

Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση

Της Αιμιλίας Κέκια

Abstract

The goal of the present article is to discuss the conceptualization of genre-based literacy that is proposed by the Australian Genre School. After illustrating the set of theoretical assumptions, the discussion clarifies the relation of these theoretical theses to education practice and indicates how genre literacy pedagogy in multicultural school settings should open all students' educational and social options by giving them access to discourses of educational significance and social power.

1. Εισαγωγικά

Στις σύγχρονες πολυφωνικές κοινωνίες, όπου υπάρχει καταιγισμός πληροφοριών και ποικιλία μέσων για την πρόσβαση σ' αυτές, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών της γλωσσικής εκπαίδευσης που παρέχεται στο σύγχρονο σχολείο, προκειμένου αυτό να προωθεί διαδικασίες κριτικής προσέγγισης των διαφόρων τύπων λόγου (discourses) και κειμενικών ειδών (genres) με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες μέσα από τα ποικίλα συστήματα επικοινωνίας που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Μία από τις σημαντικότερες προτάσεις που διεθνώς έχουν κατατεθεί για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση με κεντρικό άξονα την έννοια του *γραμματισμού* (literacy), είναι και αυτή των Αυστραλών θεωρητικών των κειμενικών ειδών (Genre School), γνωστή διεθνώς ως *κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη* (genre-based literacy pedagogy movement).

Εισαγωγικά μπορεί να λεχθεί ότι η προσέγγιση των κειμενικών ειδών αποστασιοποιείται τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που κυριάρχησαν επί χρόνια στην εκπαίδευση και φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα νέο παράδειγμα για την εκπαίδευση στο γραμματισμό (literacy education) στο σύγχρονο σχολείο. Συνδυάζοντας πορίσματα ερευνών που έχουν διατυπωθεί κυρίως στους διεπιστημονικούς κλάδους της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Κειμενογλωσσολογίας, της Ανάλυσης Συνεχούς Λόγου και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αλλά και αξιοποιώντας παραλλήλως θεωρητικές θέσεις των Επιστημών της Αγωγής και των συναφών με αυτές Κοινωνικών Επιστημών (κυρίως της Κοινωνικογνωστικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας), οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού, το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: αναγνωρίζει, καταρχήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Η έμφαση που δίδεται στην ενασχόληση με τις ισχυρές μορφές εξειδικευμένης γλώσσας, μέσω των οποίων δομείται η γνώση στα ισχυρά αυτά κειμενικά είδη, τεκμηριώνεται από την αναγκαιότητα παροχής σε όλους τους μαθητές/τριες ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε λόγους (discourses) εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, παροχή δηλαδή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία καθώς και κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Cope & Kalantzis 1993, Halliday & Martin 1993, Kress & Knapp 1992).

Η επίτευξη του σκοπού αυτού, σύμφωνα με τις νεώτερες τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αλλά και πέραν αυτής, θεωρείται πλέον ότι εξυπηρετείται καλύτερα αν αντικείμενο συστηματικής σπουδής αποτελέσουν όχι μόνο τα κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής, αλλά και εκείνα που αναδεικνύουν τις διαφορετικές πολιτισμικές φωνές που συνθέτουν την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία των σύγχρονων κοινωνιών, όπως και εκείνα που παρουσιάζουν *πολυτροπικότητα* (multimodality). Η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης που αυτού του είδους η εκπαίδευση πολυγραμματισμού συνεπάγεται, αποτελεί δύναμι το συντελεστικό μέσο όχι μόνο για επιτυχή πρόσβαση των μαθητών/τριών σε θέσεις κοινωνικοεπαγγελματικής ισχύος, αλλά και για δυναμική και ανανεωτική δράση αυτών σε κάθε πεδίο του κοινωνικό γίνεσθαι (Cope & Kalantzis 2000).

Με δεδομένες τις νεώτερες αυτές θέσεις, η μελλοντική έρευνα καλείται να επικεντρωθεί στη διερεύνηση των μαθησιακών εκείνων πλαισίων που πρέπει να οικοδομηθούν στις σχολικές

τάξεις για να προωθήσουν την κατάκτηση των νέων αυτών πρακτικών γραμματισμού, οι οποίες είναι σε συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση λόγω της πολυπολιτισμικής τροπής των σύγχρονων κοινωνιών και της αλματώδους ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Martin 2000a: 120–121).

2. Γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αρχές της προσέγγισης των κειμενικών ειδών

Οι θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διαδικασία γραμματισμού που η συγκεκριμένη σχολή σκέψης προτείνει, έτσι όπως αυτές αναπτύχθηκαν από τους Αυστραλούς θεωρητικούς κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν θεματικά σε γλωσσολογικές και παιδαγωγικές. Δεδομένου του εύρους και της ποικιλίας που διακρίνει την ανάπτυξή τους, βασικές μόνο διαστάσεις τόσο των πρώτων όσο και των δεύτερων επιχειρείται να αναδειχθούν στη συνέχεια.

2.1 Το συστημικό–λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας

Το κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο εισηγήθηκε ο Martin για την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως σχολικών κειμενικών ειδών, εκκινά από τη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής και τις συναφείς με αυτή αρχές της συστημικής–λειτουργικής γλωσσολογίας (Halliday 1978, 1994), τις οποίες και μετεξέλισσει περαιτέρω, προκειμένου να συσχετιστεί η γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο με τρόπο σαφέστερο και συστηματικότερο για τη σχολική εκπαίδευση (Martin 1993: 116–136).

Η νέα εννοιολογική κατηγορία που εισάγεται για να επαναπροσδιορίσει τη σχέση μεταξύ κειμένου (text) και συγκειμένου (context), είναι το *κειμενικό είδος* (genre), το οποίο και διαχωρίζεται από την εννοιολογική κατηγορία του *επιπέδου ύφους* (register), όπως αυτή αναλύθηκε από τους Halliday και Hasan στο προτεινόμενο από αυτούς μοντέλο γλωσσικής μελέτης (Halliday & Hasan 1989).

Το *κειμενικό είδος* ορίζεται από τον Martin, με αναφορά στον Bakhtin (1986), ως «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», που επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσω της γλώσσας (Martin 2000b: 4). Είναι κοινωνική πρωτίστως διαδικασία, διότι το κάθε κειμενικό είδος αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι καθώς έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους. Κατά συνέπεια, τα κειμενικά είδη ορίζονται και ως στοχοθετημένα, επειδή έχουν εξελιχθεί και συνεχίζουν να εξελίσσονται, έτσι ώστε να επιτρέπουν στα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας να επιτυγχάνουν κοινωνικά προσδιορισμένους στόχους, να μπορούν να επιτελούν διάφορες κοινωνικές πράξεις. Σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη, ακριβώς διότι το καθένα από αυτά εξυπηρετεί διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους. Οι μεταβολές που οι στόχοι αυτοί υφίστανται σε κάθε πολιτισμό συνεπάγονται και διαφοροποιήσεις στα κειμενικά είδη που τους εξυπηρετούν. Τέλος, περιγράφονται ως σταδιακά, επειδή έχουν μια χαρακτηριστική δομή με επιμέρους διακριτά στάδια, τα οποία αποτελούν μέσο επίτευξης των στόχων (Macken–Horaric 1996: 232–278, 2000: 73–95).

Σύμφωνα με την προβληματική που διέπει τον παραπάνω ορισμό, τα κειμενικά είδη (προφορικά, γραπτά ή και ηλεκτρονικά) συσχετίζονται στενά με τον κοινωνικό σκοπό για τον οποίο κάθε φορά χρησιμοποιούνται από τα μέλη ενός πολιτισμού. Διαφορετικοί κοινωνικοί σκοποί υπαγορεύουν και διαφορετικές 'σχηματικές δομές' (schematic structures) στα κείμενα βάσει των οποίων η επικοινωνία των μελών αυτών διαρθρώνεται, έτσι ώστε να καταστούν αποτελεσματικά ή επικοινωνιακά επαρκή (Derevianka 1990: 17–18). Οι δομές αυτές δεν αποτελούν προϊόν ατομικά καθορισμένων επιλογών, αλλά προσδιορίζονται και περιορίζονται από το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κείμενα παράγονται, εφόσον ακολουθούν τους αποδεκτούς τύπους προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας που ισχύουν στο πλαίσιο αυτό. Δεδομένης της σταθερότητας και της προβλεψιμότητας που οι δομές αυτές παρουσιάζουν σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε κατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζονται με βάση «τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού σκοπού ενός κειμένου και της γλωσσικής δομής του» (Core & Calantzis 1993: 2), με βάση, δηλαδή, τις κοινωνικές και κειμενικές συμβάσεις σύμφωνα με τις οποίες ένα κείμενο συγκροτείται.

