



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Διδακτική της Γλώσσας Ι

Ενότητα 8: Βασικές αρχές δραστηριοτήτων γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Μαριάννα Κονδύλη

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ)

ΑΝΟΙΚΤΑ ακαδημαϊκά **ΠΠ**
μαθήματα

1. Σκοποί ενότητας	2
2. Περιεχόμενα ενότητας.....	2
3. Άξονες για τη διδασκαλία της γλώσσας στο πρώτο σχολείο.....	3
4. Βασικές αρχές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο	8
4.1 Γνώσεις, μέσα, σκοποί, υλικά, περιεχόμενα.....	8
5. Ιδέες για δραστηριότητες γλωσσικού γραμματισμού	9
5.1 Κρυμμένος θησαυρός.....	9
5.2 Φανταστικό ταξίδι	10
5.3 Βρείτε την ιστορία μου	10
5.4 Ακροστιχίδα	11
5.5 Εικονο-γραφώ	11
5.6 Η εικονογραφημένη ιστορία μας	12
5.7 Ποιο είναι το προϊόν.....	12
5.8 Ποια είναι η αρχή;	13
5.9 Τι θα γινόταν αν... ..	13
5.10 Το δικό μας ποίημα.....	13
5.11 Κοίτα ποιος μιλάει!.....	14
5.12 Διαγωνισμός αινίγματος.....	14
5.13 Επιστολή εξαφάνισης	15
5.14 Δημιουργία ταυτότητας	15
5.15 Λίστα παιχνιδιών	15
6. Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: Μια θεματική ενότητα για το «Διάστημα»	16

1. Σκοποί ενότητας

- Να συνοψισθούν οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο
- Να δοθούν συγκεκριμένα παραδείγματα

2. Περιεχόμενα ενότητας

Στην ενότητα αυτή δίνονται παραδείγματα σχετικά με τις γνώσεις, τα μέσα, τους σκοπούς, τα υλικά και τα περιεχόμενα που απαιτούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

3. Άξονες για τη διδασκαλία της γλώσσας στο πρώτο σχολείο

Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία πρέπει να ξεκινά από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να αποτελούν δυναμικές επικοινωνιακές περιστάσεις οι οποίες θα βιωθούν στην καθημερινή τους ζωή. Με τον τρόπο αυτό η γλωσσική δραστηριότητα αποκτά λειτουργική αξία αφού συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Όπως έχει αναφερθεί, όταν φτάνουν στο Νηπιαγωγείο τα νήπια ξέρουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, με την έννοια ότι μπορούν να επιλέξουν τα γλωσσικά στοιχεία που είναι αποτελεσματικά στην επικοινωνία με άλλους. Στην πρώτη σχολική ηλικία έχουν προ πολλού ξεπεράσει τις νηπιακές χρήσεις-λειτουργίες της γλώσσας και έχουν εισέλθει στο λειτουργικό σύστημα των ενηλίκων. Το πρώτο σχολείο αποτελεί προνομιακή περιοχή για τη διδασκαλία του γραμματισμού που περιλαμβάνει τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο.

Ασφαλώς, σε όλα τα στάδια μάθησης ο βασικός πόρος είναι η γλώσσα. Η εκμάθηση του γραμματισμού μπορεί να θεωρηθεί εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, προφορικής αλλά και (κυρίως) γραπτής. Είναι σημαντική η κατανόηση των λειτουργικών και δομικών διαφορών ομιλίας και γραφής.

Ο γραπτός λόγος εξυπηρετεί διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες από τον προφορικό. Στην ανθρώπινη ιστορία η γραφή (μορφές εικονιστικής αναπαράστασης, μη προτασιακές λειτουργικές ποικιλίες, μαθηματικά, εκπεφρασμένα με σύμβολα-δάνεια από τα γραπτά σύμβολα) εμφανίστηκε πολύ αργότερα από την ομιλία προκειμένου να γίνουν δυνατές διαδικασίες αποθήκευσης και μεταβίβασης πληροφοριών από χρονική και τοπική απόσταση. (Τα πρώτα γραπτά κείμενα αφορούν λίστες εμπορικών προϊόντων).

Ο γραπτός λόγος έχει δικό του λεξικογραμματικό χαρακτήρα: ονοματικά σύνολα, υπόταξη, φαινόμενα, αφηρημένα αντικείμενα. Η γραφή αναπαριστά τον κόσμο σαν μια σειρά αντικειμένων: σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, τα σύμβολά της (γραφήματα στα αλφαβητικά συστήματα) είναι αντικείμενα, οι λέξεις είναι διακριτά αντικείμενα παρατήρησης.

Η καταγραμμένη γλώσσα ώθησε τους ανθρώπους να στοχαστούν σχετικά με τη δομή και τους σκοπούς της ίδιας της γλώσσας, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο να γίνει η η γλώσσα αντικείμενο περιγραφής.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε κυρίως στον προφορικό λόγο, ως άμεσα διαπλεκόμενο με τον γραπτό. Η εξάσκηση του προφορικού λόγου γίνεται με συζητήσεις για θέματα άμεσου ενδιαφέροντος. Η εισήγηση του θέματος γίνεται από κάποιον/α μαθητή/-τρια ή από τον/την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια γίνεται συζήτηση, εκφράζονται απόψεις, αντιρρήσεις, προτάσεις από την πλευρά των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν διορθώνοντας το λόγο τους μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαίο για την παραγωγή του κατάλληλου μηνύματος. Ο παραγόμενος προφορικός λόγος συχνά μαγνητοφωνείται ώστε να γίνει στη συνέχεια αντικείμενο επεξεργασίας και βελτίωσης από την ομάδα.

