

Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Χατζησαββίδης Σωφρόνης
Καθηγητής Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση γίνεται αναφορά στην εξέλιξη του όρου γλωσσικός γραμματισμός (ή αλφαβητισμός) από το 19^ο αι. έως σήμερα και διατυπώνονται οι βασικοί ορισμοί. Στη συνέχεια αναλύεται η μετάβαση από αυτήν την έννοια στην παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών και παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές συνιστώσες που αφορούν την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (έννοια του κειμένου, είδος λόγου, πολυτροπικότητα κ.ά.). Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται δεδομένα που προέρχονται είτε από θεσμικά κείμενα της ελληνικής εκπαίδευσης (Α.Π., εγχειρίδια κ.ά.) είτε από διδασκαλίες εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα, γραμματισμός, είδη λόγου, κείμενο, λόγος, παιδαγωγική του γραμματισμού, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, προσχολική εκπαίδευση, πρωτοσχολική εκπαίδευση.

LANGUAGE LITERACY AND THE PEDAGOGY OF LITERACY: THEORETICAL PARAMETERS AND DATA FROM THE TEACHING PRACTICES

Chatzisavvidis Sofronis
Professor A.U.TH.

ABSTRACT

In the present paper we first examine the development of the term literacy from the 19th century till today and clarify its basic definitions. We then proceed to analyse the transition from the initial content of literacy to the pedagogy of literacy and the theory of multiliteracies, presenting, at the same time, the basic theoretical parameters which apply to preschool and early school education (the concept of text, genre, multimodality, etc). Based on the theoretical context we present data from either formal texts concerning the Greek education (school curricula and textbooks, etc) or from actual teaching practices.

KEY WORDS

Discourse, genres, early school education, literacy, literacy education, multiliteracies, multimodality, preschool education, school curricula, text.

1. ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

Ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε, και εν μέρει ακόμη συνδέεται, με τη γλώσσα στην επικοινωνία ή καλύτερα με το λόγο, με την έννοια που έχει αποκτήσει ο όρος στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στο γραμματισμό, εννοούμε συνήθως αυτό που σήμερα -κάτω από άλλο πρίσμα θέασης, στο οποίο θα αναφερθούμε παρακάτω- ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό. Γι' αυτό αμέσως

μετά θα επιχειρήσω μια σύντομη αναφορά στην ιστορία της έννοιας του γλωσσικού γραμματισμού για να περάσω στην παιδαγωγική που προέκυψε από την εξέλιξη και την επαναανοηματοδότηση της έννοιας σε σχέση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Για πολλούς αιώνες αυτό που σήμερα ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο *αλφαριθμητισμός*, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Για πάρα πολλά χρόνια λοιπόν η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού είχε ένα στατικό χαρακτήρα. Αλφαριθμητισμένο άτομο θεωρούνταν αυτό που γνωρίζει απλώς γραφή και ανάγνωση. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση. Τοποθετούνταν με άλλα λόγια εκτός κοινωνικών συμφραζομένων. Τη μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης με την έννοια αυτή αναλάμβανε, αλλά και θεωρούνταν ότι μπορεί να αναλάβει μόνο το σχολείο. Γι' αυτό η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ήταν βασικά μια τεχνική διαδικασία, για την οποία αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται μέθοδοι, διατυπώνονται απόψεις για την ηλικία έναρξης της διδασκαλίας τους, προτείνονται στάδια εξέλιξης της διαδικασίας κτλ. Ο γλωσσικός γραμματισμός με αυτήν τη στατική, εκτός κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων, έννοια κυριάρχησε και εν μέρει κυριαρχεί και σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και συνδέεται κυρίως με την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης σε μικρά παιδιά αλλά και σε ενήλικους.