Το κειμενικό είδος, επομένως, ως ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή, καθορίζει τις γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της δόμησης του κειμένου και της πληροφοριακής του οργάνωσης. Αυτό σημαίνει πως για να λειτουργήσει κανείς επικοινωνιακά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα.

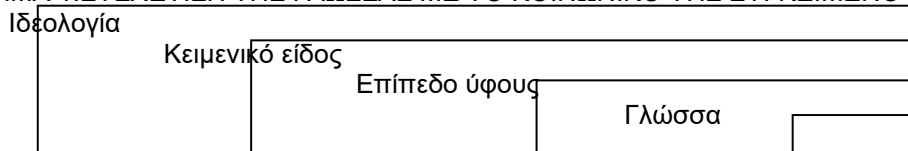
Η δεύτερη εννοιολογική κατηγορία, η οποία κρίνεται σημαντική για τη γλωσσική ανάλυση που το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνει, είναι το *επίπεδο ύφους*. Σύμφωνα με τον Martin, ο οποίος επεκτείνει το περιεχόμενο που προσέδωσε στον όρο ο Halliday, το επίπεδο ύφους αποτελεί 'παραδηλωτικό σημειωτικό σύστημα' (connotative semiotic system), όπως και το κειμενικό είδος, και ως τέτοιο συγκροτείται από τις τρεις μεταβλητές της επικοινωνιακής περίπτωσης: το *πεδίο* (field), τους *συνομιλιακούς ρόλους* (tenor) και τον *τρόπο* (mode). Με τον όρο *πεδίο* νοείται η κοινωνική δράση, το τι συμβαίνει. Η δράση αυτή συνίσταται σε μία σειρά διαδοχικών δραστηριοτήτων που προσανατολίζονται προς κάποιον κοινωνικό σκοπό. Με τον όρο *συνομιλιακοί ρόλοι* νοούνται οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων σε μια γλωσσική επικοινωνία όσον αφορά και την κοινωνική τους θέση (ίση/άνιση) και το είδος της επαφής τους (άμεση/έμμεση) και ο όρος *τρόπος* αναφέρεται στο ρόλο που η γλώσσα παίζει στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, στο 'κανάλι της επικοινωνίας' που κάθε φορά χρησιμοποιείται (Martin 1992: 493-546). Οι τρεις αυτές μεταβλητές οι οποίες συγκροτούν το επίπεδο ύφους, επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της σύνταξης των φράσεων του κειμένου και του λεξιλογίου του (Derewianka 1990: 22).

Καθίσταται σαφές ότι οι εξωτερικοί παράγοντες του ευρύτερου πολιτισμικού συγκειμένου αφενός και του ιδιαίτερου συγκειμένου της επικοινωνιακής περίπτωσης κατά την οποία το εκάστοτε κείμενο παράγεται αφετέρου, καθορίζουν το κειμενικό είδος και το γλωσσικό επίπεδο ύφους του αντιστοίχως και ως εκ τούτου αποτελούν τα δύο πρώτα και σαφώς αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα ανάλυσης οποιουδήποτε τύπου κειμένου.

Το τρίτο επίπεδο κειμενικής ανάλυσης, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι δύο παραπάνω παράγοντες καθορίζουν τις λεξικογραμματικές επιλογές και οικοδομούν το κειμενικό νόημα, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο *πραγματώνονται* διά της γλώσσας και συγκεκριμένα διά της Σημασιολογίας του Λόγου και της Λειτουργικής Γραμματικής (Write it Right Project 1994: 55–76).

