγουρα την απομακρύνει από το διδακτικό της στόχο. Το θεματικό προσανατολισμό της δραστηριότητας υπαινίσσονται κάποια στοιχεία στο λόγο της νηπιαγωγού. Συγκεκριμένα, το στοιχείο που αποκαλύπτει το χαρακτήρα της δραστηριότητας που είναι η επανάληψη της δράσης που θα ακολουθήσει 'να μοιράσει' με τη χρήση της

μετατροπίας 'να προσπαθήσει' πριν το ρήμα 'μοιράσει'. Αν η δραστηριότητα ανήκε στο πεδίο των εικαστικών, το μοίρασμα θα αντιμετωπιζόταν ως μια δράση στην οποία τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν χωρίς προσπάθεια. Επιπλέον, η αποδοχή του τρόπου μοιράσματος που προτείνει ο Άρης, ενώ για τη νηπιαγωγό αποτελεί μαθηματικό κριτήριο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι με τον ίδιο τρόπο κατανοείται και από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο τρόπος που προτείνεται μπορεί να έχει μόνο κοινωνικά κριτήρια (π.χ. ισότιμη μεταχείριση) και να παραπέμπει σε κανόνες κοινωνικοποίησης που έχουν τεθεί στο σχολικό πλαίσιο. Τόσο τα εικαστικά όσο και το παιχνίδι αποτελούν αντικείμενα με χαλαρή περιχάραξη γεγονός που θα καθορίσει και τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, βλέπουμε στο μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας μια ομάδα κοριτσιών, η Λένα, η Ανθή και η Βούλα, να επιλέγουν τα αγαπημένα τους χρώματα και να ανταλλάσσουν τις κηρομπογιές. Η παιχνιδώδης διάσταση της δραστηριότητας επιφέρει μια καθοριστική αλλαγή στη συγκρότησή της. Ενώ πρόκειται για επίλυση προβλήματος, την διαμέριση ενός συνόλου σε ισοδύναμα υποσύνολα, ο στόχος της δραστηριότητας, που στην περίπτωση αυτή πρόκειται για διαίρεση μερισμού (Λεμονίδης, 2000), αντί να συμπεριλαμβάνεται στην αρχή της δραστηριότητας ώστε να δώσει σαφείς προσανατολισμούς στην επεξεργασία του προβλήματος, ανακοινώνεται από τη νηπιαγωγό στο τέλος της δραστηριότητας:

- στ. 126 Πόσα παιδάκια είμαστε;
στ. 133 Άρα σε πόσα κομματάκια πρέπει να την κόψουμε;
στ. 135 Σε οχτώ κομματάκια. Για να μοιραστούν ίσια.'

Η σύνδεση των μαθηματικών με την καθημερινότητα επιβάλλεται τόσο από την ηλικία των παιδιών όσο και από το προσανατολισμό της επιστημονικής κοινότητας στην κοινωνική διάσταση των μαθηματικών. Σύμφωνα με το πνεύμα αυτό ο μαθηματικός συλλογισμός αναπτύσσεται μέσα από την επίλυση προβλημάτων (Σακονίδης, 2004). Στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο, όχι μόνο ως προς τα μέσα (χρηστικά αντικείμενα ή μηχανές) και τις δράσεις (ταξινομώ, μετράω, προσθέτω, μοιράζω), αλλά κυρίως μέσα από τις διαδικασίες που βοηθούν τη συγκρότηση του νοήματος και αντιστοιχούν κάθε φορά σε συγκεκριμένες κειμενικές δομές. Σύμφωνα με τους Lerman και Tsatsaroni (2006) κάθε τύπος σχολικής πρακτικής χαρακτηρίζεται πάνω απ' όλα από μια γλωσσική

πρακτική. Προφανώς, η επικοινωνιακή πρακτική που κυριαρχεί στο νηπιαγωγείο δεν εξυπηρετεί εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους όπως αυτοί των μαθηματικών, καθώς αγνοεί τις σημαντικές διαφορές, τόσο επιστημολογικές όσο και κοινωνιολογικές, μεταξύ των δύο τύπων γνώσης, της επίσημης και της καθημερινής (Lerman & Tsatsaroni, 2006).

β) Παιχνίδι και Κατασκευές

Στην επόμενη δραστηριότητα θα εξετάσουμε τη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το παιχνίδι δεν υφίσταται ως διακριτή φάση της δραστηριότητας. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος του στην εξέλιξη της δραστηριότητας είναι καθοριστικός και έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση ενός υβριδικού κειμενικού είδους.

Το παρακάτω απόσπασμα αφορά τη διαδικασία κατασκευής δύο ταξινομητικών πινάκων.

Κείμενο 9

στ. 755

N- Άρα, λοιπόν, έχεις ένα γυαλί, έχεις ένα φελό, έχεις ένα πλαστικό, ε;
Έχεις και μακαρόνια.

στ. 758-774

E- Κυρία, τώρα που είπες μακαρόνια, να φτιάξουμε μακαρόνια με κιμά;

N- Να φτιάξουμε μακαρόνια με κιμά (αναλογίζεται); Να σας δώσω εγώ ένα πιάτο να τα φτιάξετε μέσα.

OM- Ναι.

N- Πάρα πολύ ωραία. Περιμένετε εσείς, περιμένετε κι εσείς
(Δείχνει τις δύο ομάδες).

B- Κυρία, τι φτάχνεις;

N- Να σας δώσω ένα πιάτο. Λοιπόν! (Παίρνει ένα χαρτόνι, για να κόψει τα πιάτα)

B- Α! Τόσο μεγάλο πιάτο;

N- Ε... θα το κόψουμε. Μια μεγάλη πιατέλα θα κάνουμε. Λοιπόν! Για πάρτε εσείς εδώ, η παρεούλα αυτή, την πιατέλα και βάλτε επάνω...

- Δ- Μακαρόνια;
- N- Όχι, όχι μακαρόνια. Περιμένετε μισό λεπτό θα σας πω τι θα βάλετε επάνω. Για να φτιάξουμε μια σωστή μακαρονάδα με κιμά πρέπει να έχει, ... για να γίνει νόστιμη,... πρέπει να έχει απ' όλα αυτά τα πράγματα που υπάρχουν επάνω (στο τραπέζι), εκτός από τα μεγάλα, βέβαια, που δεν θα κολλάνε. Έτσι; Λοιπόν! Για πάρτε κολλίτσες και κολλήστε πράγματα εδώ.

.....

Και κολλήστε αυτά που έχετε εδώ στο δικό σας σύνολο. Ε;

Είναι αυτά που δεν τα έλκει ο μαγνήτης. Έτσι;

Θα φτιάξετε, λοιπόν, εσείς τη δική σας μακαρονάδα, στη δική σας πιατέλα, με πράγματα που δεν τα έλκει ο μαγνήτης.

Εσείς εδώ τώρα (η άλλη ομάδα), προσέξτε θα σας δώσω κι άλλη πιατέλα.

- Z- Θαβάλουμε τα τέτοια.
- N- Ναι. Θα σας δώσω ένα άλλο πιάτο.
- Z- Θα τα τηγανίσουμε;

στ. 792-794

- N- Πάρτε τη δική σας πιατέλα.
- I- Πράσινη πιατέλα εκείνοι(έχουν).
- N- Και φτιάξτε το δικό σας σύνολο, το δικό σας φαγητό με πράγματα που τραβάει ο μαγνήτης. Δεν θα κολλάτε τους μαγνήτες, όμως, επάνω. Έτσι; Ότι πράγματα έλκει ο μαγνήτης. Ότι έχετε εδώ (στο τραπέζι). Εκτός από τους μαγνήτες. Βάλτε, όμως, τους μαγνήτες στην άκρη, για να μην κάνουμε καμιά ζημιά.

στ. 796- 799

- B- Φασολάκια; Μετά φασολάκια. Κυρία, εμείς θα φτιάξουμε φασολάδα.
- N- Για να δω, λοιπόν.
- B- Κυρία τώρα φτιάχνουμε μακαρονάδα και μετά φασολάδα.
- N- Ναι, αλλά δεν βάζουμε μόνο τα μακαρόνια επάνω. Θα βάλετε απ' όλα τα είδη. Δεν είπαμε ότι θα βάλετε... Τι είπαμε ότι θα βάσουμε επάνω στη μακαρονάδα;
- Μια ποικιλία από πράγματα. Τι θα βάσουμε μέσα λοιπόν; Ότι δεν τραβάει ο μαγνήτης. Τι είναι αυτά που δεν τραβάει ο μαγνήτης;

στ. 803-807

N- ... και δεν τα βάζουν όλα. (αδειάζει το χαρτόνι από τα αντικείμενα).
Περιμένετε λιγάκι. Τους μαγνήτες στην άκρη παιδιά.(παίρνει τους μαγνήτες).

I- Εδώ τα φασόλια για να φτάνουν κι οι άλλοι.

N- Πάρτε κόλλες. Πάρτε κόλλες.

B- Κυρία, εμείς χρειαζόμαστε και βούτυρο για τη μακαρονάδα.

N- Για βούτυρο σκεφτείτε, θα βάλετε, τι θα βάλετε;

στ. 811

B- Να βάλουμε τα φασόλια για βούτυρο.

Το παραπάνω κείμενο αποτελεί το τελευταίο μέρος μιας δραστηριότητας, όπου μέσα από πειράματα τα παιδιά γνώρισαν το μαγνήτη, τα χαρακτηριστικά, τις ιδιότητες και τις χρήσεις του. Στην πειραματική διαδικασία τα παιδιά είχαν τον ρόλο του ερευνητή, ενώ η νηπιαγωγός υποστήριζε και συντόνιζε την εξέλιξη της δραστηριότητας. Στο τελευταίο μέρος της δραστηριότητας έχει γίνει ταξινόμηση των υλικών σε αυτά που έλκονται ή όχι από το μαγνήτη. Στην ταξινόμηση επαναλαμβάνεται από τη νηπιαγωγό το τεχνικό λεξιλόγιο που στηρίζει τόσο το θεματικό περιεχόμενο, δηλαδή τα κριτήρια ταξινόμησης *‘όσα έλκει ο μαγνήτης, μαζεύει ο μαγνήτης’*, αλλά και η απαιτούμενη μεταγλώσσα για την οργάνωση των ταξινομιών *‘έχουμε δύο παρεούλες, ένα σύνολο’*. Στο στάδιο της ταξινόμησης υπάρχει μια μεταφορά από τον κόσμο της καθημερινής γνώσης και εμπειρίας στην εκπαιδευτική και τεχνική γνώση των ΦΕ. Πρόκειται, δηλαδή για μια λογική διαδικασία κατά την οποία δημιουργείται, στο πλαίσιο του μαγνητισμού, μια νέα σχέση μεταξύ των υλικών μέσα από την υιοθέτηση κριτηρίων κατηγοριοποίησης των υλικών. Τα παιδιά καλούνται να ενστερνιστούν τις αφηρημένες κατηγορίες: *‘υλικά που έλκονται από τον μαγνήτη’ & ‘υλικά που δεν έλκονται από τον μαγνήτη’*, οι οποίες αποδίδουν ιδιότητες των υλικών και στις οποίες βασίζεται η επιστημονική ταξινόμηση.

Η ταξινόμηση ολοκληρώνεται με την κατασκευή δύο πινάκων αντίστοιχων με τα σύνολα που έχουν σχηματιστεί. Η κατασκευή αυτή έχει ως σκοπό την εμπέδωση της ταξινόμησης, ως βιωματικής επανάληψης, και επιπλέον ως σημείου αναφοράς για την πιθανή επανεξέταση του θέματος στο μέλλον.

Στην εισαγωγή της κατασκευής η Ελένη προτείνει: *‘Κυρία, τώρα που είπες μακαρόνια, να φτιάξουμε μακαρόνια με κιμά;’* Ο συνδυασμός του φανταστικού κόσμου του συμβολικού παιχνιδιού με τη δραστηριότητα της κατασκευής δημιουργούν ένα υβριδικό κειμενικό είδος. Καθώς δεν υπάρχει ένας κοινός και συγκεκριμένος στόχος που να προσανατολίζει τη γλώσσα, η δραστηριότητα δεν έχει κειμενική συνεκτικότητα. Στο συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά κάνουν πως μαγειρεύουν. Στο φανταστικό αυτόν κόσμο δεν υπάρχουν προσδοκίες για κάποιο αποτέλεσμα, αλλά δημιουργείται από τα παιδιά με στόχο απόλαυση της δράσης. Αντίθετα, όμως, η κατασκευή στο πλαίσιο των ΦΕ είναι προσανατολισμένη σε ένα στόχο και απαιτεί συντονισμό σε συγκεκριμένες δράσεις. Στο υβριδικό κειμενικό είδος που προκύπτει υπάρχει σύγχυση στόχων, η οποία το καθιστά αναποτελεσματικό και τα παιδιά δεν μπορούν να το υιοθετήσουν.

Παρακάτω θα εξετάσουμε τη συνεκτικότητα του κειμένου ως προς το επίπεδο ύφους. Στο στάδιο αυτό ο τρόπος (mode) συνεχίζει να είναι διαλογικός, ενώ η χρήση της γλώσσας είναι συμπληρωματική στην κατασκευή. Χρησιμοποιείται το κειμενικό είδος της Διαδικασίας (Procedure), δίνοντας οδηγίες για την κατασκευή και, όπως είναι αναμενόμενο, οι προτάσεις βρίσκονται κυρίως στην προστακτική (*περιμένετε, πάρτε, φτιάξτε, κολλήστε, βάλτε, σκεφτείτε*). Γίνεται επίσης χρήση τοπικών προσδιορισμών (*εδώ, επάνω, στην άκρη, μέσα*), που μεθοδεύουν την δράση, ώστε να είναι πετυχημένη.

Τη συγκρότηση του πεδίου (field), το οποίο αντιστοιχεί στο θέμα της δραστηριότητας, θα εξετάσουμε μέσα από την ανάλυση του αναπαραστατικού πεδίου στο οποίο εστιάζεται το κείμενο. Η Ελένη παρεκκλίνει από τους στόχους της δραστηριότητας προτείνοντας ένα συμβολικό παιχνίδι, το οποίο γίνεται αποδεκτό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν δύο πλαίσια αναφοράς. Η νηπιαγωγός όχι μόνο υιοθετεί, αλλά επεκτείνει το προτεινόμενο λεξιλόγιο: *πιάτο, πιατέλα, μακαρονάδα, νόστιμη, φαγητό*, ενώ στη συνέχεια και άλλα παιδιά συμμετέχουν στο διάλογο υιοθετώντας το παιχνίδι μαγειρικής μέσα από τις λέξεις: *τηγανίσουμε, φασολάκια, φασολάδα, βούτυρο*.

Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σχηματίζει δύο λεξικά νήματα (lexical string) που ορίζουν το καθένα ένα θεματικό πλαίσιο αναφοράς, την μαγειρική και το μαγνητισμό αντίστοιχα. Ενώ η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί λεξιλόγιο τόσο από την περιοχή του μαγνητισμού όσο και της μαγειρικής, για τα παιδιά το συμβολικό παιχνίδι μαγειρικής αποτελεί το μοναδικό πεδίο αναφοράς. Το συμβολικό παιχνίδι

‘κάνω πως μαγειρεύω’ βασίζεται στην αναπαραγωγή της καθημερινότητας, όπως την έχουν βιώσει τα παιδιά και χαρακτηρίζεται ως κοινωνιο-δραματικό παιχνίδι (Sachs et al, 1985). Κατά συνέπεια, η δράση και ο λόγος των παιδιών αν και δημιουργούν ένα φανταστικό κόσμο, με την έννοια του μη υπαρκτού, αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα με καθορισμένες χρήσεις. Αντιθέτως, η ταξινόμηση ως επιστημονική διαδικασία, αν και γίνεται με συγκεκριμένα υλικά, αφορά γενικές τάξεις αντικειμένων, γεγονός που δεν ισχύει στη δραστηριότητα που εξετάζουμε. Έτσι, το παιχνίδι διαρρηγνύει τη σχέση συνυπνομίας (co-hyponomy) που χρειάζεται να συνδέει τα υλικά για τη συγκρότηση της επιστημονικής ταξινομίας και επαναφέρει την χρήση των λεξικών μονάδων (μακαρόνια, φασόλια) στο αναφερόμενο και όχι το σημαινόμενο, όπως απαιτείται στη συγκρότηση ταξινομίας. Με τον τρόπο αυτό απορρίπτεται η επιστημονική ταξινόμηση που επιτεύχθηκε μέσα από την πειραματική διαδικασία και το παιχνίδι επαναφέρει τα υλικά στην καθημερινή τους διάσταση.

Στη διαπροσωπική διάσταση, το υβριδικό κειμενικό είδος αναδιοργανώνει το λόγο σε δύο επίπεδα. Πρώτον, πολλές φορές η προστακτική μετριάζεται σημασιολογικά από τη χρήση μετατροπίας (modulation), μια όψη της τροπικότητας (modality). Έτσι, η υποχρέωση μετριάζεται είτε με τη χρήση μέλλοντα (*θα κολλάτε, θα βάλετε*) είτε με τη χρήση του πρώτου προσώπου πληθυντικού του ενεστώτα (*δεν βάζουμε, είπαμε, βάλουμε*).

Όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση ο συνδυασμός παιχνιδιού και οδηγιών προκαλεί περαιτέρω διαφοροποιήσεις στους ρόλους των παιδιών και της νηπιαγωγού. Συγκεκριμένα, ενώ η διαδικασία συνήθως είναι ένα κείμενο στο οποίο είναι ξεκάθαρος ο ρόλος του καθοδηγητή, η τακτική αυτή τροποποιείται. Έτσι, ενώ στην εξέλιξη του διαλόγου η εισαγωγή (initiating move) θα έπρεπε να ανήκει στο λόγο της νηπιαγωγού, στο απόσπασμα που εξετάζουμε πολλές φορές τα παιδιά παίρνουν αυτή την πρωτοβουλία: *να φτιάξουμε μακαρόνια με κιμά;/ Φασολάκια; Μετά φασολάκια. Κυρία, εμείς θα φτιάξουμε φασολάδα./ Κυρία, εμείς χρειαζόμαστε και βούτυρο για τη μακαρονάδα*

Η συγκάλυψη του καθοδηγητικού ρόλου φαίνεται και από την έκταση των απαντήσεων της νηπιαγωγού. Ενώ συνήθως στους διαλόγους οι απαντήσεις (responding moves) είναι σύντομες, οι συγκεκριμένες απαντήσεις είναι μακρές, καθώς η νηπιαγωγός προσπαθεί να προσαρμόσει τις προτάσεις των νηπίων στον εκπαιδευτικό στόχο της δραστηριότητας.

Οι απαντήσεις της νηπιαγωγού είναι συχνά υποστηρικτικές: *‘Να σας δώσω εγώ ένα πιάτο να τα φτιάξετε μέσα. /Θα φτιάξετε λοιπόν εσείς τη δική σας μακαρονάδα, στη δική σας πιατέλα, με πράγματα που δεν τα έλκει ο μαγνήτης’*. Ακόμη και στην περίπτωση που οι απαντήσεις διαφοροποιούνται από την πρόταση των παιδιών, η χρήση του παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό συγκαλύπτει την προσπάθεια επαναπροσανατολισμού της δραστηριότητας στον εκπαιδευτικό της στόχο: *‘Όχι, όχι μακαρόνια. Περιμένετε μισό λεπτό θα σας πω τι θα βάλετε επάνω. Για να φτιάξουμε μια σωστή μακαρονάδα με κιμά πρέπει να έχει, ... για να γίνει νόστιμη, ... πρέπει να έχει απ’ όλα αυτά τα πράγματα που υπάρχουν επάνω (στο τραπέζι), εκτός από τα μεγάλα βέβαια που δεν θα κολλάνε. Έτσι; / Για βούτυρο σκεφτείτε, θα βάλετε, τι θα βάλετε;*

Το ίδιο γεγονός διαπιστώνεται και στη χρήση του προσδιορισμού ‘σωστή’, που αν και αναφέρεται στη μακαρονάδα ουσιαστικά αξιολογεί όλη την δραστηριότητα. Σύντομα, όμως, ο προσδιορισμός ‘σωστή’ αντικαθίσταται από το ‘νόστιμη’ συγκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό την παρέμβαση της νηπιαγωγού.

Ο συνδυασμός όλων των στοιχείων που σχολιάστηκαν δημιούργησε ένα υβριδικό κειμενικό είδος που κινήθηκε τόσο στο χώρο της καθημερινότητας, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, όσο και στο αφηρημένο πεδίο της επιστήμης. Αυτό το στάδιο της δραστηριότητας κρίθηκε από τη νηπιαγωγό ως αποτυχημένο, καθώς τελικά η κατασκευή δεν εκπλήρωσε τον αρχικό της στόχο.

Συζήτηση

Η Αόρατη Παιδαγωγική, όπως έχει επισημάνει ο Bernstein (1991), διευκολύνει το δημιουργικό δυναμικό του παιδιού, αλλά δημιουργεί προβλήματα στην διδασκαλία και τη μάθηση εξειδικευμένων επιστημονικών περιοχών. Στην προσπάθεια υλοποίησης στόχων των μαθηματικών και των ΦΕ, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, αναδεικνύονται οι αντιφατικές ανάγκες μεταξύ επιστημονικού και παιδαγωγικού λόγου. Στην περίπτωση της δραστηριότητας ΦΕ, όπως διαπιστώθηκε, το παιχνίδι γίνεται το πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας ισότιμης – δημοκρατικής σχέσης μεταξύ παιδιών και νηπιαγωγού. Τα παιδιά γίνονται ρυθμιστές της κατάστασης ορίζοντας το περιεχόμενο και τον βηματισμό της δραστηριότητας.

Από την άλλη, όμως, τα χαλαρά σύνορα μεταξύ παιχνιδιού –καθημερινότητας και εκπαιδευτικής γνώσης λειτουργούν σε βάρος του εκπαιδευτικού στόχου και δεν επιτρέπουν την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης μέσα από υιοθέτηση του

επιστημονικού λόγου. Οι παράγοντες αυτοί προκαλούν μια ασυνεπή οργάνωση των δραστηριοτήτων ως προς εξειδικευμένα πεδία, η οποία καταγράφεται στη γλώσσα με την ανάπτυξη υβριδικών κειμενικών ειδών που εμφανίζουν λειτουργικά προβλήματα στη συγκρότηση του επιπέδου ύφους.

Είναι, όμως γεγονός ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί μια μεταβατική περίοδο στη ζωή του παιδιού, η οποία σύμφωνα με την Christie (2005) που έχει ερευνήσει συστηματικά την προσχολική εκπαίδευση, θεωρείται μία από τις κρίσιμες περιόδους στην εξέλιξη της γλώσσας των παιδιών. Συνεπώς, στην υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης και στην έμφαση στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, όπως προτείνεται από τον ΟΝ (2006), θα πρέπει να μην παραγνωρίζονται τα δομικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τον παιδαγωγικό λόγο, έτσι ώστε να διασφαλίζεται –παράλληλα με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη- η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

3.2.3 Διαδοχική και Αιτιολογική Εξήγηση

Τα κείμενα στα οποία θα αναφερθούμε είναι αποσπάσματα από διδασκαλία με θέμα τον αέρα και τις ιδιότητές του, όπου καταγράφηκε η παρουσία δύο κειμενικών ειδών της Εξήγησης, η Διαδοχική και η Αιτιολογική Εξήγηση.

Το απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρεται στη κινητική ενέργεια του ανέμου και είναι το πρώτο πείραμα της διδασκαλίας. Η νηπιαγωγός έχει τοποθετήσει μια χάρτινη βάρκα μέσα σε μια λεκάνη με νερό. Τα παιδιά μετακινούνται από τη γωνιά της συζήτησης γύρω από το τραπέζι πάνω στο οποίο βρίσκεται η λεκάνη.

Κείμενο 1, στ. 60-107

- N- Τώρα, εδώ θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε τι κάνει ο αέρας.
Είναι δυνατός τόσο όσο μας λέει το ποίημα; Μμ;
- Π- Όχι
- A- Κατάλαβα.
- N- Τι κατάλαβες βρε Άκη; Για να σηκωθούμε, για ελάτε εδώ πέρα, ελάτε εδώ πέρα. Έβαλα εδώ κάτω, τι; Μια ...
- Π- Βαρκούλα.
- N- Μια βαρκούλα μέσα σε μια...
- Π- Λεκάνη.
- N- Τι έχει η λεκάνη; Η λεκάνη τι έχει μέσα;
- ΟΜ- Νερό.
- N- Έχει νερό. Λοιπόν, ένας-ένας θέλω να προσπαθήσει... ένας-ένας όμως. Να φυσάτε να δούμε... Τώρα κουνιέται η βάρκα μας;
- ΟΜ- Όχι
- Αν- Ναι
- N- Ελάχιστα. Αν φυσήξουμε λίγο με το στόμα μας, θα κάνουμε τίποτα;
- A- Όχι.
- N- Για, για Άκη. Στέλιο. Για φύσα.
(Ο Στέλιος φυσά και η βάρκα μετακινείται)
- N- Χαμήλωσε το κεφάλι (στο Στέλιο). Α!! Άλλος. Πέπη;
(Η Πέπη φυσά και η βάρκα μετακινείται).
- N- Άλλος;
(Φυσάει ο Ανδρέας και μετακινεί την βάρκα).
- N- Α!! τι είναι αυτό που κουνάει τη βάρκα;

A- Ο αέρας.

(Συνεχίζεται η διαδικασία με όλα τα παιδιά.)

X- Κυρία, ο Φίλιος την πιάνει.

A- Αφήστε τη τώρα.

N- Ο αέρας είναι αυτός που κούνησε τη βάρκα. E; Που τη μετακίνησε.

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε ότι η διαπίστωση του φαινομένου γίνεται βιωματικά, χωρίς να συνοδεύεται από παραγωγή λόγου. Η διαπίστωση ότι η βάρκα μετακινείται, στηρίζεται σε παρατηρήσιμες ακολουθίες δραστηριοτήτων και για το λόγο αυτό θεωρείται προφανής και αδιαμφισβήτητη. Τα παιδιά καλούνται να εξηγήσουν το φαινόμενο με την ερώτηση : *τι είναι αυτό που κουνάει τη βάρκα;* Η εξήγηση θα δοθεί αρχικά από τα νήπια και θα κατοχυρωθεί τελικά ως έγκυρος λόγος με την επανάληψή της από τη νηπιαγωγό: *ο αέρας είναι αυτός που κούνησε τη βάρκα. E; Που τη μετακίνησε.*

Μια διαφορετική εξέλιξη καταγράφεται στη παρακάτω δραστηριότητα που ως στόχο έχει να δείξει την συμβολή του αέρα στο φαινόμενο της καύσης.

Κείμενο 1, στ. 121-171

N- ... Αυτό τώρα για κοιτάξτε, εγώ μέχρι να...να συνεχίσουμε με τα άλλα που έχουμε να κάνουμε, εδώ, άναψα ένα κεράκι κι από πάνω θα βάλω ένα ποτήρι. Και θα δούμε σιγά-σιγά τι θα γίνει.

Aκ- Από πάνω θα βγάλει νερό.

N- Όχι, δε βγάζει νερό. Παρακολουθήστε εσείς εκεί πέρα ...

Αν- Θα σβήσει. Έσβησε.

N- Έσβησε;

Αν Ναι

N- Α! τι έγινε; Γιατί έσβησε;

Φ- Γιατί έπεσε νερό.

(Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά ότι δεν υπάρχει νερό στο ποτήρι.)

N- Ξανανάβω το κεράκι. Το άναψα. Ωραία;

ΟΜ- Ναι

N- Για να δούμε. Απαλά- απαλά το 'βαλα (το ποτήρι πάνω στο κερί). Για να δούμε τι θα κάνει.

X- Θα σβήσει;

- N- Για να δούμε. Για να δούμε.
- X- Σβήνει.
- Ακ- Αφού πάνε όλοι κοντά.
- X- Έσβησε.
- N- Έσβησε;
- Γ- Είχε αέρα.
- N- Είχε αέρα; Από πού είχε αέρα Γιώργο; Για πες.
- Γ- Έβγαλε το....
- X- Καπνό.
- Γ- Ατμός! Ατμός!
- (Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι ο 'μικρούλης' καπνός βγαίνει από το κερί την ώρα που σβήνει.)*
- N- Αν είχα το κερί έτσι. Και δεν έβαζα το ποτήρι. Φίλιε! Αν είχα το κερί μου έτσι σκέτο. Θα 'σβηγε; Αν δεν το φυσούσα;
- ΟΜ- Όχι.
- Γ- Έσβησε.
- N- Έσβησε. Γιατί έσβησε; Αν το είχα χωρίς το ποτήρι, θα έκαιγε.
- Ακ- Γιατί έχει κρύο.
- N- Γί αυτό λες; Μα δεν ακουμπάει η φλόγα στο ποτήρι.(...) Δύσκολο είναι αυτό ,ε;
- Ακ- Μμ...
- N- Λοιπόν. Εδώ μέσα το ποτήρι έχει αέρα. Δεν έχει αέρα; Έχει αέρα, ε; Δεν έχει αέρα; Τον πήρα τώρα εγώ τον αέρα και ...τσουπ το βάλουμε εδώ πέρα *(σκεπάζει το κερί με το ποτήρι)*. Η φλόγα, όμως, που καίει απ' το κεράκι, τον έκαψε, τον πήρε τον αέρα. Και μόλις τελείωσε ο αέρας που υπήρχε εδώ μέσα στο ποτήρι,...ωπ, έσβησε. Έσβησε η φωτίτσα.

Στο πρώτο μέρος, στο στάδιο της αναγνώρισης του φαινομένου, τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία μέσα από την Παρατήρηση και περιγράφουν το φαινόμενο: 'η φλόγα σβήνει', όταν σκεπάζουμε ένα αναμμένο κερί με ένα ποτήρι. Στο επόμενο στάδιο, όμως, η Εξήγηση του φαινομένου δεν στηρίζεται στην περιγραφή της διαδικασίας που επαναλήφθηκε πολλές φορές μπροστά στα μάτια των παιδιών. Αυτή τη φορά, η τάξη καλείται να απαντήσει στο ερώτημα 'γιατί σβήνει η φλόγα', το οποίο απαιτεί μια εξήγηση στηριγμένη στη σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Στη

συγκεκριμένη περίπτωση, για την Αιτιολογική Εξήγηση του φαινομένου δεν αρκεί η άμεση παρατήρηση του φαινομένου, αλλά απαιτούνται γνώσεις σχετικές με τους συντελεστές της καύσης, που είναι φυσικό και αναμενόμενο να μην διαθέτουν τα νήπια.