Κατά την περίοδο του ρομαντισμού και τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αι. ο γλωσσικός γραμματισμός συνδέθηκε με τη λογοτεχνία και τους τρόπους γραφής της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό κάτοχοι του γλωσσικού γραμματισμού θεωρούνταν τα άτομα που είχαν φτάσει σε σημείο να εκτιμούν τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης, να συλλαμβάνουν τα νοήματα που δίνουν οι συγγραφείς των λογοτεχνικών βιβλίων και γενικά να έχουν μια επαρκή εξοικείωση με το λογοτεχνικό λόγο. Το σχολείο από την πλευρά του έδινε μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είτε μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων είτε μέσω της παραγωγής κειμένων κατά μίμηση του έργου λογοτεχνών υψηλού κύρους. Πίσω από την έννοια της ταύτισης του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία λάνθανε η αντίληψη ότι η τέχνη και ιδίως η λογοτεχνική παραγωγή αποτελεί προνόμιο ανθρώπων με ιδιαίτερη προσωπικότητα.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το οικονομικό και κοινωνικό πεδίο που άρχισε να διαμορφώνεται άλλαξε και το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, ο οποίος άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία.

Βασικός μοχλός καλλιέργειας και ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού στους πληθυσμούς του δυτικού τουλάχιστον κόσμου υπήρξε η UNESCO, η οποία θεώρησε ότι η απόκτηση γλωσσικού γραμματισμού θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών σε αντίθεση με την έλλειψή του, η οποία οδηγεί στην οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση. Ερευνητικές και άλλες προσπάθειες που χρηματοδοτήθηκαν από την UNESCO προσέδωσαν ένα νέο περιεχόμενο στην έννοια του γλωσσικού γραμματισμού. Ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός απέκτησε ένα περιεχόμενο σχετιστικό, αφού συνδέθηκε και συναρτήθηκε με το επίπεδο γραμματισμού κάθε κοινότητας¹. Επίσης τονίζονταν και η αυτονομία του ατόμου, το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί αυτόνομα και ανεξάρτητα τις γνώσεις που αποκτά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Με το περιεχόμενο αυτό που του δόθηκε ο γραμματισμός τίθεται στην υπηρεσία της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και γίνεται μοχλός για τη μετάβαση της κοινωνίας από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών στην παραγωγή και δημιουργία νέων μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών.

Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αι. ο γραμματισμός ως έννοια διευρύνθηκε, αποδεσμεύτηκε εντελώς από τη σχέση του με τη γλώσσα και την εκμάθησή της και συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές. Θεωρήθηκε ως ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο, απαραίτητων για την προετοιμασία του αλλά και για τη διαχείριση της ίδιας του της ζωής, που ξεπερνά μια στοιχειώδη εκπαίδευση στην ανάγνωση και στη γραφή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (USOE) καθόρισε ως το άτομο που κατέχει το γραμματισμό είναι εκείνο που έχει αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες

γραφής, ανάγνωσης και υπολογισμού, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του λειτουργία μέσα στην κοινωνία και του δίνουν τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχει ενεργά και να λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία. Κάτι ανάλογο υποστήριξε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 το κίνημα «A Right to Read», το οποίο στο μανιφέστο του καθορίζει ως «γραμματισμένο» άτομο εκείνο που έχει στη διάθεσή του δεξιότητες ανάγνωσης που του επιτρέπουν να λειτουργεί αποτελεσματικά στις δραστηριότητές του κυρίως στο χώρο εργασίας του αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται.

Όλοι αυτοί οι παραπάνω ορισμοί μπορούν να συμπυκνωθούν, κατά την άποψή μου, σε έναν ορισμό που δόθηκε από τον Graves (1992), σύμφωνα με τον οποίο «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό».