Η εφαρμογή της τριεπίπεδης αυτής γλωσσικής ανάλυσης στην εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά επεκτείνεται και στη διδασκαλία της γλώσσας των άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, έχει ως τελικό στόχο να καταστήσει σαφή στους μαθητές/τριες τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει *ιδεολογία*, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο λειτουργεί ως μέσο για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας γενικότερα από την οποία διαμορφώνεται και με τη σειρά της διαμορφώνει (Martin 1991: 140-143).

ΣΧΗΜΑ 1: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ



ΣΧΗΜΑ 2

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΥ–ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Πολιτισμικό συγκείμενο (κειμενικό είδος ή τύπος κειμένου)	«Σταδιακές, στοχοθετημένες κοινωνικές διαδικασίες» – κείμενα, τα οποία επιτελούν μία αναγνωρίσιμη κοινωνική λειτουργία και τείνουν να εμφανίζονται συχνά σε έναν πολιτισμό. Στο σχολικό περιβάλλον, ποικίλα κειμενικά είδη χρησιμοποιούνται σε ιδιαίτερους μαθησιακούς τομείς.
Συγκείμενο επικοινωνιακής περίπτωσης (πεδίο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος)	Το συγκεκριμένο πλαίσιο της γλωσσικής χρήσης ασκεί μεγάλη επίδραση στη γλωσσική μορφή. Στο συστημικό–λειτουργικό γλωσσικό μοντέλο το συγκεκριμένο πλαίσιο εξετάζεται από τρεις πλευρές: το <i>πεδίο</i> – τι συμβαίνει στο πλαίσιο, τους <i>συνομιλιακούς ρόλους</i> – τη σχέση μεταξύ αναγνώστη / συγγραφέα ή ομιλητή / ακροατή και τον <i>τρόπο</i> – το ρόλο που η γλώσσα παίζει στην εκάστοτε περίπτωση.
Σημασιολογία	Οι πηγές οι οποίες συμβάλλουν στη θεμελίωση της συνοχής

του Λόγου	του κειμένου. Τρεις σημαντικές περιοχές της σημασιολογίας είναι οι <i>λεξιλογικές αλυσίδες</i> ('οι λέξεις περιεχομένου' του κειμένου, οι οποίες βοηθούν την παραγωγή νοήματος), οι <i>σύνδεσμοι</i> (οι λογικές σχέσεις μεταξύ των φράσεων και των προτάσεων) και η <i>αναφορά</i> (η πηγή για την εισαγωγή και την παρακολούθηση των συμμετεχόντων στα κείμενα).
Γραμματική: Αναπαραστατική σημασία	Ο τρόπος με τον οποίο η εμπειρία αναπαρίσταται γλωσσικά δια του συστήματος μεταβιβαστικότητας. Τα κύρια στοιχεία στο μεταβιβαστικό σύστημα είναι οι <i>διαδικασίες</i> , οι <i>συμμετέχοντες</i> και οι <i>περιστάσεις</i> .
Γραμματική: Διαπροσωπική σημασία	Οι πτυχές της γλώσσας που σχετίζονται με την διεπίδραση και την ανταλλαγή νοημάτων. Τα κύρια συστήματα που συμβάλλουν στην παραγωγή νοήματος είναι ο <i>τρόπος</i> και η <i>τροπικότητα</i> .
Γραμματική: Κειμενική σημασία	Ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα αποδίδει έμφαση στις πληροφορίες των κειμένων. Τα δύο κύρια συστήματα είναι το <i>θέμα</i> και το <i>σχόλιο</i> και οι <i>γνωστές</i> και <i>νέες πληροφορίες</i> .

(Write it Right Project 1994: 76)

2.2«Προς μια ρητή παιδαγωγική της ενσωμάτωσης και της πρόσβασης»

Οι παραπάνω γλωσσολογικές θέσεις και προτάσεις, αλλά και οι εναλλακτικές ως προς αυτές που διατυπώνονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς στην πράξη, αν εναρμονιστούν με τις γενικότερες αρχές που η παιδαγωγική του γραμματισμού διά των κειμενικών ειδών προωθεί, προκειμένου να υποστηρίξει αφενός την ενσωμάτωση όλων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών και αφετέρου την πρόσβαση όλων σε λόγους κοινωνικής ισχύος και επιρροής, όπως ήδη υπογραμμίστηκε. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές, οι οποίες συγκροτούν τη *‘μεταπροοδευτική’ παιδαγωγική της ‘ενσωμάτωσης’* (inclusion) και της *‘πρόσβασης’* (access), όπως χαρακτηριστικά αποκαλείται, μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους τρεις βασικούς άξονες:

α. Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη καθιερώνει έναν ισότιμο διάλογο μεταξύ της κουλτούρας και του λόγου της σχολικής εκπαίδευσης ως θεσμού αφενός και της κουλτούρας και του λόγου των μαθητών/τριών αφετέρου. Τούτο σημαίνει πως οι τελευταίοι εξοικειώνονται με τα διαφορετικά κειμενικά είδη που κυριαρχούν στη σχολική τους εκπαίδευση, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τις θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και τις διαφορετικές γλωσσικές δομές βάσει των οποίων οργανώνεται η γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία διδάσκονται. Παράλληλα, αντικείμενο επεξεργασίας οφείλουν να αποτελέσουν και τα είδη κειμένων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών, έτσι ώστε απ’ τον μεταξύ τους διάλογο (κυρίαρχων–περιθωριοποιημένων) να επιτευχθεί αμοιβαία πολιτισμική διείσδυση και αποδοχή (Cope & Kalantzis 1993: 78–84).

β. Ο ρόλος του δασκάλου στις παραπάνω μαθησιακές διαδικασίες είναι ιδιαίτερος σημαντικός: ως βαθύς γνώστης ο ίδιος της φύσης και των λειτουργιών της γλώσσας, παρεμβαίνει εποικοδομητικά και καθοδηγεί αποτελεσματικά τους μαθητές/τριές του, έτσι ώστε αυτοί ως *‘μαθητευόμενοι’* (Βυγκότσκι 1988) να αναπτύξουν με τη βοήθειά του τις ικανότητες που σε κάθε περίπτωση/μάθημα απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή κειμενικών πρακτικών συγκεκριμένου τύπου λόγου (Christie et al. 1990–1992).

γ. Με αφετηρία την παραδοχή ότι ο ρόλος της γλώσσας είναι θεμελιώδης σε όλους τους τομείς μάθησης, οι επιμέρους διδακτικές ενότητες, τα σχολικά εγχειρίδια και το πρόγραμμα διδασκαλίας στο σύνολό του χαρακτηρίζονται από σαφείς οργανωτικές δομές και ρητά διατυπωμένο περιεχόμενο. Στόχος τους αποτελεί η σταδιακή και συστηματική μύηση των μαθητών/τριών σε διαφορετικούς τύπους γνώσης –στους διαφορετικούς, δηλαδή, σημειωτικούς πόρους που δομούν τη γνώση αυτή– μέσα από εναλλακτικές διαδικασίες επαγωγής και απαγωγής, γλώσσας και μεταγλώσσας, εμπειρίας και θεωρίας (Cope & Kalantzis 1993: 18–21).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των αρχών αυτών, η εφαρμογή τους στην πράξη μπορεί να αποδείξει ότι η παροχή ίσων ευκαιριών που υπόσχονται δεν είναι μόνο ρητορική: διδασκόμενοι οι μαθητές/τριες και κυρίως οι *‘ασθενέστεροι’* κοινωνικά και πολιτισμικά από

αυτούς, τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικοί σκοποί σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις οδηγούν και σε διαφορετικά είδη κειμένων –τα ‘γιατί’ και τα ‘πώς’ δηλαδή των κειμενικών συμβάσεων– δεν εξοικειώνονται μόνο με τους κατάλληλους και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους οργάνωσης του λόγου, αλλά κοινωνικοποιούνται και στις δομές και τα αξιολογικά συστήματα της κοινωνίας στην οποία ζουν, εφόσον αποκαλύπτεται σ’ αυτούς το ιδεολογικό και γνωστικό περιεχόμενο των διαφόρων κειμενικών ειδών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Η διαδικασία αυτή τους καθιστά ικανούς αφενός να αντιλαμβάνονται τα βαθύτερα νοήματα που εκφράζονται μέσω της γλώσσας σε κάθε κειμενικό είδος (ή σε μικτές μορφές τους) και αφετέρου να χρησιμοποιούν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις δικές τους ανάγκες (Kress 1994: 124–126).