Χαρακτηριστικό της δυσκολίας, που αναγνωρίζει στη διάρκεια της διδασκαλίας και η ίδια η νηπιαγωγός δηλώνοντας: *‘Δύσκολο είναι αυτό, ε;’*, είναι ότι η εξήγηση που αναπτύσσεται στη διδασκαλία αποκλίνει από τα πρότυπα οργάνωσης μιας αιτιολογικής εξήγησης. Στην υπό-παρατήρηση περίπτωση, η νηπιαγωγός, για να προσεγγίσει το στόχο της, υιοθετεί το λόγο της πειθούς μέσα από μια σειρά ρητορικών ερωτήσεων, στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση μέσα από την επανάληψη. Έτσι, ενώ η εξήγηση αρχίζει με τη δήλωση: *‘Εδώ μέσα το ποτήρι έχει αέρα’*, στην προσπάθεια δημιουργίας κοινών παραδοχών για τους συντελεστές του φαινομένου που εξετάζεται, ακολουθούν οι ερωτήσεις: *‘Δεν έχει αέρα; Έχει αέρα, ε; Δεν έχει αέρα;’* Επομένως, οι ρητορικές ερωτήσεις δεν έχουν στόχο την εκμείευση απαντήσεων, αλλά την αποδοχή της απάντησης ως μόνη ορθή και λογική εξήγηση του φαινομένου (Λέκκα, 2005). Ενώ ο επιστημονικός λόγος έχει ως στόχο την πειθώ (Lakoff, 1981), ο στόχος αυτός εκπληρώνεται μέσα από λογικές διεργασίες και όχι με τον επηρεασμό του δέκτη. Αντίθετα στη δραστηριότητα που εξετάσαμε επιστρατεύονται αφηγηματικές τεχνικές για να πείσουν τα νήπια για τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας αφού δεν μπορεί να επιτευχθεί με άλλο τρόπο η κατανόηση των αποτελεσμάτων του πειράματος.

Επιπλέον, ο λόγος αποκτά χαρακτηριστικά αφήγησης που εντοπίζονται τόσο στο χαμηλό και υποβλητικό τόνο της φωνής, όσο και σε λεξιλογικές επιλογές που χαρακτηρίζουν αφηγηματικά κείμενα. Συγκεκριμένα παρατηρείται η χρήση ηχογλώσσας με τις λέξεις *‘τσουπ’* και *‘ωπ’*, καθώς και η επιλογή του υποκοριστικού *‘φωτίτσα’*, τα στοιχεία αυτά επαληθεύουν την παρατήρηση της Κατή (1992), ότι οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα υιοθετούν αφηγηματικές τεχνικές που είναι οικείες στα παιδιά. Η τροποποίηση του κειμενικού είδους υποδηλώνει το γνωστικό πρόβλημα που έχει προκύψει. Ενώ ένα μέρος της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών συνδέεται με τη χρήση των κειμενικών ειδών, όπως έχουν αναπτυχθεί στην επιστήμη, η νηπιαγωγός, για να υπερβεί το γνωστικό εμπόδιο, υιοθετεί χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου, καθώς η Αφήγηση νομιμοποιείται κοινωνικά για την επικοινωνία με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η αναγκαιότητα για ικανοποιητική Αιτιολογική Εξήγηση του φαινομένου

παρακάμπτεται, ενώ ταυτόχρονα η απλοποίηση, ως χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού λόγου, λειτουργεί υπέρ του καθημερινού λόγου, του λόγου της οικογένειας και της κοινότητας, και δεν επιτρέπει την ανάδυση του επιστημονικού λόγου.

Τέλος, όσον αφορά στην οργάνωση του κειμενικού είδους μέσω των λογικο-σημασιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των επιμέρους προτάσεων ενός κειμένου, παρατηρούμε ότι είναι ιδιαίτερα φανερά μόνο στο δεύτερο κείμενο. Οι λέξεις 'τόρα', 'μόλις' και 'όμως', που βρίσκονται στην αρχή των προτάσεων, χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του νοηματικού προσανατολισμού του κειμένου και δομούν τις σχέσεις αιτίας- αποτελέσματος μεταξύ των συντελεστών που συμμετέχουν στο φαινόμενο και των αποτελεσμάτων που παρατηρούνται. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες δίνουν έμφαση στη χρονική ακολουθία πάνω στην οποία βήμα-βήμα εξελίσσεται το φαινόμενο, ενώ η τρίτη δημιουργώντας μια σχέση αντίθεσης, επισημαίνει το ρόλο που παίζουν οι διάφοροι συντελεστές στην εξέλιξη του φαινομένου. Η επιλογή του 'όμως' επισημαίνει την 'ανταγωνιστική' σχέση μεταξύ καύσης και αέρα, την ανάγκη δηλαδή 'κατανάλωσης' του οξυγόνου, ώστε να πραγματοποιηθεί η καύση.

Συζήτηση

Η αξιοποίηση της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας των Φ.Ε. και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς επιτρέπει στην/ον εκπαιδευτικό να επιλέγει τα κατάλληλα κειμενικά είδη που πραγματώνουν τον επικοινωνιακό στόχο της διδασκαλίας και, ταυτόχρονα παρέχει μια μεταγλώσσα που διευκολύνει τον επιστημονικό γραμματισμό. Άρα, μια τέτοιου τύπου οργάνωση της διδασκαλίας αποτελεί ένα επιπλέον εργαλείο για την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων μέσα από το πλούσιο, αλλά ελλιπές όσον αφορά τις εξηγήσεις πεδίο των γνωστικών στόχων του ΑΠ για το νηπιαγωγείο (Christidou & Hatzinikita, 2005), μπορεί να συνεισφέρει στην αξιολόγηση της επιλογής ενός θέματος προς διδασκαλία, καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της ίδιας της διδασκαλίας. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι η παραγνώριση των κειμενικών ειδών που εξυπηρετούν τον μαθησιακό στόχο σε

συνδυασμό με την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με το θέμα ενδέχεται να ακυρώσει τους γνωστικούς στόχους της διδασκαλίας.

Είναι γεγονός ότι στις δραστηριότητες Φ.Ε. στο νηπιαγωγείο, αν και οργανώνονται με παιγνιώδη τρόπο, η ευθύνη για την οργάνωση και την πορεία της διδασκαλίας είναι στα χέρια της/ου νηπιαγωγού. Στο δεύτερο κείμενο, τα νήπια έδωσαν τρεις νατουραλιστικές εκδοχές για την εξήγηση του φαινομένου εκ των οποίων οι δύο, ο αέρας και το νερό, αναφέρονται σε αιτίες που σε καθημερινές, οικείες για τα παιδιά συνθήκες, προκαλούν το ίδιο αποτέλεσμα. Όμως, οι προσπάθειες αυτές απορρίφθηκαν, γιατί δεν προσεγγίζουν την εξήγηση του φαινομένου που εξετάζεται και συνεπώς τα νήπια κλήθηκαν να ενστερνιστούν τη 'δίδαχ' της νηπιαγωγού. Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται να διερευνηθεί αν είναι σκόπιμο στο νηπιαγωγείο να οργανώνονται δραστηριότητες που στηρίζονται στην Αιτιολογική Εξήγηση. Όπως φάνηκε στη δραστηριότητα που αναλύθηκε η παρέκκλιση από την πρότυπη ανάπτυξη της Αιτιολογικής Εξήγησης επιτείνει τις ανισότητες στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή και ταυτόχρονα δυσκολεύει την προσέγγιση του μαθητή στην επιστήμη. Η διδασκαλία εξελίσσεται σε μια επαναλαμβανόμενη άκαρπη προσπάθεια μέσα από την οποία αποδυναμώνεται ο ρόλος του μαθητή ως ενεργού συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ενισχύεται ο ρόλος του δασκάλου ως φορέα της γνώσης. Μια τέτοια διαδικασία έχει ως συνέπεια την αναπαραγωγή κατεστημένων κοινωνικών και παιδαγωγικών ανισοτήτων.

Όπως φάνηκε στη συγκεκριμένη ανάλυση και έχει διαπιστωθεί και αλλού (Feez, 2002), η γλωσσική οργάνωση μιας διδασκαλίας στηρίζεται στην κρίση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνειδητών θεωριών σχετικά με τη γλώσσα και τη μάθηση της γλώσσας. Η ελλιπής αναφορά του Α.Π. και του Οδηγού της Νηπιαγωγού στους γλωσσικούς στόχους των γνωστικών αντικειμένων, όπως και των Φ.Ε., αναπαράγει ιδεολογικές θέσεις γύρω από τις γλωσσικές ικανότητες των νηπίων που δεν ανταποκρίνονται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και τελικά δεν συνάδει με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα που επικαλείται το ΔΕΠΠΣ.

3.2.4. Ιστορική Αφήγηση

Το Κείμενο 6 της δραστηριότητας με θέμα την άλωση της Κωνσταντινούπολης και την περίοδο της τουρκοκρατίας, που θα αναλύσουμε παρακάτω, ακολουθεί το πρότυπο οργάνωσης της Ιστορικής Αφήγησης και συγκροτείται σε δύο στάδια: μια Ανασκόπηση που αφορά στο υπόβαθρο του ζητήματος το οποίο αποτελεί το θέμα της δραστηριότητας, ενώ ακολουθεί η Εξιστόρηση των γεγονότων, που αποτελούν το θέμα της αφήγησης.

Ωστόσο, στο κείμενο παρουσιάζονται διάφορες τροποποιήσεις από την τυπική δομή του κειμενικού είδους της Ιστορικής Αφήγησης. Καταρχήν, απουσιάζει το προαιρετικό στάδιο του συμπεράσματος που αναφέρει η Coffin (2000), το οποίο ουσιαστικά συνιστά μια μορφή αξιολόγησης. Αντ' αυτού υπάρχουν διάσπαρτα αξιολογικά σχόλια, αντίστοιχα με αυτά που καταγράφουν οι Eggins & Slade (1997) στο κειμενικό είδος της Προσωπικής Εξιστόρησης, μέσω των οποίων συγκροτούνται εκτιμήσεις για το είδος συμπεριφοράς, την ένταση των συναισθημάτων, τις πηγές των αξιών που προβάλλονται και την τοποθέτηση των παραληπτών-νηπίων απέναντι σ' όλα αυτά. Ένα επιπλέον γλωσσικό μέσο που λειτουργεί στο επίπεδο της αξιολόγησης αποτελούν οι αναφορές λόγου, ευθέως ή πλάγιου, προσώπων άλλων από τον αφηγητή (Martin & Rose, 2007).

Τη συγκρότηση του επιπέδου ύφους του κειμένου θα εξετάσουμε μέσα από πηγές της αναπαραστατικής, διαπροσωπικής και κειμενικής μεταλειτουργίας.

α) Πεδίο

Το πεδίο αφορά το θέμα της δραστηριότητας. Τα στοιχεία που συγκροτούν την Ιστορική Αφήγηση και θα εξετάσουμε παρακάτω, είναι αυτά που αφορούν την συγκρότηση του ιστορικού χρόνου, οι πρωταγωνιστές και οι δράσεις τους.

i. Ιστορικός χρόνος

Η Ιστορική Αφήγηση αποτελεί την καταγραφή γεγονότων του παρελθόντος με χρονολογική σειρά. Τα γεγονότα αυτά κατανέμονται σε επεισόδια, τα οποία ακολουθούν μια χρονική διάταξη και, κατά συνέπεια, η χρήση χρονικών προσδιορισμών αποτελεί λειτουργικό στοιχείο των ιστορικών κειμένων (Martin, 2002). Επειδή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποδέκτες της αφήγησης είναι

παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο προσδιορισμός του ιστορικού χρόνου γίνεται μέσα από γενικούς χρονικούς προσδιορισμούς και δεν αναφέρονται σαφείς χρονολογίες, όπως συνήθως γίνεται σε ιστορικές αφηγήσεις:

Πριν από πολλά-πολλά χρόνια
Και οι μέρες περνούσαν
Και φτάσαμε στο Μάιο
Είχε φτάσει μεσημέρι
Κόντευε να βραδιάσει
Τρεις ολόκληρες ημέρες
Και τα χρόνια περνούσαν

ii. Ανασκόπηση

Το έθνος αποτελεί μια αφηρημένη έννοια και κατ' επέκταση κάθε αναφορά σε στοιχεία που προκύπτουν από την έννοια του έθνους ή της εθνότητας είναι αφηρημένη και πολύπλοκη, όπως για παράδειγμα το εθνικό κράτος, η εθνική ανεξαρτησία κ.α.. Ωστόσο, από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αναγνωρίζουν εθνικά σύμβολα, όπως η σημαία και ο χάρτης της Ελλάδας. Αντίστοιχα, μέσα από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν την ελληνικότητα κάποιων πολιτισμικών στοιχείων, όπως η γλώσσα, η θρησκεία και κάποια έθιμα και προσδιορίζουν τον εαυτό τους ως Έλληνα/Ελληνίδα.

Ο προσανατολισμός στο θέμα της δραστηριότητας ξεκινά με εποπτικό υλικό τον χάρτη της Ελλάδας, σε μια προσπάθεια ανάκλησης των γνώσεων που διαθέτουν τα παιδιά και ταυτόχρονα ανάδειξης των σταθερών χαρακτηριστικών του έθνους μέσα από τα σύνορα του κράτους.

στ. 1- 12

N- Λοιπόν, βλέπετε αυτόν εδώ το χάρτη; Εντάξει;

ΟΛ- ΝΑΙ.

N- Ποια χώρα λέτε να είναι αυτή; Τη γνωρίζετε καθόλου; Αυτήν εδώ τη χώρα. Ε;

Nτ- Νομίζω είναι η Κέρκυρα.

- N- Ας πούμε, εδώ πέρα λέει... Βόλος. (Η νηπιαγωγός έχει σηκωθεί και δείχνει το χάρτη).
- Ø- Α! εδώ που μένουμε.
- N- Εδώ είναι το μέρος μας, ε; Επομένως, όλη αυτή η χώρα που είναι εδώ στο χάρτη, ποια λέτε να είναι;
- Nτ- Η Ελλάδα (ακούγεται σιγά)
- N- (Η νηπιαγωγός δείχνει το παιδί που μίλησε πριν) Η...
- Nτ- Η Ελλάδα.
- N- Η Ελλάδα βρε παιδιά, όλη αυτή εδώ η χώρα, εδώ είναι τα νησιά μας, έτσι; Κι αυτά εδώ τα νησιά, όλη αυτή λοιπόν η χώρα που είναι έτσι εδώ μέσα γύρω από το κόκκινο είναι η...
- Ο- Η Ελλάδα.

Τα παιδιά μέσα από την διερεύνηση ανακάλεσαν προϋπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες μέσα στον τριαδικό διάλογο απέκτησαν εγκυρότητα από την τελική αποδοχή τους, όπως εκφράζεται στο λόγο της νηπιαγωγού. Η δραστηριότητα συνεχίζεται συνδέοντας τα νήπια με το θέμα της δραστηριότητας.

στ. 13-17

- N- ...Κι εσύ Κωνσταντίνε τι είσαι;
- Κ- Εγώ;
- N- Ναι. Τι είσαι;
- Κ- Έλληνας.
- N- Έλληνας...