Η μαγνητοφώνηση προφορικού λόγου, η απομαγνητοφώνηση και πιστή καταγραφή του και η μετατροπή του σε γραπτό λόγο στοχεύει και στη συνειδητοποίηση των διαφορών προφορικού και

γραπτού λόγου. Οι αναγκαίες μετατροπές τους δίνουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν όλα τα στοιχεία που διαφοροποιούν το γραπτό από το προφορικό λόγο. Με τον τρόπο αυτό παράγεται κείμενο το οποίο, ενώ διατηρεί το αρχικό του περιεχόμενο, είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του γραπτού επιπέδου ύφους.

Η χρήση του μαγνητοφώνου δίνει την ευκαιρία στους/τις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές λόγου και διάφορες ποικιλίες της γλώσσας, να κατανοήσουν τις διαφορές, να τις εσωτερικεύσουν στην προοπτική αυτόνομης παραγωγής λόγου σε ανάλογες μορφές. Γίνεται συγχρόνως δυνατή η αναζήτηση εναλλακτικών ή και καταλληλότερων τρόπων για τη νοηματική-επικοινωνιακή πληρότητα των εκφωνήσεων. Έτσι οι μαθητές/-τριες βρίσκονται στη θέση να κρίνουν και ενδεχομένως να βελτιώσουν τον παραγόμενο λόγο ανάλογα με πολυδιάστατα κριτήρια κι όχι, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή διδασκαλία, σε άμεση συνάρτηση με τον σχολικό κώδικα. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται επίσης εκμετάλλευση των μεταγλωσσικών δυνατοτήτων των παιδιών οι οποίες συνήθως υποτιμώνται.

Ασφαλώς οι δραστηριότητες που αφορούν τον γραπτό λόγο μπορούν να εφαρμοστούν στην πληρότητά τους σε παιδιά που έχουν ήδη γνώση και του συμβατικού γραπτού κώδικα της γραφής. Πάντως, οι προσεγγίσεις του πρώιμου ή αναδυόμενου γραμματισμού (πολύ ευρύτερες από τις προσεγγίσεις της γραφής/ανάγνωσης) στην προσχολική ηλικία [βλ. [ενότητα 5](#)] έχουν δείξει ότι τίποτα δεν εμποδίζει τη σταδιακή εισαγωγή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στη συστηματική εξάσκηση των λειτουργικών και κοινωνικών στοιχείων του γραπτού λόγου.

Η ενασχόληση με κάθε είδος κειμένου (από τα κόμικς, τις πινακίδες, τις αφίσες, τους χάρτες, τα γραπτά των παιδιών κτλ. σε ισότιμη βάση με τα εικονογραφημένα παραμύθια και τα κείμενα που αποτελούσαν το ευνοημένο είδος της παραδοσιακής διδασκαλίας) αποτελεί πλέον κοινό τόπο της φυσικής ανάπτυξης του γραμματισμού (βλ. και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο). Ο πλούτος και η δύναμη των διαφορετικών κειμένων και της πολυτροπικότητας [βλ. [ενότητα 7](#)] τους ως πόρων νοήματος αναδεικνύεται και αξιοποιείται στο σύγχρονο σχολείο [βλ. [ενότητα 6](#)].

Η εμπλοκή του παιδιού μπορεί να γίνει με πολυποικίλες δραστηριότητες. Η παντομίμα, για παράδειγμα, εξοικειώνει το νήπιο με τα πρόσθετα μηνύματα που προσφέρει η εξωλεκτική επικοινωνία. Κατανοεί δηλαδή ότι πέρα από τη «λεξιγλωσσα» (τα γλωσσικά σημεία) υπάρχει και η «μιμόγλωσσα» (οι χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις του σώματος κτλ.) που συμπληρώνουν, χρωματίζουν και μερικές φορές υποκαθιστούν τη λεκτική επικοινωνία.

Η ανάληψη ρόλων επίσης αποδεικνύεται σημαντική για την ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού λόγου. Στην περίπτωση μας, η δραματοποίηση δεν πρέπει να συγχέεται με τον αυτοσκοπό της τυπικής θεατρικής αναπαράστασης γεγονότων. Πρέπει να ιδωθεί ως ευκαιρία και ως μέσο προκειμένου μπορέσουν τα παιδιά να υποδυθούν, δηλαδή να «αναλάβουν» διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και να διαφοροποιήσουν τις γλωσσικές τους συμπεριφορές.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς, μέσω της δραματοποίησης, παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να καθοδηγηθούν στη διατύπωση διαφόρων αιτημάτων (αίτηση βοήθειας, εξυπηρέτησης κτλ.) (Γιαννίση & Πλιόγκου 1993). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, στόχος είναι η παραγωγή

προφορικού λόγου προσαρμοσμένου σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός είναι να ενεργοποιηθούν οι πραγματολογικές συνθήκες ώστε να αναπτυχθούν λεκτικές στρατηγικές ικανοποίησης ενός αιτήματος σε διάφορες περιστάσεις. Το θέμα «διατυπώσεις αιτημάτων» θα έπρεπε να αποτελεί μία ευρεία ενότητα διδακτικών δραστηριοτήτων που δεν μπορεί να καλυφθεί από τον τυπικό περιορισμένο χρόνο των δραστηριοτήτων του Α.Π.

Τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν έναν κοινωνικό ρόλο και να τον πραγματώσουν γλωσσικά, ικανοποιώντας έναν αρχικό σκοπό (πρόθεση). Καλούνται να «δραματοποιήσουν», να αποδώσουν δηλαδή με θεατρικό τρόπο πιθανούς και κατάλληλους διαλόγους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα διαφέρει από το θεατρικό παιχνίδι εφόσον δεν υπάρχει προκαθορισμένο σενάριο, σκηνικά, κοστούμια κτλ. αλλά μόνο δεδομένοι κοινωνικοί ρόλοι και προθέσεις.

Η ανάληψη ρόλων γίνεται από ζευγάρια παιδιών, όπου το καθένα έχει διαφορετικό ρόλο στην προτεινόμενη αλληλεπίδραση. Υπάρχει δηλαδή ο ρόλος του παιδιού που διατυπώνει το αίτημα και ο ρόλος του παιδιού που υποδύεται το συμμαθητή, το φίλο, τον ενήλικα κτλ. ανάλογα με την περίπτωση.

Ας σημειωθεί ότι τα παραπάνω παραδείγματα δραστηριοτήτων δεν πρέπει να εκληφθούν από τους/τις μαθητές/-τριες ως παραιτήσεις να χρησιμοποιούν τρόπους καλής συμπεριφοράς. Αυτό στο οποίο στοχεύουν είναι να κατανοήσουν ότι είναι εξίσου αποτελεσματικό να χρησιμοποιήσουν π.χ. την έκφραση «Δώσε μου τη μπογιά» για το διπλανό τους συμμαθητή/ρια όταν οι συνθήκες οικειότητας είναι κατάλληλες, ή να την εναλλάξουν με την περισσότερο ευγενή έκφραση «Μπορώ να πάρω τη μπογιά σου;», όταν δεν διατηρούν σχέσεις οικειότητας. Όπως επίσης να κατανοήσουν ότι αρκεί π.χ. να ζητήσουν από τη γνωστή γειτόνισσα να τους οδηγήσει στο σπίτι τους χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις, κάτι που είναι εντελώς ακατάλληλο όταν απευθύνουν το αίτημα στον άγνωστο περαστικό ή στον αστυνομικό που βρέθηκε στο δρόμο τους.

Άλλες κατηγορίες δραστηριοτήτων που βοηθούν την παραγωγή προφορικού λόγου είναι τα ανταγωνιστικά ή συνεργατικά παιχνίδια, που προσομοιάζει μια γνωστή καθημερινή τους δραστηριότητα για διδακτικούς σκοπούς. Παρόμοια χρησιμότητα έχει η οργάνωση ενός σχεδίου και (π.χ. «Θέλουμε να πάμε μία εκδρομή: πώς πρέπει να την οργανώσουμε»), έτσι ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλους τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για να το οργανώσουν, ή η συζήτηση για την επίλυση ενός θέματος, όπου τα παιδιά παίρνουν το λόγο χωρίς να διακόπτονται παρά μόνο για τον λειτουργικό συντονισμό της συζήτησης.

Παρόμοιες περιστάσεις, που αξιοποιούν τις δυνατότητες των παιδιών να εικάσουν τι λένε κάποια πρόσωπα σε συγκεκριμένες περιστάσεις μπορούν να δημιουργηθούν αν τα παρωθήσουμε να φανταστούν τι λένε, για παράδειγμα, πρόσωπα σε διάφορες εικόνες όπου παρουσιάζονται δράσεις και γεγονότα (εικόνες χωρίς τον γλωσσικό υπομνηματισμό τους). Κατ' αυτό τον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα οικονομικότερα κριτήρια που βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο να εικάσουν αλλά και να αιτιολογήσουν γιατί ισχύει αυτό που υπέθεσαν ότι λένε οι ήρωες της εικόνας.

Από μια άλλη σκοπιά, οι εικόνες με δράση προσώπων μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο υλικό για την παραγωγή αυθεντικού λόγου σε διαφορετικά κειμενικά είδη ή είδη λόγου. Ένα βήμα είναι η