Γι’ αυτό και υποστηρίζεται ότι αυτού του είδους η γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών και συνακόλουθα να συμβάλει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο των μαθητών/τριών που έρχονται στο σχολείο με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνων που χειρίζονται ήδη έναν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, ευνοεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων όλων τους για σχολική και κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη (Δενδρινού 2000: 220).

3. Στρατηγικές/μοντέλα διδασκαλίας των κειμενικών ειδών στη σχολική εκπαίδευση

Προκειμένου να καταστεί αυτή η γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση χρήσιμη στην εκπαίδευση και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της από την εφαρμογή της στην πράξη, οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών συνεργάστηκαν στο πλαίσιο ερευνών–δράσης με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτομικών προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης με βάση τα κειμενικά είδη (LERN 1990, Derewianka 1990, Christie et al 1990–1992, Cope & Kalantzis 1993, Write it Right Project 1994, Knapp & Watkins 1994, Hasan & Williams 1996). Με το σκεπτικό ότι τα κειμενικά είδη σχολικού παιδαγωγικού λόγου διαφέρουν ανάλογα με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία, επιχειρήθηκε κατά τη διάρκεια των ερευνών αυτών να εντοπιστούν τα γραπτά κυρίως κειμενικά είδη, τα οποία προσδιορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος, προκειμένου να αποσαφηνιστεί ποια κειμενικά είδη εξυπηρετούν ποιους σκοπούς σε ποιες περιοχές του προγράμματος διδασκαλίας, όπως επίσης και να τυποποιηθεί με περισσότερη αποτελεσματικότητα η σχέση μεταξύ της σχολικής μάθησης και της μάθησης στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Η πειραματική διδασκαλία των απαιτούμενων για την επεξεργασία της κάθε θεματικής περιοχής του σχολικού προγράμματος ειδών κειμένων, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από την έρευνα, σε σχολικές τάξεις αποτέλεσε το επόμενο βήμα των ερευνητικών αυτών προσπαθειών, προκειμένου να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και να αξιολογηθεί η εφαρμογή τους εκ των αποτελεσμάτων της στους αποδέκτες της.

Το πρώτο διδακτικό μοντέλο, γνωστό ως *μοντέλο του τροχού*, σχεδιάστηκε το 1986 από τους Martin και Rothery μετά την περάτωση του πρώτου μεγάλου ερευνητικού προγράμματος [Writing Project (1980–1985)], το οποίο είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Νέα Νότια Ουαλία. Θεμελιώνεται θεωρητικά στις αντιλήψεις του Martin για το κειμενικό είδος και είναι αυτό που καθόρισε τις πρώτες μεγάλης εμβέλειας εφαρμογές της θεωρίας των κειμενικών ειδών στο πλαίσιο του Προγράμματος Μειονεκτούντων Σχολείων στο Σίδνεϋ. Βελτιωμένη εκδοχή του ίδιου μοντέλου χρησιμοποιήθηκε και, στη συνέχεια, στην ίδια κατηγορία σχολείων στο πλαίσιο του δεύτερου μεγάλου ερευνητικού προγράμματος [Write it Right Project (1991–1994)], το οποίο είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στα δευτεροβάθμια σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας. (Rothery 1996: 92–110).

Αποτελείται από τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση *της αποδόμησης προτύπων κειμένων* οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται το κατάλληλο για την εκμάθηση της εκάστοτε θεματικής ενότητας κειμενικό είδος, όπως αυτό λεκτικοποιείται μέσα από ποικίλων τύπων κείμενα και εξοικειώνονται σταδιακά με την κοινωνική λειτουργία, όπως και με τη δομή και τα συναρτώμενα με αυτή λεξικογραμματικά στοιχεία των κειμένων αυτών. Στη δεύτερη φάση *της από κοινού διαπραγμάτευσης κειμένου* επιχειρούν όλοι μαζί με το δάσκαλο–γραμματέα να παραγάγουν γραπτό κείμενο, το οποίο να ανήκει στο ίδιο κειμενικό είδος και να αφορμάται απ’ την ίδια θεματική. Η προσπάθειά τους αυτή υποστηρίζεται από προηγούμενες ερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες στόχο έχουν τη συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού για το θέμα