Στο παραπάνω απόσπασμα δεν γίνεται απλώς σύνδεση και επέκταση της αφηρημένης έννοιας του έθνους με την έννοια του πολίτη, μέσα από αναφορά σε υπαρκτά και συγκεκριμένα πρόσωπα, που είναι τα νήπια. Η επίκληση της εθνικής ταυτότητας των νηπίων λειτουργεί και σε ένα δεύτερο επίπεδο, που, όπως θα φανεί στη συνέχεια της ανάλυσης, αποδίδει στους μαθητές ενεργό ρόλο μέσα στην αφηγηματική δράση, τροποποιώντας μια από τις βασικές συμβάσεις της Ιστορικής Αφήγησης, που είναι η αναφορά σε πρόσωπα και γεγονότα της ιστορικής περιόδου που εξετάζεται.

iii. Καταγραφή των γεγονότων

Το θέμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δραστηριότητα είναι η άλωση της Κωνσταντινούπολης και ακολούθως η περίοδος της τουρκοκρατίας. Τα δρόντα υποκείμενα μέσα από τις αναφορές του κειμένου μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: Έλληνες και Τούρκοι.

Τα υποκείμενα – δράστες

Καινούργιος εχθρός	Ο αυτοκράτορας
Οι Τούρκοι	Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος
Ο Μωάμεθ	Οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης
Οι στρατηγοί	Οι Έλληνες
Οι στρατιώτες	Ο καθένας (Έλληνας)

Ιδιαίτερο στοιχείο στην αφήγηση αποτελεί το ονοματικό σύνολο «οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης». Η ονοματοποίηση 'υπερασπιστές' αποτελεί γραμματική μεταφορά, ένα σχήμα που κατ' αρχάς χαρακτηρίζει τον λόγο της νηπιαγωγού, εφόσον ονοματοποιήσεις χρησιμοποιούνται κυρίως στον γραπτό, επιστημονικό λόγο. Επιπλέον, σε συνδυασμό με το επίθετο λίγοι προσδίδει αξία στους Έλληνες.

Αντίστοιχα, το ονοματικό σύνολο «καινούργιος εχθρός» που αναφέρεται και χαρακτηρίζει τους Τούρκους, αποκαλύπτει ταυτόχρονα την τοποθέτηση του αφηγητή και προϋδεάζει το ακροατήριο για την εξέλιξη της αφήγησης

Στην Ιστορική Αφήγηση, όπως γενικά στην αφήγηση, χρησιμοποιούνται κυρίως ρήματα που δηλώνουν δράση και βρίσκονται στον Αόριστο ή στον Παρατατικό, όταν πρόκειται να αποδώσουν την διάρκεια των συμβάντων. Επιπλέον, χρησιμοποιείται το τρίτο πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού σε γενικές αναφορές, ενώ το τρίτο πρόσωπο του ενικού σε αναφορές στους πρωταγωνιστές.

Η δράση (τα ρήματα)

(Καινούργιος εχθρός) παρουσιάστηκε..

(ο Μωάμεθ) στρατοπέδευσε..

(ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος) έκλεισε τις πόρτες από τα τείχη

(ο Μωάμεθ) έστειλε αγγελιοφόρους

(οι Τούρκοι) άρχισαν τις επιθέσεις τους

(Οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης) τις απέκρουαν

(Οι Έλληνες και ο αυτοκράτορας) πήγανε στην Αγια-Σοφιά, κάνανε μια λειτουργία, παρακαλέσανε την Παναγία....

(ο Μωάμεθ) χτυπούσε, μαστίγωνε, έβαζε τιμωρίες

η Πόλη έπεσε στα χέρια των Τούρκων

(οι Τούρκοι) άνοιξαν όλες οι πύλες

(οι Τούρκοι) αρχίσανε να χτυπάνε, να σφάζουνε, να σκοτώνουνε, να σπάζουνε, να καίνε, να κλέβουνε, να βιάζουνε....

Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο περιγράφουν πολεμικές δράσεις, αλλά με έναν ιδιαίτερα σκληρό τρόπο που διαφοροποιείται τόσο από τον λόγο που συνήθως βρίσκουμε σε ιστορικές αφηγήσεις όσο και από το λόγο που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Martin & Rose (2007) σχολιάζουν ότι η επιλογή του κειμενικού είδους καθορίζει με ουσιαστικό τρόπο την επιλογή των λέξεων που εκφράζουν συμπεριφορά και χρωματίζουν τα συναισθήματα. Επομένως, η τροποποίηση του κειμενικού είδους της Ιστορικής Αφήγησης είναι ο παράγοντας που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ένταση της δράσης. Επιπροσθέτως, η επίδραση της αίσθησης που προκαλεί η χρήση του συγκεκριμένου λεξιλογίου, επιτείνεται από την αντίθεση που παρατηρείται με τα ρήματα που περιγράφουν τη δράση των Ελλήνων. Η χρήση του λεξιλογίου αυτού, στο συγκεκριμένο κείμενο, «νομιμοποιείται» ως αναφορά στον εχθρό. Η αφήγηση, μέσα από τις συγκεκριμένες επιλογές, κατασκευάζει μια αρνητική εικόνα των άλλων, διαμορφώνοντας μια γενικότερη αντίληψη για τους Τούρκους.

β) Συνομιλιακοί ρόλοι

Οι συνομιλιακοί ρόλοι κάθε κειμένου αποτυπώνουν τη στάση του πομπού απέναντι στο θέμα, τις σχέσεις του με τους δέκτες και επιπλέον τις κρίσεις του σχετικά με το θέμα. Όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερο στοιχείο του κειμένου που εξετάζουμε αποτελούν τα αξιολογικά σχόλια. Η ιδιαιτερότητα δεν έγκειται μόνο στο γεγονός ότι βρίσκονται διάσπαρτα, άρα κατά κάποιο τρόπο ενσωματωμένα στο κείμενο, αλλά κυρίως στην εμπλοκή των νηπίων- δεκτών στο αφηγηματικό πεδίο, στοιχείο που τροποποιεί τις συμβάσεις της Ιστορικής Αφήγησης. Άλλο ένα

πρωτότυπο στοιχείο του κειμένου αποτελούν οι προβολές, δηλαδή οι αναφορές λόγου προσώπων που αναφέρονται στην αφήγηση.

i. Προβολή

Ενώ η Ιστορική Αφήγηση είναι ένας τριτοπρόσωπος μονόλογος, στο κείμενο που εξετάζουμε προβάλλονται και άλλες 'φωνές', που σύμφωνα με τη ΣΛΓ χαρακτηρίζονται προβολές (Halliday & Matthiessen, 2006) και οι οποίες ενισχύουν τη νοηματική του συγκρότηση. Τα μέρη αυτά, ως χαρακτηριστικό του κειμένου, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι συμφωνούν με τις απόψεις του Bakhtin (2003) για τη διαλογική φύση του λόγου, που μελέτησε την πολυφωνία αρχικά στο έργο του Dostoevsky. Η τροποποίηση του κειμενικού είδους της Ιστορικής Αφήγησης σε Προσωπική Εξιστόρηση επιτρέπει την χρήση των προβολών. Στην πραγματικότητα το τέχνασμα της πολυφωνικής συγκρότησης των κειμένων, σύμφωνα με τους Γεωργακοπούλου και Γούτσο (1999), στις αφηγήσεις των Ελλήνων λειτουργεί ως μηχανισμός αποδεικτικότητας και χρησιμοποιείται κατά κόρον στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας.

- 1... (ο Μωάμεθ) τους έλεγε είστε ανίκανοι να μπορέσετε να ρίξετε αυτά τα τείχη και να μπορέσετε να συλλάβετε, να σκοτώσετε μια χούφτα υπερασπιστές;
2. Ο Μωάμεθ είχε υποσχεθεί στους στρατιώτες του ότι, αν κυριεύσετε την Πόλη, θα σας αφήσω τρεις ημέρες να κάνετε ό,τι θέλετε (...) να σκοτώνετε, να κλέβετε, να γλεντάτε, να πηγαίνετε όπου θέλετε (...) δε θα σας πω μην κάνετε εκείνο (...).
3. ώσπου ξαφνικά ακούστηκε μια δυνατή φωνή (...) «Τούρκοι στην Πόλη» (...)
4. Λοιπόν, τις εκκλησίες όλες τις γκρέμισαν οι Τούρκοι, γιατί είπαν ότι δεν πρέπει να πιστεύετε τώρα στο Χριστό, θα αρχίσετε να πιστεύετε στο δικό μας Θεό στον Αλλάχ...
5. ...όταν τους συναντούσανε στο δρόμο, τον λέγανε «Γεια σου Ραγιά», σκλάβο δηλαδή ή τους φώναζαν «Γκιαούρηδες» τους Έλληνες
6. «Γεια σου αφέντη μου» έλεγε ο Έλληνας,
7. Λοιπόν, παιδιά η ζωή των Ελλήνων άλλαξε, έγινε μαύρη θυμάστε ένα τραγούδι που έλεγε «Μαυρή ζωή που κάνουμε εμείς οι δόλιοι κλέφτες» (...)

8. ...όταν τους ρωτούσες, ποιος είναι ο πατέρας τους, σου έλεγαν ο σουλτάνος, ο βασιλιάς των Τούρκων.
9. Μετά σκεφτήκανε παιδιά, επειδή βλέπανε και οι Τούρκοι ότι όλο αυτό που κάνανε εναντίον των Ελλήνων, να μην τους έχουν εκκλησίες, να μην τους έχουν τίποτα, ήτανε πάρα πολύ άσχημο άρχισαν, άρχισαν λίγο – λίγο να επιτρέπουν έτσι σε κανένα μέρος να χτίζεται καμία εκκλησία και έδωσαν την ελευθερία στους Έλληνες να γιορτάζουνε λέει τις γιορτές, τις δυο μεγάλες γιορτές, τα Χριστούγεννα και το Πάσχα.
10. Αυτό, λοιπόν, παιδιά (το ποίημα 'φεγγαράκι μου λαμπρό') το λέγανε τότε τα παιδάκια, λέγανε φέξε μας φεγγαράκι ...
11. σκεφτόντουσαν και λέγανε πότε θα 'ρθει και για μας ο καιρός της ελευθερίας, πότε θα ελευθερωθούμε από τους Τούρκους

Η προβολή, ως γλωσσικό μέσο, αποτελεί πηγή πληροφοριών σχετικών με αυτά που λένε ή σκέπτονται κάποια πρόσωπα, εκτός του αφηγητή. Αποτελεί δε, μεταξύ άλλων, έναν τρόπο εισαγωγής, στα κείμενα, συμπληρωματικών πηγών αξιολόγησης (Martin & Rose, 2007). Στα παραπάνω σημεία της αφήγησης δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν, πέρα από την αφηγήτρια, διάφορα πρόσωπα και μέσα από το λόγο τους οι αξίες που πρεσβεύουν, διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως ετερογλωσσία από τους Martin & Rose (2007). Αν και η σχηματική δομή των αποσπασμάτων που εξετάζουμε παραπέμπουν στην ετερογλωσσική συγκρότηση των κειμένων, στην πραγματικότητα η προβολή χρησιμοποιείται παραπλανητικά. Όλα τα αποσπάσματα του κειμένου που παρουσιάζονται ως προβολές δεν αποτελούν στοιχεία ιστορικών πηγών, αλλά επινοήσεις της αφηγήτριας, που συνάδουν, βέβαια, με λαϊκές αφηγήσεις για την ιστορική περίοδο της άλωσης και της τουρκοκρατίας. Οι αναφορές λόγου διαφόρων προσώπων, ευθέως ή πλάγιου, ως γλωσσικές επιλογές αποτελούν ένα τέχνασμα που επικαλείται την αξιοπιστία και μεγιστοποιεί την πειθό του κειμένου. Τις προβολές του κειμένου μπορούμε να χωρίσουμε σε τέσσερα είδη ανάλογα με το προβαλλόμενο πρόσωπο:

Μωάμεθ, ανώνυμος/ι Τούρκος/ι, ανώνυμος/ι Έλληνας/ες, δημοτικά τραγούδια ως λόγος του ελληνικού λαού.

Μέσω της προβολής, και μάλιστα ευθύ λόγου, το μόνο προβαλλόμενο άτομο, ο Μωάμεθ, αποκτά κύρος και ανεξαρτησία ως χαρακτήρας. Στα αποσπάσματα 1 και 2 ο Μωάμεθ παρουσιάζεται βίαιος, τόσο προς τους στρατιώτες του, αλλά ιδιαίτερα

προς τους Έλληνες. Μέσα από τα 'λόγια του' φανερώνεται ως άτομο σκληρό, χωρίς ηθικούς φραγμούς. Κατά συνέπεια, οι δύο αυτές προβολές λειτουργούν στο αναπαραστατικό επίπεδο προσδίδοντας αμεσότητα και ζωντάνια στην αφήγηση. Ωμά αλλά ξεκάθαρα δηλώνουν το στόχο (την άλωση της Κωνσταντινούπολης), και τα μέσα (κατηγορεί αλλά και τάζει), που μεταχειρίζεται ο Μωάμεθ, για να πετύχει. Σε διαπροσωπικό επίπεδο δημιουργούν την εντύπωση του αυθεντικού λόγου, επικεντρώνουν την εστίαση στο δρών πρόσωπο και σαν αδιαμεσολάβητος λόγος αποκρύπτει το ρόλο της αφηγήτριας-νηπιαγωγού.

Ο λόγος των Τούρκων στα αποσπάσματα **4** και **5** είναι ο λόγος του δυνάστη, αυτού που ορίζει τη ζωή των άλλων, καθορίζει τη συμπεριφορά τους και τελικά την ταυτότητά τους. Η κοινή πίστη στην ορθοδοξία, συνεκτικό κρίκο του ελληνικού πληθυσμού εκείνη την εποχή, προβάλλεται ως πρώτος στόχος των Τούρκων. Η πρώτη προβολή που αφορά το θρήσκευμα των υπόδουλων Ελλήνων, δεν συνάδει με τις ιστορικές πηγές. Χρησιμοποιείται προφανώς, για να χαρακτηρίσει τη συμπεριφορά των Τούρκων. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η επόμενη προβολή που μέσα από τις τουρκικής προέλευσης λέξεις 'ραγιά' (υποταγμένο ποίμνιο, εκ των υστέρων χρησιμοποιήθηκε για τους μη μουσουλμάνους) και 'γκιαούρηδες' (άπιστοι) χαρακτηρίζει την συμπεριφορά των Τούρκων.

Ωστόσο, το απόσπασμα **9** έρχεται να ανατρέψει την προηγούμενη σκληρή εικόνα των Τούρκων αποδίδοντας σκέψεις που εκφράζουν επαναξιολόγηση και θετικά συναισθήματα (*σκεφτήκανε ... ότι αυτό που κάνανε εναντίον των Ελλήνων... ήτανε πάρα πολύ άσχημο*). Δεν γνωρίζουμε την αιτία αυτής της μεταστροφής. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι σχετίζεται με την οικονομία της αφήγησης, αφού πλησιάζει στο τέλος και η προβολή αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά στο στάδιο της λύσης.