Είναι αλήθεια πως ο γραμματισμός δεν είναι δυνατό να οριστεί ούτε αντικειμενικά ούτε με σαφή όρια ούτε και με σημασία αποδεκτή από όλους. Όπως υποστηρίζει ο Baynam (2002: 17) «πρόκειται για ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διάμαχη» περί γραμματισμού. Στη βάση αυτών των ιδεολογικών θέσεων, ρητών ή υπόρητων, διατυπώνονται πολιτικές, σχεδιάζονται προγράμματα, οργανώνονται τάξεις διδασκαλίας. Οι ενήλικοι μαθητές που έρχονται για να ξεκινήσουν μαθήματα σε μια ομάδα γραμματισμού έρχονται με τις δικές τους ιδέες και προσδοκίες για το τι είναι γραμματισμός και τι θα έπρεπε να είναι, με τις δικές του ιδεολογίες περί γραμματισμού. Μερικές φορές αυτές οι ιδεολογίες βρίσκονται σε σύγκρουση με τις ιδεολογίες και τις προσδοκίες του δασκάλου». Αυτή η ιδεολογική διάσταση του γραμματισμού και η σύνδεσή του με την κοινωνία εμπλέκει στη συζήτηση και την ποιοτική του διάσταση και επομένως και το χαρακτήρα του. Γι' αυτό κατά τη δεκαετία του 1990 και μέχρι σήμερα αμφισβητήθηκαν, αμφισβητούνται και αντιμετωπίζονται κριτικά οι ορισμοί που δίνουν μια λειτουργική διάσταση στην έννοια, δηλ. έχουν έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και καθορίζουν κατά κάποιο τρόπο τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που λειτουργούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Αντί της λειτουργικής διάστασης του γραμματισμού τα τελευταία χρόνια προτείνεται η κριτική διάσταση, δηλαδή η γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους των ατόμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και κινείται η θεωρία των πολυγραμματισμών, η οποία βλέπει το γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική (Barton & Hamilton 2000: 7), μέσω της οποίας αναπτύσσεται ή θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Ένας πρόσφατος ορισμός, με τον οποίο επιχειρείται να γίνει σύζευξη της λειτουργικής και της κριτικής διάστασης του γραμματισμού, αλλά παράλληλα να δοθεί το εύρος που έχει η έννοια στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες, όπως είναι όλες σχεδόν οι χώρες, στις οποίες υπάρχουν δυτικού τύπου κοινωνίες, δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων και αναφέρεται από τον Baynam (2002: 21). «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τη σύντομη περιδιάβαση στην ιστορία της έννοιας του γραμματισμού, αυτός πέρασε από τη στενή του σχέση με τη γλώσσα για να φτάσει να σχετίζεται με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου. Γι' αυτό άλλωστε στο κείμενό αυτό οι πρώτες αναφορές γίνονται στο όρο «γλωσσικός γραμματισμός», ενώ στη συνέχεια στον όρο «γραμματισμός». Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια προτάθηκε η υιοθέτηση χρήσης επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο γραμματισμός, όπως *πληροφορικός γραμματισμός* για ό,τι έχει σχέση με την πληροφορική, *τεχνολογικός γραμματισμός* για ό,τι έχει σχέση με την τεχνολογία, *αριθμητικός γραμματισμός* ή *αριθμητισμός* για ό,τι έχει σχέση με τα μαθηματικά κτλ. Κάθε όρος από αυτούς έχει ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά το γραμματισμό και ένα ειδικό που αφορά την ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται. Ειδικά για το γλωσσικό γραμματισμό που μας ενδιαφέρει εδώ μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες ικανότητες, οι οποίες είναι (Χατζησαββίδης 2002: 140-141):

1. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και
2. Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και

3. Η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και
4. Η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και
5. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο και
6. Η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται και
7. Η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
8. Η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Εννοείται ότι ανάλογα με τη ηλικία του ατόμου και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο είναι επαρκείς ορισμένες από τις παραπάνω δεξιότητες ή και όλες.