διαδικασία περιγραφής [βλ. [ενότητα 7: Περιγραφή](#)], που αποτελεί ένα από τα πρώτα μελήματα της σχολικής εκπαίδευσης. Η περιγραφή στην περίπτωση μας δεν πρέπει να σημαίνει τη (γλωσσική) καταγραφή γνωρισμάτων μιας εικόνας ή ενός αντικειμένου το οποίο όλα τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν και έχουν μπροστά στα μάτια τους. Κάτι τέτοιο είναι ανούσιο εφόσον δεν υπάρχει κανένα άλλο κίνητρο για τα παιδιά πέρα από το να κατανοήσουν ότι η/ο νηπιαγωγός θέλει να «περιγράψουν» την εικόνα (μολονότι τη γνωρίζει πολύ καλύτερα από τα ίδια) και να κάνουν παραγωγή λόγου μόνο και μόνο για διδακτικούς σκοπούς. Αντίθετα, η περιγραφή, για παράδειγμα, από ένα παιδί μιας εικόνας την οποία τα υπόλοιπα δεν βλέπουν ούτε γνωρίζουν αλλά πρέπει να την κατανοήσουν στις λεπτομέρειές της μπορεί να αποτελέσει πραγματικό κίνητρο γλωσσικής παραγωγής με συγκεκριμένο στόχο. Διαφορετικά λοιπόν θα κατονομάσουν απλώς ένα αντικείμενο ή μια εικόνα και διαφορετικά θα την περιγράψουν (με περισσότερες ή λιγότερες λεπτομέρειες) ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο.

Ίδιας κατηγορίας διδακτικό πρόβλημα αποτελεί η αφήγηση [βλ. [ενότητα 7: Αφήγηση](#)]. Οι μαθητές/-τριες χρειάζεται να εξοικειωθούν με τρόπους αποτελεσματικής αφήγησης, δηλαδή αφήγησης η οποία θα είναι απολύτως κατανοητή από τους ακροατές που δεν έχουν υπόψη τους το πλαίσιο δράσης του αφηγημένου γεγονότος. Για να συμβεί όμως αυτό, τα παιδιά δεν πρέπει να έχουν μόνο τα κατάλληλα γλωσσικά «εργαλεία» και να κατανοούν την οπτική γωνία του άλλου (ακροατή), αλλά και να έχουν πραγματικά, αυθεντικά κίνητρα για να αφηγηθούν.

Η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας [βλ. [ενότητα 7: Επιχειρηματολογία](#)] αποτελεί ένα από τα βασικά είδη που διδάσκονται στο σχολείο και θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό είδος, καθώς σκοπός της είναι αν επηρεάσει τους δέκτες προκειμένου να δεχτούν ή να απορρίψουν τη θέση του πομπού. Το επιχείρημα λοιπόν μπορεί να αναπτυχθεί μόνο εφόσον υπάρχει θέση και αντίθεση σε ένα υπό διαπραγμάτευση πρόβλημα, και μπορεί να περιέχει αιτιολογήσεις, εξηγήσεις, περιγραφές κτλ. Τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν στην ανάπτυξη αυτής της περιοχής επικοινωνίας όταν εμπλέκονται σε αυθεντικές περιστάσεις ανάπτυξης επιχειρημάτων, όπως προκύπτουν από την καθημερινή τους ζωή.

Ένα από τα πρώτα πράγματα που συνειδητοποιούν τα παιδιά πολύ πριν το διδαχτούν συστηματικά είναι η συνύπαρξη διαφορετικών σημειωτικών κωδίκων, δηλαδή διαφορετικών συστημάτων σημείων (βλ. [ενότητα 7: Πολυτροπικότητα](#)). Οι εικόνες, οι αριθμοί, οι χάρτες, οι πινακίδες αναπαριστώνται με διαφορετικά -εξωγλωσσικά- σημεία και διακρίνονται π.χ. από τα γράμματα ή τους ήχους της γλώσσας. Αλλά και σε ένα βιβλίο διακρίνεται ο τίτλος ή το όνομα του/της συγγραφέα, οι εικόνες από το γλωσσικό κείμενο κτλ. Με άλλα λόγια, τα παιδιά διακρίνουν διαφορετικά συστήματα τρόπων. Αυτή η πρώιμη συνειδητοποίηση οδηγεί τα παιδιά στην επίγνωση της πολυτροπικότητας των κειμένων, η οποία αποτελεί και βασική αρχή κάθε διδακτικής παρέμβασης. Στο νηπιαγωγείο η πολυτροπικότητα είναι καθημερινό εργαλείο για τη σύνδεση της γλώσσας με τους μη γλωσσικούς τρόπους.

Μια αλληλένδετη πτυχή αφορά τη μεταγλωσσική δραστηριότητα και επίγνωση των παιδιών. Η μεταγλωσσική διάσταση σε αυτή την περίπτωση συνίσταται στη δυνατότητα των παιδιών να μιλούν

σχετικά με τη γλώσσα. Ακόμα κι αν θεωρήσουμε ότι η «ενεργητική» τους γνώση της γλώσσας είναι περιορισμένη, πρέπει να παραδεχτούμε ότι η «παθητική» γλωσσική τους γνώση είναι διευρυμένη, κάτι που συμβαίνει με κάθε ομιλητή/τρια. Βέβαια στην προσχολική ηλικία είναι δύσκολο να διδαχτούν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα συμβάλουν στην καλύτερη μεταγλωσσική γνώση των γλωσσικών μηχανισμών. Ωστόσο, οι μαθητές/-τριες μπορούν να ασκηθούν συστηματικά στο σχολιασμό της γλώσσας και στην απομόνωση ή σύνδεση των στοιχείων της γλώσσας που καθιστούν δυνατή την επικοινωνία και στην εμπειρική συναγωγή συμπερασμάτων και κανόνων (μεταγλώσσα/ανάλυση συστήματος).