Οι προβολές **3**, **6**, **8** και **11** συγκροτούν το λόγο των Ελλήνων. Κάθε προβολή σηματοδοτεί ένα βήμα στην εξέλιξη της αφήγησης. Στο απόσπασμα **3**, ο ελληνικός λόγος, για να αποδώσει την τραγικότητα της κατάστασης, παρουσιάζεται ως 'δυνατή φωνή' που αρθρώνεται μέσα από τη δήλωση «*Τούρκοι στην Πόλη*». Ο λιτός και άμεσος λόγος της δήλωσης καθρεφτίζει και ανταποκρίνεται στη συναισθηματική φόρτιση και το βάρος της στιγμής.

Τα αποσπάσματα **6** και **8** δείχνουν τον καταναγκασμό της σκλαβιάς μέσα από την αποδοχή της εξουσίας. Σημαντικό στοιχείο είναι η κλιμάκωση που

παρουσιάζεται, καθώς στο απόσπασμα 6 ο εχθρός αποκαλείται αφέντης, ενώ το 8, και αφού έχει προηγηθεί η αναφορά του παιδομαζώματος, δεν αναφέρεται σε υποταγή, αλλά σε αλλοτρίωση της συνείδησης, σε σημείο που ο σουλτάνος να αναγνωρίζεται σαν πατέρας Ελλήνων.

Το απόσπασμα 12 αποδίδει τον πόθο των Ελλήνων όχι μόνο ως βούληση – σκέψη (*σκεφτόντουσαν*), αλλά ως εκπεφρασμένο λόγο (*και λέγανε*). Με τον τρόπο αυτό υπονοείται τόσο η συγκρότηση της συνείδησης των υπόδουλων Ελλήνων, όσο και η ωριμότητα για την ανάληψη δράσης.

Μια ιδιότυπη προβολή του κειμένου αποτελεί ο λόγος των δημοτικών τραγουδιών. Οι αναφορές 10 και 7 των δημοτικών τραγουδιών έχουν ως στόχο να αποδώσουν παραστατικά την κατάσταση που επικρατούσε και τα συναισθήματα των Ελλήνων. Ωστόσο, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιστορικές πηγές και αυθεντικός λόγος της εποχής, αλλά ακόμη μια περίπτωση που αποδεικνύει την κοινωνική κατασκευή της ιστορίας (McCrone, 2000), καθώς αποτελούν προσεγγίσεις που έχουν μεταβληθεί με το πέρασμα του χρόνου. Όσον αφορά το κρυφό σχολειό, γνωρίζουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου αυτής λειτούργησαν ελληνικά σχολεία σε πολλές ελληνικές περιοχές ακόμη και στην Κωνσταντινούπολη (Σαρρής, χχ). Επιπλέον, από μελετητές της ελληνικής λογοτεχνίας (Πολίτης, 1977) έχει αμφισβητηθεί η γνησιότητα των κλέφτικων τραγουδιών αυτού του είδους. Επομένως, οι προβολές αυτές στηρίζονται στο λόγο θρύλων από την προφορική παράδοση, που είχε στόχο την εμπύχωση του ελληνικού επαναστατικού αγώνα. Η επιλογή και η παράθεσή τους στο κείμενο λειτουργούν νοηματικά στο πλαίσιο ενίσχυσης των αξιολογικών κρίσεων.

ii. Αξιολογικές κρίσεις

Παρά το γεγονός ότι το κείμενο είναι αφηγηματικό, υπάρχουν σημεία στα οποία ο χρόνος και τα πρόσωπα δεν αναφέρονται στην ιστορία, αλλά στο παρόν και τους παρόντες. Στην Ιστορική Αφήγηση που εξετάζουμε ιδιαιτερότητα συνιστούν οι εμβόλιμες δηλώσεις που εμπλέκουν τους συμμετέχοντες στη δραστηριότητα. Οι δηλώσεις αυτές βρίσκονται διάσπαρτες μέσα στο κείμενο και έχουν θέση αξιολογικών κρίσεων.

1.αλλά το μυαλό μας εμάς των Ελλήνων δουλεύει, και δουλεύει πολύ καλά...
2. Βέβαια, εμείς οι Έλληνες που είμαστε πολύ περήφανος λαός και ποτέ δεν αφήνουμε κάτι, αν πρώτα δεν πολεμήσουμε να το υπερασπιστούμε....
3. Σκεφτείτε (πώς θα αισθανόσασταν), λοιπόν, εσείς τώρα, να πρέπει να περπατάτε στο δρόμο και όποιον συναντάτε να τον προσκυνάτε.
4. ...οι Τούρκοι (είναι/ ήταν) μπουνταλάδες αυτοί. Δεν καταλαβαίνανε αν το παιδάκι αυτό είναι αγόρι ή κορίτσι.
5. Η σκλαβιά παιδιά μου, το να μην μπορείς να πας στο σχολειό, να μην μπορείς να πας στην εκκλησιά, να μην μπορείς να βγεις μια βόλτα, να μην έχεις λεφτά, να πεινάς, να έχεις τον άλλον με το παραμικρό να πρέπει να τον προσκυνάς συνέχεια, με το παραμικρό που θα κάνεις να σε σκοτώσει....

Τα παραπάνω παραθέματα που λειτουργικά χρησιμοποιούνται ως αξιολογικά σχόλια του αφηγητή έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Τα ρήματα των προτάσεων βρίσκονται στον ενεστώτα, αφορούν δηλαδή το σήμερα.
 - Στις περιπτώσεις 1, 2 & 3 τα ρήματα βρίσκονται στο πρώτο ή δεύτερο πρόσωπο, δηλαδή έχουν ως υποκείμενα το σύνολο της τάξης (παιδιά- δασκάλα), τα παιδιά, ή τον άνθρωπο γενικά.
 - Στις περιπτώσεις 2, 3 & 5, παρατηρείται χρήση ισχυρής τροπικότητας που στην πρώτη περίπτωση το 'ποτέ' δηλώνει βεβαιότητα, ενώ στις άλλες δύο δηλώνει υποχρέωση: 'να πρέπει να', 'να μην μπορείς να'.
 - Στην περίπτωση 2, η χρήση του συνδέτη 'βέβαια' προβάλλει την ισχυρή πεποίθηση για το αλάνθαστο της αξιολόγησης.
 - Στις περιπτώσεις 1, 2 & 4, η χρήση του επιρρηματικού προσδιορισμού 'πολύ καλά' και του επιθετικού προσδιορισμού 'πολύ περήφανος,' αποδίδουν την κρίση του ομιλητή και με την συνδρομή της λέξης 'πολύ', που λειτουργεί ως ενισχυτής (intensifier), στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων, ενώ ο προσδιορισμός (κατηγορούμενο, σύμφωνα με τη ρυθμιστική γραμματική) 'μπουνταλάδες' χαρακτηρίζει αρνητικά τους Τούρκους.

Σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύει η ανάλυση του λόγου αποτελεί το γεγονός ότι η αξιολόγηση δεν αναφέρεται στους δράστες και τη δράση της περιόδου που συνιστούν το αντικείμενο της Ιστορικής Αφήγησης. Η ενοποίηση των υποκειμένων της αφήγησης με τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, όπως πιο χαρακτηριστικά καταγράφεται στη φράση «εμείς οι Έλληνες», αποτελεί παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά του λόγου της ιστορίας. Τα σχόλια υποστηρίζουν την ύπαρξη πάγιων εθνικών χαρακτηριστικών, που μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν και προβάλλονται ως στοιχεία της εθνικής ταυτότητας, την οποία στοχεύουν να διαμορφώσουν. Όπως επισημαίνει ο Bruner (1997), όλες οι κουλτούρες μέσα από αφηγήσεις προβάλλουν μια εικόνα του ανθρώπου σε σύγκριση με τους άλλους, σενάρια της ζωής του, καθώς και τον τρόπο που αφοσιώνεται κανείς στα πρότυπα αυτά. Οι αξιολογικές κρίσεις του κειμένου προφανώς λειτουργούν σ' αυτή την κατεύθυνση. Το παρελθόν δεν παρουσιάζεται στην ιστορική του διάσταση, αλλά με αποσπασματικό τρόπο και αφορά διαχρονικά χαρακτηριστικά ατόμων και λαών πέρα από κάθε διάσταση χρόνου και ιστορικής πραγματικότητας ως ζώσα συλλογική μνήμη.

γ) Τρόπος

Στη ΣΛΓ η ανάλυση της κειμενικότητας γίνεται μέσω της περιοδικότητας, η οποία αποδίδει την κανονικότητα της πληροφοριακής ροής. Την κειμενική οργάνωση των νέων θα εξετάσουμε αντιπαραβάλλοντας δύο αποσπάσματα, ένα που αφορά τη στάση των Ελλήνων και ένα δεύτερο που αφορά τη δράση των Τούρκων.

1. 'Η τελευταία επίθεση των Τούρκων'

Το ήξεραν από μέσα οι Έλληνες που ζούσαν στην Κων/πολη,
το ήξερε και ο αυτοκράτορας,
γι' αυτό λοιπόν αφού πήγανε στην Αγια-Σοφιά
κάνανε μια λειτουργία,
παρακάλεσαν την Παναγιά να τους βοηθήσει,
μετάλαβαν,
ο καθένας λοιπόν μετά από όλα αυτά πήγε στο πόστο του, για να
περιμένει την Τουρκική επίθεση
και λίγο πριν ξημερώσει ξεκινάει η επίθεση των Τούρκων.

2. 'Οι Τούρκοι μπήκανε στην Πόλη'

Παιδιά χαλασμός, χαμός ήτανε,
μπήκανε μέσα οι Τούρκοι
αρχίζανε να χτυπάνε,
να σφάζουνε,
να σκοτώνουνε,
να μπαίνουν μέσα με τα άλογα μέσα στις εκκλησίες να σπάζουνε τις
εικόνες,
να...να καίνε τα καντήλια,
να...να χτυπάνε τους τοίχους,
να πηγαίνουν μέσα στα σπίτια
και να κλέβουνε τα κορίτσια,
να τα βιάζουνε,
να τα σκοτώνουνε,
να τα πετάνε μέσα στη θάλασσα...

σε κάθε κείμενο η συγκρότηση του νοήματος είναι πολυεπίπεδη. Έτσι μέσα από τα παραπάνω αποσπάσματα μας δίνεται η δυνατότητα να δούμε την αντιστοιχία του νοήματος με τη συγκρότηση των συνομιλιακών ρόλων και του τρόπου.

Όπως είναι γνωστό, οι εγκλίσεις των ρημάτων δείχνουν την εσωτερική διάθεση του αφηγητή (Τζάρτζανος, 1991) και στα παραπάνω αποσπάσματα στο μεν πρώτο χρησιμοποιείται η οριστική αορίστου, που αποτελεί τη συνήθη εκλογή ιστορικών κειμένων, στο δε δεύτερο συναντάται η υποτακτική ενεστώτα. Η ιστορική ή διηγηματική υποτακτική απαντάται στο τρίτο πρόσωπο του ενεστώτα και χρησιμοποιείται ιδιόρρυθμα σε διηγήσεις και περιγραφές περασμένων, αντί οριστικής παρατατικού, ώστε να αποδοθούν τα γεγονότα με ζοηρότητα και δραματικότητα (Τομπαίδης, 1994). Παρατηρούμε, δηλαδή ότι οι επιλογές μέσα στο ίδιο κείμενο αλλάζουν, ώστε να αποδίδουν πιο πιστά την εντύπωση που θέλει να δημιουργήσει η αφηγήτρια. Πέρα από την ένταση που κουβαλάνε οι λεξιλογικές επιλογές, η χρήση της υποτακτικής είναι μια επιπλέον γραμματική επιλογή που λειτουργικά επιτείνει την ένταση του νοήματος στο πεδίο των συνομιλιακών ρόλων.

Παρόλο ότι η κειμενική διάσταση του νοήματος δεν προσθέτει στοιχεία στο θεματικό πεδίο και δεν διαφοροποιεί τους συνομιλιακούς ρόλους, οι σχέσεις των όρων κάθε πρότασης, αλλά των προτάσεων μεταξύ τους συμβάλλουν στην επίτευξη

του συγκεκριμένου κάθε φορά επικοινωνιακού στόχου (Eggins, 2004). Στη ΣΛΓ η κειμενική μεταλειτουργία χαρακτηρίζεται ως διευκολυντική, γιατί παίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της σημασιολογικής διάστασης του κειμένου (Eggins, 2004). Εξετάζοντας τα παραπάνω αποσπάσματα παρατηρούμε ότι κάθε ένα αποτελεί, σύμφωνα τη ΣΛΓ, σύνθετη πρόταση (clause complex), με κειμενική οργάνωση που απαντάται και χαρακτηρίζει κυρίως τον προφορικό λόγο. Σύμφωνα με τον Halliday (1994), οι σύνθετες προτάσεις αποδίδουν τόσο τη δυναμικότητα του προφορικού λόγου όσο και τη δυνατότητά του να 'χορογραφεί' μακρά και περίπλοκα μοντέλα σημασιολογικών εξελίξεων. Στο απόσπασμα που αναφέρεται στους Έλληνες, παρατηρούμε μια κανονική ροή των πληροφοριών, αφού τόσο τα θέματα (theme) όσο και τα νέα (new) οργανώνονται κατά αναμενόμενο τρόπο. Συγκεκριμένα, τα νέα που επισημαίνονται με έντονους χαρακτήρες, αποτελούνται κυρίως από ουσιαστικά και άλλες λέξεις που τα προσδιορίζουν. Όσον αφορά την οργάνωση της σύνθετης πρότασης, παρατηρούμε ότι οι απλές προτάσεις βρίσκονται μεταξύ τους τόσο σε σχέση παράταξης όσο και υπόταξης. Οι σχέσεις αυτές δημιουργούν χαλαρούς δεσμούς και από την πλευρά τους εξασφαλίζουν τον κανονικό ρυθμό της περιοδικότητας.

Αντίθετα, στο απόσπασμα που αναφέρεται στους Τούρκους, οι προτάσεις βρίσκονται σημασιολογικά σε σχέση παράταξης, επιλογή που σε επίπεδο λειτουργιών του λόγου δημιουργεί στενότερους λογικο-σημασιολογικούς δεσμούς μεταξύ των προτάσεων (Eggins, 2004). Επιπλέον, η πυκνότητα των πληροφοριών, που κειμενικά χαρακτηρίζονται ως νέα, αντιστοιχεί στην μονολεκτική πολλές φορές κυρίως συγκρότηση των προτάσεων. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά δημιουργούν ένα ρυθμό σε συνεχή κορύφωση. Το γεγονός ότι οι νέες πληροφορίες, που καταγράφονται στο μέρος των νέων, αποτελούνται κυρίως από ρήματα, δηλαδή περιγραφή δράσης, συνάδει με την ένταση του ρυθμού.

Συζήτηση

Η αφήγηση αυτή, που προφανώς είχε παρουσιαστεί και άλλες φορές, θεωρούνταν από τις νηπιαγωγούς του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου ως επιτυχημένη. Από τεχνικής άποψης, η χρήση του λόγου δείχνει πράγματι μια ιδιαίτερη ικανότητα της αφηγήτριας νηπιαγωγού. Ο λόγος, ακόμη και από τα μέρη που αποσπασματικά αναλύθηκαν, φαίνεται πλούσιος σε στοιχεία που συμβάλλουν στην

αποτελεσματικότητά του. Το θέμα που προκύπτει και χρήζει σχολιασμού είναι η ιδεολογική και παιδαγωγική διάσταση του κειμένου.