που θα αποτελέσει το αντικείμενο της γραπτής τους έκφρασης. Στην τρίτη, τέλος, φάση της *αυτόνομης δόμησης κειμένου* οι μαθητές/τριες αποπειρώνται να παραγάγουν σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο γραπτά κείμενα που να εμπίπτουν στο κειμενικό είδος που διδάσκονται. Τα πρώτα τους σχεδιάσματα υπόκεινται σε διαρκή επεξεργασία, προκειμένου να καταλήξουν σε τελικές μορφές αποτελεσματικών κειμένων, τα οποία εκδίδονται, αφού πρώτα αξιολογηθούν κριτικά ως προς την επιτυχή πραγμάτωση του στόχου τους (LERN 1990).

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού στέφθηκε από μεγάλη επιτυχία, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν απ' την αξιολόγησή του (Cope & Kalantzis 1993: 242), και έδωσε ώθηση σε μια διαρκώς αυξανόμενη παραγωγή υποστηρικτικού ως προς τη θεωρία διδακτικού υλικού. Ταυτοχρόνως όμως αποτέλεσε και αντικείμενο δριμείας κριτικής, διότι θεωρήθηκε ότι η έμφαση που αποδίδει στην αναπαραγωγή κειμένων βάσει αυστηρά καθορισμένων δομών, οδηγεί σε δομικό φορμαλισμό και κανονιστικές πρακτικές, οι οποίες αντιτίθενται στη φιλοσοφία του κινήματος.

Οι νέες διδακτικές στρατηγικές οι οποίες περαιτέρω αναπτύχθηκαν, βασιζόμενες στην παραδοχή ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών πρέπει να αποτελεί «μία δυναμική, κοινωνική διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικών και ανεξάρτητων αναγνωστών και συγγραφέων», επιδιώκουν κυρίως να καταστήσουν το κειμενικό είδος ένα χρηστικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών/τριών, η βαθιά γνώση του οποίου «ενθαρρύνει περισσότερο την ανάπτυξη και την αλλαγή (ακόμα και την ανατροπή), παρά απλά και μόνο την αναπαραγωγή» (Cope & Kalantzis 1993: 244–245). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των προσεγγίσεων αποτελεί το μοντέλο των Callaghan, Knapp και Noble, το οποίο θεμελιώνεται στο θεωρητικό έργο του Kress στο πεδίο της Κοινωνικής Σημειωτικής και αποδίδει βαρύτητα στη θεώρηση του κειμενικού είδους ως κοινωνικής διαδικασίας και όχι ως κειμενικού προϊόντος, όπως η στρατηγική Martin επιχειρεί (Knapp & Watkins 1994).

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι διδακτικές στρατηγικές που συνολικά σχεδιάστηκαν με βάση τη θεωρία των κειμενικών ειδών, επέκτειναν το πεδίο εφαρμογής τους από τη σχολική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και στην επαγγελματική κατάρτιση εργαζομένων στο χώρο εργασίας τους, στην εκπαίδευση νεοεισερχόμενων μεταναστών στη γλώσσα του τόπου που εγκαταστάθηκαν και στην εκπαίδευση ιθαγενών πληθυσμών εντός και εκτός Αυστραλίας (Martin 2000b: 1-2).

4. Γενικές διαπιστώσεις

Συμπερασματικά μπορεί να λεχθεί ότι η προσέγγιση των κειμενικών ειδών, βασικά μόνο σημεία της οποίας εδώ παρουσιάστηκαν, αποτελεί μία από τις πλέον σύγχρονες και εμπειριστατωμένες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας και έχει σημαντική συμβολή στην προώθηση του επιστημονικού διαλόγου που διεξάγεται διεθνώς γύρω από εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως έχει αναδειχθεί, δεν αρκείται στην παρουσίαση ενός επαρκούς θεωρητικού πλαισίου, απ' το οποίο απορρέουν κατευθυντήριες γραμμές για τη διδακτική πράξη, αλλά αντιθέτως ορίζει με σαφήνεια συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές, προκειμένου η θεωρία να μεταφραστεί επιτυχώς σε παιδαγωγικές–διδακτικές πρακτικές μέσα στη σχολική τάξη. Οι στρατηγικές αυτές έχουν ήδη τεθεί σε εφαρμογή, έχουν κριθεί επιτυχείς βάσει των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από την αξιολόγησή τους και βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία μετεξέλιξης και βελτίωσης, προκειμένου να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικές ως προς την πραγμάτωση των στόχων του κριτικού γραμματισμού.