Όπως αναφέρθηκε, η μεταγλωσσική επίγνωση και η «διδασκαλία» της στο πρώτο σχολείο χρειάζεται να είναι απόλυτα συνδεδεμένη και ενταγμένη σε επικοινωνιακές περιστάσεις. Η ανάλυση επομένως του γλωσσικού συστήματος [φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοίχιση, γραμματική, σημασιολογία κτλ.] πρέπει να εντάσσονται οργανικά και ισορροπημένα μέσα στο διδακτικό πρόγραμμα, πράγμα που σημαίνει ότι σε αυτή την περιοχή, περισσότερο ίσως από τις άλλες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν πολύ σαφή γνώση της μεταγλώσσας και της λειτουργίας της.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας δίνουν βάρος στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με ποικιλίες χρήσης της γλώσσας χωρίς να παραμελεί την ανάλυσή της για την απόκτηση μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η προϋπόθεση αυτής της επιλογής στηρίζεται στο θεωρητικό και εμπειρικό πόρισμα σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας θεμελιώνεται στην κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας. Έτσι, η επικοινωνιακά προσανατολισμένη διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται στη μηχανική άσκηση των παιδιών σε διάφορα γλωσσικά φαινόμενα αλλά τους δημιουργεί τις συνθήκες για να συνειδητοποιήσουν το μηχανισμό παραγωγής αποτελεσματικού λόγου, ανάλογα με τις απαιτήσεις των επικοινωνιακών συμφραζομένων.

Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζονται ως κύριοι συντελεστές της γλωσσικής διδασκαλίας και δημιουργοί λόγου (προφορικού και γραπτού) μέσα σε όσο το δυνατόν λιγότερο τεχνητές συνθήκες επικοινωνίας. Βεβαίως η σχολική τάξη δεν μπορεί να υποκαταστήσει όλες εκείνες τις (πραγματικές) κοινωνικές συνθήκες που επιτρέπουν την ανάπτυξη του γλωσσο-σημειωτικού δυναμικού· ούτε μπορεί να αποφευχθεί ο ασύμμετρος και προσχηματικός χαρακτήρας της σχολικής διδασκαλίας. Μπορεί όμως η διδασκαλία να ξεφύγει από τα στενά πλαίσια της εκ των άνω στοχοθεσίας (η οποία στηρίζεται στο αξίωμα της υποτιθέμενης αντικειμενικότητας για την αξιολόγηση των διδακτικών αποτελεσμάτων) και να βρει κατάλληλους τρόπους ορθολογικής και συστηματικής άσκησης των μαθητών/τριών σε γενικευμένες γλωσσικές ανάγκες.

Απ' την άλλη, παρόμοιες προσεγγίσεις απαιτούν και διαφορετικό τύπο διδακτικής πρακτικής από την παραδοσιακή. Προϋποθέτουν ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις παραδοχές, τα επιστημονικά πορίσματα πάνω στα οποία στηρίζεται και τους στόχους της ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει στο σχολικό πλαίσιο. Κυρίως σημαίνει ότι οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να καταστρώνουν τα διδακτικά τους σχέδια, χωρίς να στηρίζονται στα προσχεδιασμένα αναλυτικά προγράμματα και

στοχοθεσίες. Πράγμα που οδηγεί στην ανάγκη να υπάρξει, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, ένα πρόγραμμα που να μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλουν στην απόκτηση ελέγχου από τα παιδιά πάνω στις γλωσσικές χρήσεις ώστε να ανταποκρίνονται κατάλληλα και αποτελεσματικά σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό περιστάσεων επικοινωνίας.

4. Βασικές αρχές για τη διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο

4.1 Γνώσεις, μέσα, σκοποί, υλικά, περιεχόμενα

- Σαφής επίγνωση για τους στόχους των δραστηριοτήτων ή του σχεδίου εργασίας. Δεν παραγνωρίζεται το ότι η διδασκαλία του γραμματισμού είναι ταυτόχρονα και “διδασκαλία” των πειθαρχιών της σχολικής γνώσης (“μαθαίνουμε τη γλώσσα, μαθαίνουμε για τον κόσμο, μαθαίνουμε περί της γλώσσας”).
- Γνώσεις για τα φαινόμενα, λειτουργίες, είδη λόγου/κειμένων, γλωσσικές πράξεις κ.ο.κ. στα οποία θέλουμε να εστιάσουμε διδακτικά.
- Εστιασμός στη σημασιολογική ποικιλότητα, στη σημειωτική δύναμη της γλώσσας και στη συμπληρωματικότητά της με άλλα συστήματα.
- Επικέντρωση στο νόημα και στις μορφές που είναι καταλληλότερες για τη μετάδοση μηνυμάτων. Η ανάλυση του συστήματος γίνεται σε άμεση συνάρτηση με τη χρήση της γλώσσας.
- Σαφής αντίληψη του σκοπού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στη βάση των αναγκών των παιδιών, της γλωσσικής τους ανάπτυξης, του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν.
- Αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και κίνητρα για την επικοινωνία. Παιχνίδια, υπόδυση ρόλων, παντομίμα κτλ.
- Μείωση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας- οι νηπιαγωγοί σε ρόλο συντονιστή/-τριας.
- Χρήση αυθεντικών κειμένων (γραπτών και προφορικών). Ποικιλία ειδών λόγου.
- Περιβάλλον τάξης που να ευνοεί τις δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου και τη παιγνιώδη διάσταση της διδασκαλίας.
- Επίγνωση και χρήση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσα, μιμόγλωσσα, παντομίμα, εικόνες, σχέδια, χάρτες κτλ, αλλά και προφορική/γραπτή γλώσσα). Ομοιότητες, αναλογίες, διαφορές, συμπληρωματικότητα.
- Ευκαιρίες και κίνητρα για την παραγωγή/κατανόηση γραπτού λόγου.
- Γραφή/ανάγνωση, φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία: Αυθεντικές παραγωγές των παιδιών. Καταγραφή προφορικού λόγου με μαγνητόφωνο/μετατροπή του σε γραπτό. Παιχνίδια και ιστορίες για την άσκηση στη συλλαβική και φωνηματική αντικατάσταση, παραπομπή σε πίνακες αναφοράς και ήδη γνωστά γραπτά σύμβολα κτλ.