Η αναπλαισίωση του επιστημονικού λόγου είναι μια πρακτική που χαρακτηρίζει τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου. Η έλλειψη γλωσσικών στόχων στο ΑΠ, στο επίπεδο της επιλογής κειμενικών ειδών, που να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου επιτρέπουν την τροποποίηση των κειμενικών ειδών. Έτσι, στην προσπάθεια συγκρότησης λόγου οικείου στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται και απλώς αναπαράγουν τον καθημερινό λόγο. Ωστόσο, κατά την επιτέλεση του έργου του ο εκπαιδευτικός καλείται να ερμηνεύσει αυτό το ρόλο σύμφωνα με τις κανονιστικές απαιτήσεις που εγείρονται θεσμικά για τον κάτοχο της θέσης αυτής (Goffman, 1996). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση στο πλαίσιο δραστηριοτήτων Ιστορίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, σύμφωνα με τον Ricoeur (2000), το ρόλο του 'ιστορητή'. Αυτό σημαίνει ότι το κύρος του ρόλου του απορρέει από τα ιστορικά ντοκουμέντα, στα οποία ανατρέχει και παρουσιάζει και όχι από μια παράδοση που έχει κληρονομήσει (Ricoeur 2000). Η διάσταση αυτή απεγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς από την αυτό- παραπλάνηση κατά την διαδικασία επιλογής και παρουσίασης στοιχείων που σύμφωνα με τον Goffman (1990) εκδηλώνεται σε κάθε αφηγητή. Η διάσταση μεταξύ του ρόλου του αφηγητή και του ιστορητή μπορεί να αποδοθεί ως μετάβαση από τον κόσμο της καθημερινότητας και του λόγου των Προσωπικών Αφηγήσεων, στον κόσμο της επιστήμης και το ρόλο του ερευνητή που αναγνωρίζει τη διαμορφωτική και στοχαστική διάσταση της αφηγηματικής πράξης η οποία δομείται γλωσσικά, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους παιδαγωγικούς στόχους.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι τροποποιήσεις πρέπει να πραγματοποιούνται ως συνειδητή επιλογή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου. Στο κείμενο που αναλύθηκε κάποιες τροποποιήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν επιβεβλημένες από το άμεσο καταστασιακό περιβάλλον. Στο πνεύμα αυτό, η χρήση γενικών χρονικών προσδιορισμών π.χ. πριν από πολλά-πολλά χρόνια, και οι μέρες περνούσαν, και φτάσαμε στο Μάιο (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω), είναι μια επιλογή κατάλληλη που ανταποκρίνεται στην γνωστική ανάπτυξη των νηπίων. Η δε ανάπτυξη μακροσκελών σύνθετων προτάσεων είναι απόρροια του μονολόγου και είναι αναμενόμενη σε κείμενα προφορικού λόγου.

Από την άλλη όμως, η ύπαρξη κάποιων τροποποιήσεων αλλοιώνει και κατά συνέπεια διαφοροποιεί τον επικοινωνιακό στόχο της δραστηριότητας. Στο πλαίσιο

αυτό εντάσσονται χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως τα διάσπαρτα αξιολογικά σχόλια, η χρήση της προβολής, η εμπλοκή των νηπίων στην αφήγηση, η διαφοροποίηση των κειμενικών επιλογών ανάλογα με το αντικείμενο που εστιάζουν, αλλά και το γεγονός ότι οι αποδέκτες γίνονται ταυτόχρονα αντικείμενα της αξιολόγησης.

Το κειμενικό είδος που διαμορφώνεται στη δραστηριότητα παρουσιάζει χαρακτηριστικά που ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια της αφήγησης, όπως συνήθως χρησιμοποιείται στον καθημερινό λόγο που είναι οικείος και κατανοητός από τα παιδιά. Ωστόσο, η προδιάθεση του ανθρώπου να οργανώνει τα βιώματά του με αφηγηματική μορφή καθιστά την αφήγηση ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και της ζωής γενικότερα (Bruner, 1997). Έτσι, ο καθημερινός λόγος προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν τον κόσμο (Horkheimer, Fromm, & Marcuse, 1996) και διαφοροποιούν το εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Bruner (2004:114), *‘οι αφηγηματικές πράξεις διαμορφώνουν τον εαυτό καθώς καθοδηγούνται συνήθως από άρρητα, υπονοούμενα πολιτισμικά πρότυπα σχετικά με το τι πρέπει να είναι, τι θα μπορούσε να είναι και φυσικά τι δεν πρέπει να είναι ο εαυτός’*. Συνεπώς, κάθε πολιτισμός μέσα από τις αυτοαφηγήσεις για τον εαυτό ή σε άλλους για τον εαυτό, σκιαγραφεί τις προϋποθέσεις, τα όρια και τις προοπτικές του εαυτού.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η αφήγηση και στις δύο διαστάσεις της, ως αφηγηματική πράξη και ως πολιτισμική κειμενική πρακτική, τοποθετεί τους μαθητές στον παθητικό ρόλο του δέκτη που αδυνατεί να έχει άποψη και συνεπώς, ενστερνίζεται τον έγκυρο λόγο του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, η παράθεση εποπτικού υλικού πιθανώς θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά την δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη δραστηριότητα.

Επιπλέον, η Αφήγηση κυρίως μέσα από τη συγκρότηση του θεματικού πεδίου και των συνομιλιακών ρόλων λειτουργεί παραδειγματικά διαμορφώνοντας απόψεις για τον εαυτό και τους άλλους. Όπως φάνηκε, μέσα από το κείμενο εκφέρεται ένας εθνικιστικός λόγος, που με τις συγκεκριμένες επιλογές επηρεάζει συναισθηματικά τους αποδέκτες του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία σχηματίζεται η εικόνα του εαυτού, πάντα σε αντίθεση με την εικόνα του άλλου και αναπαράγονται στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των λαών. Ενώ η αντίθεση μπορεί να στηριχτεί στη διαφορετικότητα, οι επιλογές στην ανάπτυξη της δραστηριότητας προβάλλουν μόνο αρνητικές εκτιμήσεις. Η προβολή της βιαιότητας και των έντονων

αντιθέσεων λειτουργεί στο δίπολο καλό-κακό και διαχωρίζει τις δράσεις και τις συμπεριφορές σε θετικές ή αρνητικές. Η εστίαση στον χαρακτηρισμό προσώπων και δράσεων μέσα από λεξιλογικές επιλογές που αναπαριστούν το θεματικό πεδίο, μέσα από αξιολογικά σχόλια και τις προβολές που τα ενισχύουν και μέσα από τη μεταβαλλόμενη περιοδικότητα του κειμένου αποτελούν το μέτρο της απόκλισης του επικοινωνιακού στόχου του.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εξιστόρηση γίνεται ο λανθάνων στόχος της δραστηριότητας, ενώ ουσιαστικό στόχο αποτελεί η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσα από τον προσδιορισμό της εθνικής ιδιαιτερότητας. Σε αυτό το συμπέρασμα υπάρχει συμφωνία με την άποψη του Λέκκα (1996:151) που επισημαίνει ότι *‘τα έθνη αποκτούν τον ξεχωριστό τους χαρακτήρα με διαρκείς στερεοτυπικές αντιδιαστολές, που προκύπτουν από διαδικασίες συνεχών συγκρίσεων και ετεροπροσδιορισμών’*. Η «αφήγηση» του έθνους και των χαρακτηριστικών του πραγματοποιείται διαρκώς μέσα από φορείς της κουλτούρας, όπως η εθνική ιστορία, η λογοτεχνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ο λαϊκός πολιτισμός, που στο σύνολό τους παρέχουν μια σειρά από ιστορίες, εικόνες, τοπία, ιστορικές πλοκές και γεγονότα, εθνικά σύμβολα και τελετουργίες. Στο πνεύμα αυτό, η εθνική ταυτότητα παρουσιάζεται ως αρχέγονη, αναγκαία, ενοποιημένη και συνεχής (Mc Crone, 2000). Ειδικότερα στο κείμενο που εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά του ελληνικού λαού προβάλλονται ως πάγια μέσα από την ενοποίηση χρόνου και προσώπων και βεβαίως είναι θετικά (*το μυαλό μας εμάς των Ελλήνων δουλεύει, και δουλεύει πολύ καλά..., εμείς οι Έλληνες που είμαστε πολύ περήφανος λαός*) και πάντα σε αντίθεση με τα αρνητικά σχόλια για τους άλλους (*οι Τούρκοι μπουνταλάδες αυτοί*). Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εντοπίζονται στις διάσπαρτες αξιολογικές κρίσεις και το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι στο κείμενο υπερισχύει ο εθνικός λόγος.

Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007) το παρελθόν δεν αποτελεί ένα συγκροτημένο σύνολο, καθώς κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες διαφοροποιούν τους τρόπους προσέγγισης και ερμηνείας του. Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες με ιστορικό περιεχόμενο χρειάζεται να αντανakλούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η ιδεολογική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού είναι μια παράμετρος που σκιαγραφείται στα ΑΠ. Συγκεκριμένα στο ελληνικό νηπιαγωγείο, μέσα από την ανάλυση των στόχων του ΔΕΠΠΣ στον ΟΝ (Δαφέρμου κ.α., 2006), ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει το ρόλο του πολιτισμικού διερμηνέα και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής

κοινωνίας. Ωστόσο, η περιορισμένη αναφορά στην νέα αυτή διάσταση του εκπαιδευτικού έργου δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, όπως χαρακτηριστικά φάνηκε στο κείμενο που αναλύθηκε.

Τελικά, ενώ ο λόγος που αναπτύσσεται στη δραστηριότητα φαίνεται αποτελεσματικός στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, καθώς πείθει για την βαρβαρότητα των εχθρών, δεν συνάδει με τους σύγχρονους προβληματισμούς και προσανατολισμούς του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας, έρχεται σε αντίθεση με τον λόγο που εξυπηρετεί την ανάπτυξη διαπροσωπικού και διαπολιτισμικού διαλόγου και επομένως, δεν διευκολύνει την ομαλή συνύπαρξη των πολιτών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της έρευνάς μας σκιαγραφούν γλωσσικές πρακτικές που καταγράφηκαν σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι πρακτικές αυτές δεν αναλύθηκαν ως ατομικά προϊόντα, τα οποία χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Αντίθετα, θεωρήθηκε ότι κάθε γλωσσική επιλογή και η τελική μορφή κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας αντανακλά επικρατούσες αντιλήψεις που αφορούν την εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα την κοινωνία. Η έρευνα στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκαλύπτει μια κοινωνικά τοποθετημένη ταυτότητα και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός λόγος εκφράζει συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και δομές.

Επιλογή της έρευνας ήταν η καταγραφή του λόγου να μην αφορά δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της γλώσσας, αλλά των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και αυτό της Δημιουργίας και Έκφρασης. Αυτή η επιλογή δίνει την ευκαιρία να μελετήσουμε τη συγκρότηση του λόγου στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ως πορείας παράλληλης και ταυτόχρονης με τη συγκρότηση της σκέψης. Παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός λόγος του δείγματος δεν αφορά δραστηριότητες που έχουν ως στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας, ωστόσο, η γλωσσική τους συγκρότηση αποκαλύπτει τις νόρμες που χαρακτηρίζουν αντιλήψεις σχετικές με την επίτευξη της επικοινωνίας και την ανάπτυξη του λόγου στην προσχολική ηλικία και γενικότερα παραδοχές σχετικές με την κατάκτηση της γνώσης και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Το δείγμα παρουσιάζει ποικιλομορφία και αντιθέσεις, εγγενές χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού λόγου ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, και αυτό το γεγονός διεύρυνε το πεδίο της ανάλυσης. Η έρευνά μας δεν είχε ως στόχο να καταγράψει το σύνολο των γλωσσικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού λόγου, γεγονός μάλλον ανέφικτο, αλλά να συζητήσει κριτικά το ρόλο και τη σημασία των γλωσσικών επιλογών στην οργάνωση της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου και στη συγκρότηση του νοήματος. Τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου αναζητήθηκαν σε αλληλεπιδραστικές, κειμενικές και επικοινωνιακές επιλογές, που διαμόρφωσαν τη δομή και τη λειτουργία των κειμενικών ειδών και που συγκρότησαν τις οργανωμένες δραστηριότητες του δείγματος.

4.1. Ειδικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αφορούν την οργάνωση του παιδαγωγικού λόγου δηλαδή τον τρόπο επικοινωνίας και τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου, την κειμενική δομή του και τη σημασία της στη συγκρότηση του νοήματος και τέλος αποκλίσεις που εντοπίζονται τόσο στη σταδιακή οργάνωση όσο και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών του δείγματος. Από την ανάλυση του δείγματος, πάνω στους άξονες της έρευνας, προέκυψαν τα παρακάτω ειδικά συμπεράσματα.

Οργάνωση του παιδαγωγικού λόγου

Στον εκπαιδευτικό λόγο του δείγματος, ρυθμιστικός και διδακτικός λόγος συνυπάρχουν και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση σε όλο το εύρος των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Η έντονη παρουσία του ρυθμιστικού λόγου είναι απόρροια των ελλিপών κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των νηπίων, αλλά και της τάσης που καταγράφεται για συστηματική οργάνωση δραστηριοτήτων με εξειδικευμένο περιεχόμενο.

Ο τριαδικός διάλογος αποδείχθηκε ως η επικρατέστερη μορφή επικοινωνίας, ενώ η χρήση του μονολόγου παρατηρήθηκε κυρίως σε αφηγηματικές δραστηριότητες.

Σε διαπροσωπικό επίπεδο, ο διάλογος λειτουργούσε υποστηρικτικά από την πλευρά των νηπιαγωγών και η στάση αυτή καταγράφηκε να μεταβιβάζεται και να υιοθετείται από την ομάδα των παιδιών.

Στην επαφή νηπιαγωγού – νηπίου σημαντικό ρόλο έπαιξε τόσο η μη λεκτική επικοινωνία όσο και η χρήση αφηγηματικών τεχνικών σε όλο το εύρος της επικοινωνίας, που έδιναν στο λόγο ζωντάνια και αμεσότητα, αλλά παράλληλα υποβάθμιζαν τη σημασία της γλώσσας και δυσκόλευαν τη συγκρότηση του νοήματος.

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι ο τριαδικός διάλογος δεν στήριξε την αλληλεπίδραση και την συγκρότηση του νοήματος, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα της έρευνας του Mercer (2002). Επίσης, συμπεραίνεται ότι ο τριαδικός διάλογος τελικά στηρίζει το κύρος του εκπαιδευτικού σε βάρος της διερευνητικής μεθόδου, αλλά και της δυνατότητας να αξιολογηθεί η μαθησιακή διαδικασία και η αποτελεσματικότητά της.

Παρά το γεγονός ότι οι οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες αφορούσαν διάφορα επιστημονικά πεδία, στην έρευνα καταγράφεται η μη συστηματική χρήση του απαιτούμενου επιστημονικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός λόγος παρουσίασε ως επί

το πλείστον χαρακτηριστικά καθημερινού λόγου, διαπίστωση που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι νηπιαγωγοί δεν συμπεριλαμβάνουν τον επιστημονικό λόγο στη γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων.