2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Με την έννοια που πήρε ο όρος γλωσσικός γραμματισμός και γενικότερα ο γραμματισμός επηρέασε από τη μια και τις παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνταν στο σχολείο και από την άλλη επανανοηματοδοτήθηκαν όροι, θεσμοί και πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο. Το σύνολο αυτών των επανανοηματοδοτημένων εννοιών δημιούργησε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, που είναι γνωστό ως *παιδαγωγική του γραμματισμού*. Στόχος της είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικοί πολίτες. Στην παιδαγωγική του γραμματισμού τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα είναι κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, ώστε αυτή να είναι πιο αποτελεσματική. Τα κείμενα διδασκαλίας δε νοηματοδοτούνται σύμφωνα με την άποψη του διδάσκοντα ούτε σύμφωνα με την κυρίαρχη κοινωνικά άποψη, αλλά σύμφωνα με αυτά που πιστεύει ο κάθε αποδέκτης-μαθητής. Με αυτές τις προϋποθέσεις δημιουργούνται στη σχολική τάξη οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αλλά και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές. Έτσι οι πολιτικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων και των μεμονωμένων ατόμων αποτελούν εναύσματα για παραγωγή ενός άλλου λόγου που επιτρέπει την πρόσβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και ο λόγος του διδάσκοντα τίθεται υπό διαπραγμάτευση με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η αυταρχικότητα των διδασκόντων και η διδακτική αυθαιρεσία. Τέλος η παιδαγωγική του γραμματισμού αποτελεί ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Η δημιουργία του πλαισίου για την παιδαγωγική του γραμματισμού ήταν αποτέλεσμα όχι μόνο των αλλαγών που έγιναν μεταπολεμικά σε επίπεδο κοινωνικό και ιδεολογικό αλλά και στη νοηματοδότηση ή και στην επανανοηματοδότηση κάποιων όρων στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Μεταξύ αυτών των όρων, εκτός του γραμματισμού που την επανανοηματοδότησή του παρακολούθησαμε στην προηγούμενη ενότητα, είναι οι όροι *λόγος*, *κείμενο* και *είδος λόγου* (ή *κειμενικό είδος*).

Ο λόγος αποτελεί ένα εκ των οποίων ουκ άνευ στοιχείο των κειμένων είτε προφορικών είτε γραπτών είτε πολυτροπικών είτε μονοτροπικών. Ο λόγος ορίζεται από τον Gee (1990: 131) ως «μια αποδεκτή κοινωνικά σύνδεση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούμε είτε τη γλώσσα είτε άλλες συμβολικές εκφράσεις και τεχνικές, τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να αποκτήσει την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνει τον κοινωνικό ρόλο που παίζει». Για τον Kress (2003: 29-30) «Οι λόγοι είναι συστηματικά οργανωμένα σύνολα δηλώσεων που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού. Πέρα απ' αυτό, καθορίζουν, περιγράφουν και θέτουν όρια στο τι μπορεί ή δεν μπορεί να πει κανείς (κατ' επέκταση τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει) ανάλογα με τον τομέα ενδιαφέροντος του θεσμού αυτού, είτε κεντρικά είτε στο περιθώριο. Ένας λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για ένα δεδομένο τομέα και οργανώνει και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο, διαδικασία. Έτσι παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης». Με άλλα λόγια ο λόγος είναι ένα σύνολο γλωσσικών αλλά και μη

γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται. Για την εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία να προσεγγιστεί κάθε προϊόν έκφρασης, είτε γλωσσικό είτε μη γλωσσικό, με αυτήν τη λογική, η οποία επιτρέπει στο μαθητή την ένταξη της κάθε εκδήλωσης και έκφρασης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στοιχείο που συναρτάται με την έννοια του γραμματισμού που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Το κείμενο δεν αποτελεί ένα στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα αλλά μια γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες. Με την έννοια αυτή το κείμενο ενέχει ως προς τα νοήματα που εκφράζει μια δυναμικότητα, αφού εκ των πραγμάτων οι εξωγλωσσικές καταστάσεις και οι επικοινωνιακές συνθήκες ενέχουν από μόνες τους δυναμικά στοιχεία. Ας πάρουμε για παράδειγμα τη λέξη *φωτιά*. Η λέξη αυτή, είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο, αποτελεί απλώς ένα συνδυασμό γραμμμάτων (φθόγγων) με κάποια αρχή και τέλος και με μια εσωτερική συνοχή, αλλά δεν αναφέρεται σε καμιά αναγνωρίσιμη από τον ακροατή ή αναγνώστη κατάσταση, ούτε γίνονται γνωστές οι προϋποθέσεις του παραγωγού αυτής της λέξης ούτε οι επικοινωνιακές συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει παραχθεί. Με αυτές τις προϋποθέσεις, η λέξη *φωτιά* δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση κείμενο. Αν όμως η λέξη *φωτιά* εκφωνηθεί με δυνατή και αγωνιώδη φωνή από ένα άτομο προς άλλα άτομα σε χώρο που υπάρχουν οι προϋποθέσεις να ανάψει φωτιά (κτίριο, δάσος κτλ.), τότε αποτελεί κείμενο, γιατί συγκροτεί μια γλωσσική ενότητα που έχει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις να γίνει αντιληπτή ως κείμενο (όρια, εσωτερική συνοχή, προθετικότητα, επικοινωνιακές συνθήκες).