- Κριτικός στοχασμός στις υποδείξεις του ΑΠ, επαναανοηματοδότηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προς όφελος της συγκεκριμένης ομάδας, του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος, των διαθέσιμων υλικών, δημιουργία υλικών.

5. Ιδέες για δραστηριότητες γλωσσικού γραμματισμού

Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν μερικά μόνο από τα παραδείγματα που θα μπορούσαν να προταθούν για το πρώτο σχολείο ώστε αφενός να έχουν νόημα για τα παιδιά και αφετέρου να έχουν συγκεκριμένους κάθε φορά διδακτικούς στόχους. Σημειωτέον ότι οι δραστηριότητες χρειάζεται πάντα να είναι ενταγμένες σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο δράσης για τα παιδιά και να μην είναι απομονωμένες από το υπόλοιπο πρόγραμμα.

Κατά συνέπεια, η ουσιαστική υλοποίησή τους επαφίεται σε εσάς!

Στις δραστηριότητες συνεργάστηκε η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Μαρία Αθανασοπούλου.

5.1 Κρυμμένος θησαυρός

Στόχοι:

- Χρήση λεκτικών μέσων για την εκτέλεση πράξεων
- Χρήση ερωτηματικών προτάσεων και προστακτικής
- Χρήση τοπικών και χρονικών επιρρημάτων

Υλικά: Ένας πίνακας διπλής εισόδου με τέσσερις γραμμές και τέσσερις στήλες από χοντρό χαρτόνι σε αντίτυπα όσα και οι ομάδες μας, συν ένας επιπλέον, μαρκαδόροι, μικρές καρτελίτσες ενός χρώματος.

Με αφορμή μια ιστορία για έναν κρυμμένο θησαυρό που τον ανακάλυψαν κάποια παιδιά μελετώντας και συζητώντας για ένα χάρτη με «κρυφά σημάδια», μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά να κάνουμε κάτι ανάλογο.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους δίνουμε από ένα χαρτόνι με τον πίνακα. Τους ζητάμε να προτείνουν αντικείμενα που μπορούμε να ζωγραφίσουμε στα κουτάκια του πίνακα (π.χ. ένα δέντρο, ένα σπίτι, μια σκάλα, . Επιλέγουμε τέσσερα και μαζί με τα παιδιά αποφασίζουμε σε ποια κουτάκια θα τα ζωγραφίσουμε. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός στη δική του καρτέλα τοποθετεί ένα «θησαυρό». Ένα παιδί από κάθε ομάδα, με τη σειρά ρωτά, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα σχέδια, π.χ. «Μήπως ο θησαυρός είναι ένα κουτάκι κάτω από το δέντρο;». Κάθε φορά την ερώτηση κάνει κάποιο άλλο παιδί από κάθε ομάδα, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Κάθε φορά που τα παιδιά παίρνουν αρνητική απάντηση τοποθετούν μια καρτελίτσα σε αυτό το κουτί, έτσι ώστε να περιορίσουν τις

πιθανές θέσεις. Όλες οι ομάδες πρέπει να τοποθετούν ένα καρτελάκι στη θέση που δεν υπάρχει ο θησαυρός, άσχετα με το αν ρώτησε η άλλη ομάδα, έτσι ώστε να μην ξανακάνουν την ίδια ερώτηση. Συνεχίζουν έως ότου κάποια ομάδα να εντοπίσει το θησαυρό. Αυτή θα είναι η νικήτρια ομάδα

5.2 Φανταστικό ταξίδι

Στόχοι:

- Κανόνες αφήγησης
- Χρήση λεξιλογίου για τα μεταφορικά μέσα
- Περιγραφή τοπίων

Υλικά: Κάρτες που απεικονίζουν μεταφορικά μέσα, αντικείμενα, τοπία, πρόσωπα με διάφορες εκφράσεις

Ξεκινάμε μια συζήτηση για τα ταξίδια: πού έχουμε πάει, με ποιους, τι είδαμε, τι μας άρεσε, κάτι περίεργο που μας συνέβη κ.ο.κ. Αποφασίζουμε να κάνουμε ταξίδια με τη φαντασία μας. Χωρίζουμε τις κάρτες σε κατηγορίες (μέσα μεταφοράς, αντικείμενα, τοπία, κ.λ.π.) και τις τοποθετούμε ανάποδα. Κάθε παιδί παίρνει τρεις κάρτες από διαφορετικές κατηγορίες (υποχρεωτικά μια από τα μεταφορικά μέσα και τα τοπία και επιλεκτικά άλλη μια από τις άλλες κατηγορίες) και προσπαθεί με βάση αυτές να διηγηθεί το φανταστικό του ταξίδι.