Κειμενική οργάνωση και συγκρότηση του νοήματος

Όπως καταγράφεται στην έρευνά μας, στην κειμενική οργάνωση των δραστηριοτήτων, η γλώσσα συχνά χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματική στην πράξη. Το γεγονός αυτό φάνηκε να δυσχεραίνει την ανάκληση πληροφοριών, την κατανόηση σημασιολογικών σχέσεων και τεχνικών ταξινομιών και τελικά τη συγκρότηση της γνώσης.

Στον εκπαιδευτικό λόγο του δείγματος καταγράφονται τόσο τροχιακή όσο και σειριακή ανάπτυξη του νοήματος των δραστηριοτήτων. Όσον αφορά δραστηριότητες που οργανώθηκαν ως ανεξάρτητα κειμενικά είδη, σε αυτές που είχαν τροχιακή ανάπτυξη δεν καταγράφηκαν προβλήματα. Από την άλλη, η σειριακή οργάνωση του νοήματος δεν δημιούργησε προβλήματα σε αφηγηματικά κείμενα. Αντίθετα, σε δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών, η σειριακή οργάνωση έδειξε να αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο στην επίτευξη του διδακτικού στόχου.

Στην οργάνωση δραστηριοτήτων ως μακρο-κειμενικών ειδών διαπιστώθηκε ότι η τροχιακή ανάπτυξη δεν παρουσίασε προβλήματα στις περιπτώσεις που τα κειμενικά είδη προσανατολιζόνταν στο στόχο της δραστηριότητας. Στη δε σειριακή οργάνωση μακρο-κειμενικών δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι στο στάδιο που τα παιδιά έπρεπε να αναλάβουν την ευθύνη για την εξέλιξη της δραστηριότητας, δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν. Τα προβλήματα που προέκυψαν οφείλονταν στην ελλιπή γλωσσική επεξεργασία της δραστηριότητας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην κατέχουν και μη μπορέσουν να δημιουργήσουν/συνθέσουν τα απαιτούμενα κειμενικά είδη για την οργάνωση της δραστηριότητας.

Τροποποιήσεις κειμενικών ειδών

Όσον αφορά τη δομή των κειμενικών και μακρο-κειμενικών ειδών του εκπαιδευτικού λόγου η έρευνα κατέγραψε μια σειρά τροποποιήσεων που εμφανίζονται άλλοτε ως προσθήκες κειμενικών σταδίων και άλλοτε ως αποκλίσεις στην οργάνωση της δομής και στις λεξικογραμματικές επιλογές των κειμενικών ειδών.

Καταρχάς, διαπιστώθηκε η προσθήκη των κειμενικών σταδίων: Αφόρμηση, Παιχνίδι, Επεξήγηση και Κατακλείδα.

Αφόρμηση και Παιχνίδι συμπεραίνεται από την έρευνα ότι είναι δύο στάδια που χρησιμοποιούνται από τις/τους νηπιαγωγούς στην προσπάθεια υλοποίησης των αρχών της παιδοκεντρικότητας. Ωστόσο, η Αφόρμηση στο δείγμα μας λειτουργικά στήριζε τον ψευδεπίγραφο βιωματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα, εμπόδιζε έναν ξεκάθαρο προσανατολισμό στο θέμα και τους στόχους κάθε δραστηριότητας. Από την άλλη, το Παιχνίδι ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον των παιδιών και στις περιπτώσεις που παρέμεινε στο θεματικό πεδίο της δραστηριότητας συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου τους.

Όσον αφορά το στάδιο της Επεξήγησης, επιβεβαιώθηκε ότι αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο του εκπαιδευτικού λόγου στις περιπτώσεις που λειτουργεί υποστηρικτικά στο διδακτικό στόχο. Αντίθετα, στις περιπτώσεις όπου διευρύνθηκε το θεματικό πεδίο, φάνηκε να αποπροσανατολίζει τα παιδιά από το στόχο της δραστηριότητας.

Τέλος, το στάδιο της Κατακλείδας διαπιστώθηκε να συμβάλλει στην ανασκόπηση της δραστηριότητας λειτουργώντας ως διευκρίνιση ή/και επανάληψη. Ταυτόχρονα, η χρήση της έδινε στην επικοινωνία την αίσθηση της ολοκλήρωσης. Στο δείγμα της έρευνας εντοπίστηκαν προβλήματα στις περιπτώσεις που η Κατακλείδα χρησιμοποιήθηκε ως συμπέρασμα και συγκεκριμένα στις περιπτώσεις που αυτά τα συμπεράσματα δεν είχαν προαναφερθεί.

Σημαντική παράμετρος στην συγκρότηση του νοήματος των διδασκαλιών αποδείχθηκαν οι τροποποιήσεις που καταγράφηκαν σε κειμενικά είδη και μακροκειμενικά είδη και συγκεκριμένα:

Όσον αφορά τη Δραματοποίηση, στο στάδιο της Μεθόδου η παράλειψη ανάλυσης της δομής και της λειτουργίας των σταδίων του αφηγηματικού κειμένου δεν επέτρεψε στα παιδιά να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους και στην δραστηριότητα να θεωρηθεί επιτυχημένη. Επομένως, για την επίτευξη του στόχου της Δραματοποίησης, στο στάδιο της Μεθόδου, χρειάζεται πέρα από τη σκηνική προετοιμασία να αναλύονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμένου και να προετοιμάζεται η γλωσσική δομή του κειμένου της Δραματοποίησης. Η γλωσσική οργάνωση της δραστηριότητας αποδείχτηκε μια από τις βασικές παραμέτρους που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της Δραματοποίησης.

Η εμπλοκή του Παιχνιδιού σε όλο το εύρος μιας δραστηριότητας αλλοίωσε το θεματικό πεδίο και το στόχο της, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα υβριδικό κειμενικό είδος. Συγκεκριμένα, σε δραστηριότητες Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών αποδείχθηκε ότι το Παιχνίδι τροποποιεί το στόχο της δραστηριότητας και δεν επιτρέπει να αναφανούν και να λειτουργήσουν οι ταξινομητικές κατηγορίες που οδηγούν στη συγκρότηση του νοήματος.

Η Διαδοχική Εξήγηση, ως κειμενικό είδος για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, δεν παρουσίασε προβλήματα στην επίτευξη του στόχου της δραστηριότητας. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια δεν μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν σε δραστηριότητες που συγκροτούνται ως Αιτιολογικές Εξηγήσεις, γιατί δεν κατείχαν το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο. Στις περιπτώσεις αυτές, προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, τροποποιήθηκε το κειμενικό είδος με την χρήση αφηγηματικών στοιχείων, χωρίς ωστόσο να εξασφαλίζεται η κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα η συμμετοχή των παιδιών μετατράπηκε από ενεργητική σε παθητική. Προφανώς χρειάζεται να μελετηθεί αν και σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο δραστηριότητες που αναπτύσσονται ως Αιτιολογικές Εξηγήσεις.

Στην περίπτωση της Ιστορίας, η δραστηριότητα δεν παρουσίασε την τυπική οργάνωση του κειμενικού είδους της Ιστορικής Αφήγησης, αλλά υιοθετήθηκαν χαρακτηριστικά της Προσωπικής Εξιστόρησης. Η μετατροπή του κειμενικού είδους της Ιστορικής Αφήγησης σε βιωματική αφήγηση είχε ως αποτέλεσμα να αλλοιωθούν οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας. Ειδικότερα, η δραστηριότητα αντί να προσανατολίζεται στην καταγραφή των γεγονότων λειτούργησε κυρίως ως αξιολόγηση. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιήθηκε η πρωταρχική λειτουργία της αφήγησης, που είναι η διαμόρφωση της συνείδησης των δεκτών μέσα από την προβολή προτύπων.

Η χρήση της Αφήγησης, που καταγράφηκε σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη του επιστημονικού λόγου, όπως διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες (Halliday & Martin, 2004· Macken-Horarick, 2008· Χατζησαββίδης, 2008). Επιπλέον φάνηκε να καθορίζει τη συγκρότηση του νοήματος περιορίζοντας το λόγο των παιδιών στην άμεση εμπειρία με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζεται η αφαιρετική και ευέλικτη σκέψη.

4.2. Γενικά συμπεράσματα

Με αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

- Η παραγνώριση του ρόλου της γλώσσας στη συγκρότηση του νοήματος και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων συχνά οδηγεί σε μη αποτελεσματικές διδασκαλίες.

- Η παιδοκεντρικότητα, σε συνδυασμό με τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου, ενδέχεται να βρίσκεται σε αντίθεση με στόχους εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε η άκριτη χρήση του Παιχνιδιού και της Αφήγησης σε μεγάλο εύρος των δραστηριοτήτων. Οι επιλογές αυτές συχνά αλλοιώσαν τους στόχους και την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων.

- Η Αφήγηση δεν αποτελεί ενδεδειγμένη επιλογή για δραστηριότητες Φυσικών Επιστημών, καθώς δεν μπορεί να συνεισφέρει στην περιγραφή την ταξινόμηση και την εξήγηση και επιπλέον στην ανάπτυξη της γενίκευσης και της αφαίρεσης.

- Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η Αφήγηση αποτελεί ένα κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται στις Κοινωνικές επιστήμες, διαπιστώθηκε ότι η επιλογή του είδους της Αφήγησης είναι κρίσιμη και παίζει καθοριστικό ρόλο στο νοηματικό προσανατολισμό των δραστηριοτήτων.

- Η απλοποίηση του επιστημονικού λόγου και η χρήση του καθημερινού λόγου δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης και τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης.

- Ο τρόπος που οργανώνεται η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο αποδεικνύει ότι η ευθύνη της οργάνωσης και της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων βρίσκεται αποκλειστικά στα χέρια των νηπιαγωγών. Χωρίς την υιοθέτηση άλλων μοντέλων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας δεν μπορεί να επιτευχθεί η μετάβαση σε συνεργατικά μοντέλα μάθησης.

- Η ανάληψη ενεργού ρόλου από τα παιδιά στην μαθησιακή διαδικασία απαιτεί την κατάκτηση μιας ποικιλίας κειμενικών ειδών ώστε τα παιδιά να μπορούν να ανταποκρίνονται γλωσσικά στις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά δραστηριοτήτων. Χωρίς τα παιδιά να κατέχουν τα κατάλληλα γλωσσικά εργαλεία η

εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, θα παραμένει δασκαλοκεντρική.

- Από την έρευνα διαπιστώνεται η ελλιπής κατάρτιση των νηπιαγωγών σχετικά με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα.

- Επίσης, η έρευνα αποδεικνύει ότι το κενό που υπάρχει στην κατανόηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας φαίνεται να καθορίζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης νηπιαγωγών – νηπίων, την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και την διατύπωση και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

- Τελικά, επιβεβαιώνεται ότι η γνώση και η χρήση της Θεωρίας των Κειμενικών ειδών και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής μπορούν να στηρίξουν την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΤΟ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνα επιβεβαιώνεται η ανάγκη για μια λειτουργική προσέγγιση της επικοινωνίας. Το ρητορικό ερώτημα της νηπιαγωγού ‘*δύσκολο είναι αυτό, ε;*’ συνήθως παραμένει απλά μια διαπίστωση στη σκέψη πολλών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η διδασκαλία δεν μπορεί να μένει στις διαπιστώσεις των προβλημάτων αλλά αναζητά αποτελεσματικές λύσεις. Στο στόχο αυτό, όπως μαρτυρά η παρούσα έρευνα, συμφωνώντας με τη σχετική βιβλιογραφία, η Θεωρία των Κειμενικών Ειδών και η Συστημική Λειτουργική Γραμματική αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας και τη συγκρότηση της σκέψης των νηπίων. Ταυτόχρονα, αποτελούν απαραίτητο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να κάνουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- Η Παιδαγωγική των Κειμενικών ειδών είναι σκόπιμο να αποτελέσει αντικείμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, να συμπεριληφθεί στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των πανεπιστημίων της χώρας μας, αλλά και στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.
- Η Γλώσσα αναδεικνύεται στο ΔΕΠΠΣ ως κύριο εργαλείο για την κατάκτηση της γνώσης και βέβαια ο προφορικός λόγος αποτελεί στην προσχολική εκπαίδευση το κύριο μέσο επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, διαφαίνεται η ανάγκη για μια αναλυτικότερη παρουσίαση του Προγράμματος σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αφορούν την προφορική επικοινωνία. Ο εμπλουτισμός του ΔΕΠΠΣ με ειδικούς στόχους, στο μέρος που αφορά τον προφορικό λόγο, κρίνεται επιβεβλημένος για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιπλέον για την ενδυνάμωση του ρόλου των νηπίων σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των νηπίων είναι ο μόνος τρόπος που θα μπορέσει να στηρίξει την μετάβαση σε συνεργατικά μοντέλα μάθησης.
- Η γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο αποδείχθηκε μια καθοριστική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, προτείνουμε να υιοθετηθεί τόσο στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών όσο και στο νηπιαγωγείο. Η γλωσσική οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα εξασφαλίσει την επίτευξη του σχολικού γραμματισμού, αλλά και των επιμέρους γραμματισμών (επιστημονικού, τεχνολογικού, οπτικού κ.α.) που θεωρούνται απαραίτητοι στη σύγχρονη κοινωνία. Έτσι θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν μαθησιακά και επικοινωνιακά ελλείμματα που οφείλονται σε κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες.

- Σε ερευνητικό επίπεδο, κρίνεται αναγκαία η συνέχιση της καταγραφής και της ανάλυσης των γλωσσικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Τόσο μέσα από εθνογραφικές έρευνες όσο και μέσα από την Ανάλυση Λόγου της τάξης θα μπορέσει να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Επίσης, η συνέχιση της έρευνας με τη συστηματική χρήση της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών μπορεί να επικεντρωθεί σε αξιολογικά σχόλια που εντοπίζονται στον εκπαιδευτικό λόγο με στόχο να μελετηθούν οι λειτουργίες του λόγου που δομούν γλωσσικά το σύστημα αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να μελετηθεί η μεταβίβαση προτύπων και ιδεολογιών καθώς και η συμβολή τους στη συγκρότηση του αξιολογικού συστήματος των νηπίων. Επιπλέον, πιθανώς να οδηγήσει στην ανεύρεση τεχνικών που να ανατρέπουν την μανιχαϊστική θεώρηση του κόσμου, προσέγγιση που συνήθως χρησιμοποιούν τα παιδιά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια πρώτη απόπειρα καταγραφής και παραδειγματικής ανάλυσης των γλωσσικών πρακτικών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Με την αξιοποίηση της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών και της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής παρουσιάστηκε μια λειτουργική ανάλυση της γλώσσας, που προσφέρει, τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογών, τη δυνατότητα ερμηνείας των χαρακτηριστικών του παιδαγωγικού λόγου και κυρίως αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του.

Μέσα από την ποικιλία κειμένων, κειμενικών ειδών και δραστηριοτήτων παρουσιάζεται ένα μοντέλο για την ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου και ταυτόχρονα ένα πλαίσιο για την οργάνωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιχειρείται η αποτίμηση του ρόλου της γλώσσας ως βασικής παραμέτρου κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σε όλο το εύρος των γνωστικών αντικειμένων και, υπό αυτή την έννοια, ως παραμέτρου που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού λόγου στη συγκρότηση της γνώσης.