Επίσης σε ένα κείμενο μπορούν να συνυπάρχουν περισσότεροι από ένας λόγοι, οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά μπορεί να λειτουργούν και αντιθετικά. Μπορεί επίσης να υπάρχουν περισσότεροι από έναν *τρόποι* (modes). Τα κείμενα αυτά ονομάζονται *πολυτροπικά*, το δε χαρακτηριστικό που τα διέπει ονομάζεται *πολυτροπικότητα*. Ένα πολυτροπικό κείμενο είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων –ουσιαστικά και τυπικά μονοτροπικών-, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα. Η δυνατότητα μείξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός κειμένου δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά κείμενα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης. Το σημειολογικό αυτό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, την οποία ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας» (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος 1980:24). Η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν τα υποκείμενα και δρουν είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα. Ως επιλογή ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, η οποία και μόνο επιτρέπει τη νοηματοδότηση, είναι μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα. Με την έννοια αυτή η πολυτροπικότητα θα πρέπει όχι μόνο να παράγεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αλλά και να προϋποθέτει συγκεκριμένες δυνατότητες για την κατανόηση των νοημάτων που παράγονται από αυτήν και των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγονται. Αν γίνει αποδεκτή αυτή η διαπίστωση, είναι πολύ πιθανό να διαμορφώνει και συγκεκριμένες αντιλήψεις, ανάλογη ιδεολογία και, γενικά, ανάλογη υποκειμενικότητα.

Με όλα τα παραπάνω γίνεται, νομίζω, κατανοητό ότι το κείμενο είναι το χωνευτήρι τρόπον τινά των λόγων και των τρόπων. Για την εκπαίδευση αυτή η διευρυμένη έννοια του κειμένου αποτελεί στοιχείο χρήσιμο, αφού επιτρέπει στο μαθητή να αντιληφθεί τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του κειμένου, αλλά και τη σημαντικότητά του για την επικοινωνία.

Τα είδη λόγου ή τα κειμενικά είδη είναι συμβατικές μορφές κειμένων που περιέχουν ορισμένα κειμενικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών περιστάσεων μέσα στα οποία παράγονται. Έτσι, μια συνέντευξη ανήκει σε ένα κειμενικό είδος με ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αντικατοπτρίζουν και αντιπροσωπεύουν την κοινωνική περίσταση της συνέντευξης, τη συζήτηση δηλαδή δύο ανθρώπων, κατά την οποία ο ένας ρωτά και ο άλλος απαντά, με σκοπό αυτή η συζήτηση (συνέντευξη) να δημοσιοποιηθεί σε τρίτα πρόσωπα. Μια διαφήμιση ανήκει σε ένα κειμενικό είδος που έχει ορισμένα

κειμενικά χαρακτηριστικά και στη δομή και στη μορφή και στο περιεχόμενο (σύντομο κείμενο, περιεκτικό, ελκυστικό κτλ.) που αντικατοπτρίζει την κοινωνική κατάσταση της διαφήμισης.