Οι ιστορίες των παιδιών θα μπορούσαν είτε να καταγράφονται από την/τον εκπαιδευτικό είτε να ηχογραφούνται.

5.3 Βρείτε την ιστορία μου

Στόχοι:

- Κατανόηση της δόμησης αφηγηματικού κειμένου και παραγωγή
- Χρήση αιτιολογικών προτάσεων

Υλικά: Μαγνητόφωνο, κασέτα

Λέμε στα παιδιά ότι συνέβη κάτι που μας έδωσε μεγάλη χαρά ή μας ξάφνιασε κ.λ.π., αλλά ότι δεν θα τους διηγηθούμε το γεγονός. Θα τους πούμε μόνο τρεις λέξεις, για να προσπαθήσουν να φανταστούν τι μπορεί να έγινε. Τους λέμε λοιπόν τις λέξεις-κλειδιά, π.χ. “τηλέφωνο, ποδήλατο, ψάρια”. Τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν υποθέσεις και σιγά σιγά δημιουργείται μια ιστορία.

Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει ή μαγνητοφωνεί τις ιδέες των παιδιών. Στη συνέχεια αυτή η ιστορία πρέπει να αποκτήσει μορφή αφήγησης, έτσι ώστε να μπορούμε να τη διηγηθούμε σε κάποιον άλλο (π.χ. σειρά γεγονότων, πρωταγωνιστές, δράσεις κτλ). Τέλος, κάποιο παιδί ή η/ο νηπιαγωγός αφηγείται την ιστορία όπως έχει προκύψει.

5.4 Ακροστιχίδα

Στόχοι:

- Χρήση ειδικού λεξιλογίου
- Χρήση αιτιολογικών προτάσεων
- Γραφοφωνημική αντιστοιχισή

Υλικά: Χαρτιά, μολύβια

Έχουμε ετοιμάσει από πριν τα χαρτιά με τη λέξη που θα επεξεργαστούμε, στα οποία η λέξη είναι γραμμένη κάθετα και δίπλα υπάρχει αρκετός χώρος για να γράψουν τα παιδιά τι καινούριες λέξεις. Για να καταλάβουν τα παιδιά τι είναι μια ακροστιχίδα, επιλέγουμε μια λέξη και όλοι μαζί βρίσκουμε προφορικά λέξεις που να αρχίζουν με τα γράμματά της και να έχουν κάποια σημασιολογική σχέση μαζί της. Για παράδειγμα στο γράμμα Π της λέξης «πεταλούδα» ταιριάζει το «πλουμιστή», το «πετάει», «πολύχρωμη», «παπαρούνα», κτλ.

Αφού συμπληρώσουμε την ακροστιχίδα με τα παιδιά, την αφήνουμε συμπληρωμένη στο πίνακα. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και συμπληρώνουν την ακροστιχίδα επιλέγοντας κατά βούληση μια από τις λέξεις που αντιστοιχούν σε κάθε γράμμα. Βάζουμε χρόνο, προκειμένου η δραστηριότητα να αποκτήσει παιγνιώδη χαρακτήρα και αναδεικνύεται ως νικήτρια ομάδα εκείνη που θα τη συμπληρώσει πιο γρήγορα. Στο τέλος, όλες οι ομάδες επιχειρηματολογούν για τις λέξεις που επέλεξαν και το πώς σχετίζονται με την αρχική.

5.5 Εικονο-γραφώ

Στόχοι:

- Δημιουργία αυτοσχέδιου κώδικα με εικόνες
- Αντικατάσταση εικόνων με λέξεις
- Συνειδητοποίηση των περιορισμών του εικονιστικού κώδικα

Υλικά: Χαρτί του μέτρου, κόλλες A4, μαρκαδόροι, κόλλα

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δυο ομάδες. Διαβάζουμε σε κάθε ομάδα από μια μικρή ιστορία, που αποτελείται από σύντομες και απλές προτάσεις, καθώς και από λέξεις που να μπορούν να αποδοθούν με εικόνα. Παράδειγμα ιστορίας κατάλληλης γι' αυτή τη δραστηριότητα είναι το εξής: «Μια μέρα που είχε πολύ ήλιο, πήγα με τη μαμά μου στην παιδική χαρά. Έπαιξα με άλλα παιδιά, έκανα κούνια και έφαγα ένα μεγάλο παγωτό. Έπειτα γύρισα στο σπίτι μου». (όλες ή μερικές από τις υπογραμμισμένες λέξεις μπορούν να αντικατασταθούν με απλές απεικονίσεις).