Επιπλέον, ο νέος προσανατολισμός της προσέγγισης προς τη διερεύνηση της έννοιας του κειμενικού είδους ως εργαλείου ανάλυσης και αποδόμησης πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999) σε συμβατικά ή ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, διευρύνει τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση, ενισχύει το νεωτερικό της χαρακτήρα και δημιουργεί νέα πεδία έρευνας στο χώρο των πολυγραμματισμών (Kress & van Leeuwen 1996, Callow 1999, Zammit 1999: 85–94).

Καθίσταται σαφές ότι πρόκειται στη διευρυμένη της εκδοχή για μια 'πολιτισμικά ανοικτή' και 'κοινωνικά σκόπιμη' παιδαγωγική, η οποία προωθεί όχι μόνο την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά πρωτίστως την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αξιολογούν κριτικά τις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ελληνόγλωσση

- Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα* / μετ. Αντζελίνα Ροδή. Αθήνα: Γνώση.
- Δενδρινού, Βασιλική (2001). «Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», στο Χριστίδης Α.-Φ, επιμ. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 217–221.
- Macken–Horarik, Mary (2000). «Γλωσσική αγωγή στη Β/θμια εκπαίδευση στην Αυστραλία: μια συστημική–λειτουργική οπτική», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 73–95.
- Χοντολίδου, Ελένη (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115–118.

ξενόγλωσση

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Callow, Jon, ed (1999). *Image matters: visual texts in the classroom*. Primary English Teaching Association.
- Christie, Frances et al. (1990–1992). *Language: A Resource for Meaning*. Sydney: Harkourt Brace Jovanovich.
- Cope, Bill & M. Kalantzis, eds (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Cope Bill & M. Kalantzis, eds (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Derewianka, Beverly (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989). *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & J. R. Martin (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hasan, Ruqaiya & G. Williams, eds. (1996). *Literacy in Society*, New York: Longman.
- Kress, Gunther & P. Knapp (1992). “Genre in a social theory of language”, *English in Education*, 26(20), 4–15.
- Knapp, Peter & M. Watkins (1994). *Context–Text–Grammar*. Australia: Text Productions.
- Kress, Gunther (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- LITERACY AND EDUCATION RESEARCH NETWORK [LERN] (1990). *A Genre–Based Approach to Teaching Writing, Years 3–6*. Annandale, Australia: Department of School Education.
- Macken–Horarik, Mary (1996). “Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers”, στο Hasan, R. & G. Williams, eds. *Literacy in Society*, New York: Longman, 232–278.
- Martin, J. R. (1991). “Intrinsic functionality: implications for contextual theory”, *Social Semiotics*, 1(1), 98–162.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. (1993). “A Contextual Theory of Language”, στο Cope, Bill & M. Kalantzis, eds (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press, 116–136.
- Martin, J. R. (2000a). “Design and practice: enacting functional linguistics”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116–126.
- Martin, J. R. (2000b). “Grammar meets Genre: Reflections on the ‘Sydney School’”, Inaugural Lecture, Sydney University Arts Association, 1–31 @
- Rothery, Joan (1996). “Making changes: developing an educational linguistics”, στο Hasan, Ruqaiya & G. Williams, eds. (1996). *Literacy in Society*, New York: Longman, 86–123.
- Write it Right Project (1994). *English Curriculum Resource Pack*. Erskineville, Sydney: Disadvantaged School Program (Met East)
- Zammit, Katina (1999). “Click. Click. Reading and viewing CD–ROMs”, στο Callow, Jon, ed (1999). *Image matters: visual texts in the classroom*. Primary English Teaching Association, 85–108.