Με την έννοια αυτή που δόθηκε στα κειμενικά είδη γίνεται αντιληπτό ότι αυτά είναι πάρα πολλά σε αριθμό. Υφίστανται στη βιβλιογραφία ορισμένες προτάσεις κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης, οι οποίες, χωρίς να συμφωνούν μεταξύ τους, υποδεικνύουν πολύ γενικές κατηγορίες ομοειδών κειμένων, οι οποίες ονομάζονται «γένη». Μία από αυτές τις προτάσεις διακρίνει τρεις μεγάλες γενικές κατηγορίες κειμένων: τα *περιγραφικά*, τα *αφηγηματικά* και τα *επιχειρηματολογικά*. Η αξία για των κειμενικών ειδών για την εκπαίδευση βρίσκεται στο ό,τι συνειδητοποιείται από τους μαθητές ότι τα διαφορετικά κείμενα αποτελούν πραγματώσεις των διαφορετικών κοινωνικών καταστάσεων και ότι κάθε κείμενο εντάσσεται σε μια ευρύτερη ομάδα κειμένων, με τα οποία εκφράζονται οι θεσμοί μιας κοινωνίας, π.χ. ο θεσμός της εκπαίδευσης εκφράζεται με ένα σύνολο εκπαιδευτικών κειμένων, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική-κοινωνική πραγματικότητα που εκφράζουν.

Τέλος με το γραμματισμό συνδέεται και η έννοια των πολυγραμματισμών, η οποία ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Με τον όρο που επινόησαν οι δημιουργοί της θεωρίας θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο την επίδραση των νέων τεχνολογιών. Βάση της θεωρίας είναι ότι οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Υποστηρίζεται στο μανιφέστο των πολυγραμματισμών ότι «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής, των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalatzis & Cope 1999: 686).

Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών προτείνουν για παιδαγωγική χρήση τέσσερα στάδια, πάνω στα οποία μπορεί να βασίζεται η διδασκαλία, ώστε να επιτυγχάνεται από τη μια η εμπύθιση των μαθητών σε κοινωνικές πρακτικές γραμματισμού και από την άλλη να εξάγεται νόημα και να διαμορφώνεται κριτική στάση απέναντι σ' αυτές.

Η επανανοηματοδότηση της έννοιας του λόγου, του κειμένου και των ειδών λόγου, που οδήγησε στη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου των πολυγραμματισμών θέτει, κατά τη γνώμη μου, τις προϋποθέσεις για μια παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία:

α) αναγνωρίζεται και ενισχύεται η ποικιλομορφία και θεωρείται πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία,

β) η μάθηση συνδέεται με το κοινωνικό γίνεσθαι με τέτοιο τρόπο ώστε τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα κατά τη διδασκαλία να αποκτούν νόημα και

γ) οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στηρίζονται στην αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας.

3. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το πνεύμα της παιδαγωγικής που παρουσιάστηκε στις τελευταίες γραμμές της προηγούμενης ενότητας θεωρώ ότι πέρασε υπόρρητα στα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης και της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών κυρίως της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και σε σχετικά με τη διδασκαλία βοηθήματα για τους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω θα προσπαθήσω να σταχυολογήσω και να παρουσιάσω ορισμένα από αυτά τα δεδομένα..

Στην αρχή του κεφαλαίου του Διαθεματικού Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Φ.Ε.Κ. 1376: 1625) που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας τονίζεται ότι αυτό «μπορεί να συμβάλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας, όπως η σημερινή», διατύπωση που συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία, σχέση που αποτελεί βασική θέση του γραμματισμού. Παρακάτω (Φ.Ε.Κ. 1376: 595) γίνεται αναφορά στην έννοια της πολυτροπικότητας, αφού τονίζεται «να παίρνουν [οι μαθητές] πληροφορίες