Παράλληλα μέσα από την κριτική ανάλυση των κειμένων προσδιορίζεται ο ρόλος των παιδαγωγικών πρακτικών στη γλωσσική οργάνωση των δραστηριοτήτων και παράλληλα διερευνώνται τα στοιχεία του παιδαγωγικού λόγου που διαμορφώνουν τη συνείδηση των μαθητών.

Τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής επιχειρούν να οριοθετήσουν μια νέα οπτική για τον εκπαιδευτικό λόγο, να συμβάλλουν στην καταγραφή και τη μελέτη των γλωσσικών πρακτικών ως εργαλείου επιτέλεσης των διδακτικών στόχων, να αναδείξουν τις σχέσεις τους με επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές και να υποστηρίξουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Abbadie, M. (1978). *Τα παιδιά από 4 ως 5 χρόνων στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1982). *Τάσεις και Εξελίξεις στην Παιδική Λογοτεχνία στη δεκαετία 1970- 1980*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των Φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2007). Περί αφηγηματικού κειμένου. Στο Τ. Τσιλιμένη (επιμ.) *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Βόλος: Εργαστήρι Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 121-129.
- Αννίνου, Τ. (2006). Οι ιδιαιτερότητες του θεατρικού κειμένου. Στο Δ. Γούτσος, Σ. Κουτσουλέλου, Α. Μπακάκου-Ορφανού & Ε. Παναρέτου (επιμ.), *Ο Κόσμος των Κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 205-222.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ashby, R. (2004). Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα Μεταίχμιο, 201-236.
- Barthes, R. (2001). *Εικόνα - Μουσική – Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βλαχού, Μ. (2004). Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα Μεταίχμιο, 395-447.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Bruner, J. (2004) *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christie, F. (1999). *Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2005 από την ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr/periodiko>
- Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ. & Ποιμενίδου, Μ. (2006). Εν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική

- εκπαίδευση. Στο Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσ/νίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 415-424.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητρίου, Α. & Χατζηνικήτα, Β. (2003). Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για περιβαλλοντικά θέματα. Στο Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Οι Φυσικές Επιστήμες και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, 159-168.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Halliday, M.A.K. (1999). *Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2005 από την ιστοσελίδα (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko>)
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (2004). *Η Γλώσσα της Επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Horkheimer, M., Fromm, E., & Marcuse, H. (1996). *Αυθεντία και οικογένεια*. Αθήνα: Νήσος.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα – ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσ/νίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καστοριάδης, Κ. (1981). *Η Φανταστική Θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππα.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, χε.
- Κονδύλη, Μ. (1997). Προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: Οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος. Στο Κ. Χρυσάφιδης & Μ. Καλδρυμίδου (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (1993), τομ. Β', Ιωάννινα.
- Κόκκοτας, Π. (2000). Πρόλογος. Στο R. Driver, An. Squires, P. Rushworth & V. Wood-Robinson: *Οικο-Δομώντας τις Έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Μια παγκόσμια σύνοψη των Ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κολιόπουλος, Δ. (2003). Η (Επι)μόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Η περίπτωση του Διδασκαλείου Αθηνών και η διατύπωση του προβλήματος. Στο Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Οι Φυσικές Επιστήμες και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα, 33-44.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2004). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (1996). *Επικοινωνιακή Λογικότητα*. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.
- Λέκκα, Β. (2001). *Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκας, Π. (1996). *Η Εθνικιστική Ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Λεμονίδης, Χ. (2000). *Στοιχεία Αριθμητικής και Θεωρίας Αριθμών για το δάσκαλο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*. Αθήνα: Πόλις.
- Λύκου, Χ. (2005). *Η συστημική λειτουργική γραμματική του M.A.K. Halliday*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2005 από την ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr>
- Macken-Horarik, M. (2008). *Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια συστημική λειτουργική οπτική*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2008 από την ιστοσελίδα <http://www.komvos.edu.gr>
- Μακρυγιάννη, Δ. (1999). Το παιχνίδι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μια Κριτική Ανάγνωση του Παιδοκεντρικού Παιδαγωγικού Λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουριά (επιμ.), *Παιδί και Παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης, 85-171.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mc Crone, D. (2000). *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mercer, N. (2002). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μιράσγεζη, Μ. (1978). *Ποίηση και Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2001). Η γλωσσική συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια παρουσίασης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης, 297-325.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1985) *Γλωσσολογικές σχολές: Ευρωπαϊκός και Αμερικανικός δομισμός*. Αθήνα, γε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1989). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπενβενίστε, Ρ. (1994). Αφήγηση και Ιστορία: Μια εισαγωγή στη συζήτηση περί αφηγηματικότητας στην Ιστορία. Στο Ρ. Μπενβενίστε & Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Αφηγηματικότητα, Ιστορία και Ανθρωπολογία*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπάς, Α. (1990). *Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παυλίδου, Θ. (1997). *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.
- Πολίτης, Λ. (1977). *Συνοπτική Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Θεσ/νίκη.
- Πήλιουρας, Π. & Κόκκοτας, Π. (2006). Μελέτη και προσπάθεια Μετασχηματισμού των Λόγων ενός Δασκάλου προς πιο Συνεργατικά Διερευνητικά Περιβάλλοντα στο Μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Στο Ε. Σταυρίδου (επιμ.): *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΔΙΦΕΕ, Μέθοδοι και Τεχνολογίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Riceour, P. (1990). *Η Αφηγηματική Λειτουργία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Σαρρής, Ν. *χχ Οσμανική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σακκής, Δ. & Τσίλιμνη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 15-39.

- Stein, N. (1992). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας*, 1ος τομ., Αθήνα: Gutenberg, 113-136.
- Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τζάρτζανος, Α. (1991). *Νεοελληνική σύνταξις*. Θεσ/νίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τομπαΐδης, Δ. (1995). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Τομπαΐδης, Δ. (1994). *Θέματα Σύνταξης της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2008 από την ιστοσελίδα: <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arhtra/arthr4.htm>

Ξενόγλωσση

- Bakhtin, M. (2003a). The Dialogic imagination. Στο P. Morris (ed.), *The Bakhtin Reader*. London: Arnold, 74-80.
- Bakhtin, M. (2003b). Speech Genres and other Late Essays. Στο P. Morris (ed.), *The Bakhtin Reader*. London: Arnold, 81-87.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1987). *From communication to curriculum*. London: Penguin Books.
- Bathia, V. K. (2002). Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures. Στο A. Johns (ed.) *Genre in Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 279-284.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge.

- Bernstein, B. (1990) *The structure of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, 57- 173.
- Berger, P. & T. Luckman. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. N.Y.: Doubleday.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction, Στο R. Brown (eds), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. USA: Harvard University Press.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in Childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York, London : Routledge.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1965) Some Controversial Questions in Phonological Theory. *Journal of Linguistics*, (1), 97-138.
- Christidou, V., Hatzinikita, V. & Dimoudi, A. (2005). Explanatory modes and their consistency in early childhood. Στο D. Koliopoulos & A. Vavouraki (eds), *Science Education at crossroads: Meeting the challenges of the 21th Century*. Athens: Association for Science Education (EDIFE), 199-212.
- Christidou, V. & Hatzinikita, V. (2006). Preschool Children's Explanation of Plant Growth and Rain Formation: A Comparative Analysis. *Research in Science Education*. 2005, 187-210
- Christidou, B. (2005/2006) Accounting for Natural Phenomena. Explanatory Modes Used by Children. *International Journal of Learning*, 12, 21-28.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Christie, F. & Misson, R. (1998). Framing the issues in literacy education. Στο F. Christie & R. Misson (eds), *Literacy and Schooling*. London: Routledge.
- Coe, R. M. (1994). Teaching genre as process. Στο A. Freedman & P. Medway (eds) *Learning and teaching gerne*. Portsmouth: Heinemann/Boyton-Cook
- Coffin, C. (2000). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Στο F. Christie, and J. R. Martin (eds), *Genres and Institutions: Social process in the workplace and school*. London: Open Linguistics, Cassell.

- Cooper, H. (1992). *The teaching of History*. London: David Fulton.
- Daniels, J. (1998). 'You be de and I'll be de...' Language, Narrative and Imaginative Play. Στο D. Whitebread (ed.), *Teaching and Learning in the early years*. London: Routledge, 119-133.
- Donnelly, V., Benchmarking Australian Primary School Curriculum, 2005, Ανακτήθηκε στις 10/2/2007 από την ιστοσελίδα <http://www.acer.edu.au>
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). Communication and Control. Στο B. Stierer & J. Maybin (eds), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. London: The Open University, 188-202.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Fairclough, N. (2005). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. Στο A. Johns (ed.), *Genre in Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 43-72.
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the Classroom: A Linguistic Approach. Στο A. Johns (ed.), *Genre in Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 91-104.
- Gee, J.P. (2004). Discourse Analysis: What makes it Critical. Στο R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method*. London & N.Y.: Routledge.
- Grice, H. (1975). Logic and Conversation. Στο P. Cole & J. L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. N.Y.: Academic Press.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. G. B.: Penguin Books.
- Gumperz, J.(1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Halliday, M.A.K. (1989). "Part A.". Στο M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan (eds) *Language, context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1-49.
- Halliday, M.A.K. & Hasan. R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen Cr.. (2006). *Construing experience through meaning*. London: Continuum.
- Hasan, R. (1996). The nursery rhyme as a genre. Στο C. Cloran, D. Butt & G. Williams (eds), *Ways of Saying: Ways of Meaning*. London: Cassell, 51-72.
- Hasan, R. & Cloran, C. (1987). A Sociolinguistic Study of Everyday Talk between Mothers and Children. Στο M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (eds), *Learning, Keeping and Using Language. Volume I*. Amsterdam: Benjamins, 67-99.
- Hendy, L. (1998). Drama in the form of interactive story-making in the early years classroom. Στο D. Whitebread (ed), *Teaching and Learning in the early years*. London: Routledge, 101-118.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 113-135.
- Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, Dell. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Johns, A. (2002). Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre Theories. Στο A. Johns (ed.), *Genre in Classroom*. USA: Lawrence Erlbaum, 237-248.
- Johston, J. (1989). *The way through: a Personal Journey Through the Maze of Literacy*. London: Cambridge House Literacy Scheme.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. N.Y.: Oxford University Press
- Kelemen, D. (1999). The scope of teleological thinking in preschool children. *Cognition*, 70, 241-272.
- Kitson, N. (1994). Fantasy play: a case for adult intervention. Στο J. Moyles (ed), *The Excellence of Play*. Buckingham: Open University Press.
- Kress, G. (1987). Genre in a social theory of language: A reply to John Dixon. Στο I. Reid (ed), *The place of Genre in learning: Current debates*. Victoria: Deakin University Press.

- Kress, G. (1989). *Linguistic Process in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, R. (1982). Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising. Στο D. Tannen (ed), *Analysing discourse: Text and Talk*. Washington: Georgetown University Press, 25-42.
- Lemke, J. (1985). Ideology, intertextuality and the notion of register. Στο J.D. Benson & W. S. Greaves (eds), *Systemic Perspectives an Discourse, vol 1: Selected theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. N.J.: Ablex, 275-294.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. New Jersey: Ablex Publishing.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Lerman, S. & Tsatsaroni, A. Why children fail and what the field of mathematics education can do about it: The role of sociology, Ανακτήθηκε στις 17/7/ 2006 από την ιστοσελίδα: <http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/plenaries>.
- Lyle, S. (2002). Talking to Learn: The Voice of Children, Aged 9-11, Engaged in Role-Play. *Language and Education*, 16, 303-317.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": A Systemic Functional Approach to teaching Genre in Secondary School Science. Στο A. Johns (ed.), *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. N.J. & London: Lawrence Erlbaum Associates, 17-42.
- Martin, J. R. (1984). Types of writing in infants and primary school. Στο I. Unsworth (ed.), *Reading, Writing, Spelling*. (Proceedings of the Fifth Macarthur Reading/Language Symposium), Sydney: Macarthur Institute of Higher Education.
- Martin, J. R. (1990). Literacy in science: learning to handle the text as technology. Στο F. Christie (ed.) *Literacy for a Changing World*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), 79-117.
- Martin, J. R., Christie, F. & Rothery, J. (1994). Social processes in Education: a Reply to Sawyer and Watson (and others). Στο B. Stierer & J. Maybin (eds), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. London: The Open University, 232-247.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins

- Martin, J. R. (2002). A universe of meaning- how many practices? Στο A. Johns (ed.), *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 269-278.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Misson, R. (1998). Telling tales out of school. Στο F. Christie and R. Misson (eds), *Literacy and Schooling*. London: Routledge, 104-128.
- Newkirk, T. (1984). Archimedes' dream. *Language Arts* 61 (4), 341-350.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford university Press.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press.
- Painter, C. (1996). The development of language as a recourse for thinking: a linguistic view on learning. Στο R. Hasan & G. Williams (eds), *Literacy in society*. N.Y.: Longman, 50-85.
- Paltridge, B. (2002). Genre, Text Type, and the English for Academic Purposes. Στο A. Johns (ed), *Genre in Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 73-90.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pike, K. L. (1982). *Linguistic concepts: An Introduction to Tagmemics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Plowden Report (1967). *Children and their primary Schools, a Report of the Central Advisory Council for Education*, 1, HMSO
- Pollard, A. (1990). *Learning in Primary School*. London: Cassell.
- Ravanis, K. (1994). The discovery of elementary magnetic properties in pre-school age. Qualitative and Quantitative research within Piagetian framework. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 79-91.
- Sachs, J., Goldman, J., & Chaille, C. (1985). Narratives in preschoolers' sociodramatic play: the role of knowledge and communicative competence. Στο L. Galda & A. D. Pellegrini (eds), *Play, Language and Stories: The Development of Children's Literate behavior*. Noorwood, NJ: Ablex.

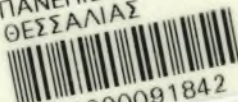
- Scott, P. (1998). Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: a Vygotskian Analysis and Review. *Studies in Science Education*, 32, 45-80.
- Sellares, V., & Bassedas, M. (1995). *The comprehension of symbolic play in the nursery school*. Proceedings from the 5th European Conference on the Quality of Childhood Education, Paris, September 1995.
- Shea, N. (1988). *The language of school science textbooks*. BA Thesis. University of Sydney, Department of Linguistics.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture*. Oxford: Blackwell.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsatsaroni, A., Ravanis, K. & Falaga, A. (2003). Studying the Recontextualisation of Science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 385-417.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. N. Y.: Open University Press.
- van Dijk, T. (1972). *Some Aspects of the Text*. Hague: Mouton.
- van Dijk, T. (1997). The study of Discourse. Στο T. van Dijk (ed), *Discourse as Structure and Process*. London: Sage, 1-34.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. N.Y.: Academic Press.
- Veel, R. (2000). Learning how to mean- scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. Στο F. Christie & J.R. Martin (eds.), *Genre and Institutions*. London: Continuum, 161-195.
- Vološinov, V. (2003). Marxism and the Philosophy of Language. Στο P. Morris (ed.), *The Bakhtin Reader*. London: Arnold, 74-80.
- White, P. (1997). Death, destruction and the moral order: The narrative impulse in mass-media 'hard news' reporting. Στο F. Christie and J. R. Martin (eds), *Genres and Institutions: Social process in the workplace and school*. London: Cassell, 101-133.
- Wood, E. (1995). History. Στο Angela Anning (ed.), *A National Curriculum for the early years*. USA: Open University Press.

Wood, L. & R. Kroger, (2000). *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text*. California: Sage Publications.

Woods, P. (1991). *Inside schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091842