από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σχήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα», ενώ σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά στα κειμενικά είδη, στο σημείο όπου λέγεται «να συνειδητοποιήσουν [οι μαθητές] ότι οι διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς επικοινωνίας» Φ.Ε.Κ. 1376: 1628). Αυτή η αναφορά στα κειμενικά είδη γίνεται πολύ έντονα στον Γ' τόμο του βοηθητικού βιβλίου για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Curto L.-M et al. 1998 III), όπου όλος ο τόμος είναι αφιερωμένος στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Δίνονται, εκτός από ορισμένα χαρακτηριστικά τους, διαγράμματα διδασκαλίας, και δραστηριότητες για τη διδασκαλία απ αριθμητικών, λογοτεχνικών, ενημερωτικών και άλλων κειμενικών ειδών. Στον ίδιο τόμο γίνεται ευθεία αναφορά σε βασική θέση της παιδαγωγικής του γραμματισμού, όταν τονίζεται ότι «Όλες οι δραστηριότητες πρέπει να βασίζονται σε κείμενα που να έχουν νόημα» (Curto L.-M et al. 1998: III 18).

Στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται και ο Οδηγός της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά. 2006), στον οποίο μάλιστα γίνεται άμεση αναφορά στην έννοια του γραμματισμού (ονομάζεται εγγραμματισμός) στις σελίδες 19 (όπου γίνεται και εκτενής αναφορά στο περιεχόμενο του όρου), 97, 111 και αλλού, αλλά και στα είδη κειμένων (σελ. 92, 112). Αλλωστε η όλη φιλοσοφία που διέπει τον Οδηγό βρίσκεται προς την κατεύθυνση των αρχών του γραμματισμού.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού δε γίνεται μεν ευθεία αναφορά στην έννοια του γραμματισμού, αλλά στο κεφάλαιο της Διδακτικής Μεθοδολογίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 54-58) γίνεται λόγος για «πραγματολογική», με την ευρεία έννοια, στάση που πρέπει να διαμορφώνει ο δάσκαλος απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία. Με τον όρο «πραγματολογική στάση» αφήνεται να εννοηθεί ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Λίγο παρακάτω γίνεται ευρεία αναφορά στα είδη λόγου και στους τρόπους διδακτικής τους προσέγγισης. Μια λεπτομερής εξέταση του μέρους εκείνου που αναφέρεται σε στόχους και θεματικές ενότητες κατά ζεύγος τάξεων και κατά γλωσσικό τομέα θα δείξει ότι έχει πολλά κοινά στοιχεία με την απαρίθμηση των δεξιοτήτων του γλωσσικού γραμματισμού που αναφέρονται στο τέλος της πρώτης ενότητας του παρόντος κειμένου (σ. 3-4). Περιέχονται επίσης, χωρίς να γίνεται αναφορά άμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, ορισμένα στοιχεία από τη θεωρία των πολυγγραμματισμών, εκεί όπου τίθεται μεταξύ των άλλων σκοπών και ο σεβασμός της γλώσσας του άλλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 26), αλλά και εκεί όπου δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλό να χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία κείμενα «επίκαιρα, όταν εμπíπτουν στα διαφέροντα των μαθητών, όταν οι μαθητές έχουν λόγο πάνω σ' αυτά» (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. 2002: 55).

Ειδικά στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Δημοτικού γίνεται εμφανής μια προσπάθεια σύνδεσης της γλώσσας με την κοινωνία, μια εμπλοκή των μαθητών με διαφορετικού είδους κείμενα (επιστολή, ανακοίνωση, πρόσκληση κ.ά), καθώς και μερική παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας. Τα στοιχεία αυτά διατυπώνονται άμεσα στο βιβλίο του δασκάλου (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Γ : 10, 12, 17, 32-33 και αλλού) και έμμεσα στο βιβλίο του μαθητή, κυρίως στο δεύτερο τεύχος (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Α), και σε διάφορα σημεία του τετραδίου εργασιών (Καρατζόλα Ε. κ.ά. 2006 Β), κυρίως μέσω πολυτροπικών κειμένων που προέρχονται από την καθημερινή ζωή (πινακίδων, εξώφυλλων βιβλίων, χαρτών κτλ.).

Σε όλα αυτά τα κείμενα και τα βιβλία δε διαπιστώθηκε αναφορά στο λόγο με άμεση τουλάχιστον αναφορά στον όρο με την έννοια που του δόθηκε στο κείμενο αυτό, ως δηλαδή ένα σύνολο γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται. Όπου αυτό γίνεται υπόρρητα, η νύξη είναι τόσο ασθενική που δεν πείθει για την αξία της.

Τέλος υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός διδασκαλιών κυρίως στο χώρο του Νηπιαγωγείου, πολλές από τις οποίες έχουν δημοσιοποιηθεί και σε εκδόσεις, στις οποίες γίνεται εμφανής η εφαρμογή διδασκαλιών πάνω στις αρχές του γραμματισμού και των πολυγγραμματισμών.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτό που επιχειρήθηκε να καταδειχτεί στην εισήγηση αυτή ήταν οι σύγχρονες τάσεις που κυριαρχούν σήμερα στην παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην παιδαγωγική αξιοποίηση της γλώσσας και εκπορεύονται από την έννοια του γραμματισμού. Φάνηκε, νομίζω, με σαφήνεια ο κοινωνικός προσανατολισμός που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική προσέγγιση της μητρικής γλώσσας, (γραμματισμός και παιδαγωγική του γραμματισμού), καθώς και το ενδιαφέρον της προς τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (πολυγραμματισμοί και παιδαγωγική των πολυγραμματισμών). Παράλληλα όμως φάνηκε πως αρκετά από αυτά τα στοιχεία αξιοποιήθηκαν από τους συντάκτες των θεσμικών κειμένων και διδακτικών βιβλίων της ελληνικής εκπαίδευσης, σε άλλες περιπτώσεις περισσότερο και σε άλλες λιγότερο. Και καθώς η εισήγηση περιορίστηκε εκ των πραγμάτων στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, εκεί που επίδραση αυτών των τάσεων φαίνεται να είναι ισχυρή είναι στα κείμενα αλλά και στις διδασκαλίες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην πρωτοσχολική, αλλά κατά την άποψή μου και στην υπόλοιπη σχολική εκπαίδευση, η επίδραση είναι μικρή λόγω της εμμονής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην ύπαρξη ενός σχολικού εγχειριδίου, γραμμικού και κοινού σε όλη την επικράτεια, που κατά κανόνα ακυρώνει μέρος των αρχών του γραμματισμού.

¹ Η έννοια αυτή του γραμματισμού δίνεται στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο ο πολιτισμός και η κοινωνία παράγονται, αναπαράγονται και μετασχηματίζονται μέσα από τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα που δρουν στο πλαίσιό τους δρουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα στοιχεία που συγκροτούν αυτόν τον πολιτισμό και αυτήν την κοινωνία. Για περισσότερα για το ιδεολογικό μοντέλο σε σχέση με το αυτόνομο βλ. Παραδέλης (1997: I-XXXIV).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanič, R. (επιμ.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. Λαγόπουλος, Α.-Φ. (1980). Κοινωνικές δομές και σημειωτικά συστήματα: θεωρία, μεθοδολογία, μερικές εφαρμογές και συμπεράσματα. Στο Ελληνική Σημειωτική Εταιρία, *Σημειωτική και κοινωνία*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 23-37
- Curto L.-M. et al. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Α.Π.Θ. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής (3 τόμοι).
- Δαφέρμου Χ. κ.ά. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Kalantzis, M. & Cope B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σ.680-695
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Α). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ (2 τεύχη)
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Β). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Τετράδιο εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ (2 τεύχη)
- Καρατζόλα Ε. κ.ά. (2006 Γ). *Γράμματα – Λέξεις - Ιστορίες. Γλώσσα Α' Δημοτικού*. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παραδέλης, Θ. (1997) Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση του βιβλίου του Ong, W. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & J. Miller (επιμ.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, pp. 77-85.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα (2 τόμοι).

Φ.Ε.Κ. 1376, τ. Β' 18-10-2001. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χατζησαββίδης Σωφρόνης
sofronis@nured.auth.gr