Η κάθε ομάδα συνεργάζεται προκειμένου να αποφασίσει ποιες λέξεις θα αντικατασταθούν με εικόνα. Αφού αποφασίσουν ζωγραφίζουν σε ένα μικρό κομμάτι χαρτί την αντίστοιχη λέξη και την κολλούν πάνω στη λέξη. Στη συνέχεια η μια ομάδα επιχειρεί να διαβάσει την ιστορία της άλλης και αφού ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, οι ομάδες λένε αν όντως η ιστορία τους ειπώθηκε όπως ήταν ή αν έγιναν λάθη και παρανοήσεις από την άλλη ομάδα. Σε περίπτωση που ισχύσει το δεύτερο συζητάμε με τα παιδιά γιατί μπορεί να συνέβη αυτό και πώς θα μπορούσε να διορθωθεί.

5.6 Η εικονογραφημένη ιστορία μας

Στόχοι:

- Δημιουργία εικονογραφημένης ιστορίας
- Συνειδητοποίηση της σχέσης του γραπτού λόγου με εικόνες

Υλικά: Χαρτόνια, πινέλα, χρώματα

Με αφορμή ένα τραγούδι που ακούμε, προτείνουμε στα παιδιά να το μετατρέψουμε σε ιστορία και να τη δώσουμε σε κάποιους άλλους να τη διαβάσουν. Τα παιδιά διαλέγουν ποια στιγμιότυπα από το τραγούδι θα ήθελαν να μετατρέψουν σε εικόνα και τα χωρίζουμε σε δυο ομάδες προκειμένου να ζωγραφίσουν τις εικόνες, διαφορετικές η κάθε ομάδα. Η εικονογραφημένη ιστορία μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Στην περίπτωση που θέλουμε να την μετατρέψουμε σε κόμικς τοποθετούμε τις ζωγραφιές με τη σειρά και προσθέτουμε «μπαλονάκια».

Συζητάμε για το τι μπορεί να λέει κάθε εικόνα, και προτρέπουμε τα παιδιά να γράψουν μόνα τους. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, τα βοηθάμε εμείς. Τέλος, δένουμε το κόμικς σαν βιβλιαράκι και το δίνουμε σε μια άλλη τάξη για να διαβάσουν και εκείνα τα παιδιά την ιστορία μας.

Εναλλακτικά, μπορούμε απλά να μην βάλουμε «μπαλονάκια» σε μια ήδη υπάρχουσα εικονογραφημένη ιστορία και με απαραίτητες, ενδεχομένως, προσθήκες να τη διαμορφώσουμε σε παραμύθι.

5.7 Ποιο είναι το προϊόν

Στόχοι:

- Χρήση λόγου προώθησης προϊόντων

Υλικά: Διάφορες έντυπες διαφημίσεις και παιχνίδια από την τάξη

Φέρνουμε στην αίθουσα μια διαφήμιση που μας έκανε εντύπωση και συζητάμε με τα παιδιά για το περιεχόμενό της, το σκοπό που εξυπηρετεί, τι μπορεί να μας έκανε εντύπωση και γιατί. Συζητάμε επίσης για τα είδη των διαφημίσεων, και που μπορούμε να τα συναντήσουμε (τηλεόραση, ραδιόφωνο, περιοδικά, δρόμο κλπ).

Όταν δούμε ότι τα παιδιά έχουν αντιληφθεί τα χαρακτηριστικά ενός κειμένου διαφήμισης τους προτείνουμε να επιλέξουν ένα αντικείμενο από την αίθουσα με σκοπό να δημιουργήσουν τη δική τους διαφήμιση.

Στο τέλος συζητάμε για τους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διαφήμισή τους και από ποια μέσα (ραδιόφωνο, περιοδικά κτλ), καθώς και το αν θα τη διαφοροποιούσαν ανάλογα με το μέσο και πώς.

5.8 Ποια είναι η αρχή;

Στόχοι:

- Παραγωγή αφηγηματικού λόγου
- Άσκηση της φαντασίας

Αφηγούμαστε στα παιδιά ένα παραμύθι (που να μην είναι γνωστό ώστε να κινητοποιηθεί η φαντασία των παιδιών) αποκρύπτοντας τους την αρχή. Όταν τελειώσουμε την αφήγηση, ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν τι μπορεί να συνέβη στην αρχή ώστε να εξελιχθεί έτσι η ιστορία. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται η μαγνητοφωνούνται.

Θα μπορούσαμε επιπλέον να αποκρύψουμε το τέλος, αντί της αρχής ή να πούμε μόνο την αρχή και το τέλος. Σε κάθε περίπτωση εξασφαλίζουμε την καταγραφή των ιδεών των παιδιών..

5.9 Τι θα γινόταν αν...

Στόχοι:

- Παραγωγή αφηγηματικού λόγου
- Άσκηση τη φαντασίας
- Σύνθεση ιστορίας

Επιλέγουμε ένα παραμύθι που είναι γνωστό στα παιδιά και εξασφαλίζουμε πως όλα τα παιδιά το θυμούνται. Αν δεν το θυμούνται προτρέπουμε τα παιδιά που το γνωρίζουν καλά να το θυμίσουν στα υπόλοιπα. Στη συνέχεια τους θέτουμε ερωτήματα π.χ. «τι πιστεύετε ότι θα γινόταν αν η Κοκκινোসκουφίτσα δεν συναντούσε το λύκο στο δάσος και συναντούσε κάποιο άλλο ζώο;». Τα παιδιά διατυπώνουν τις εκδοχές τους, τις οποίες καταγράφουμε, και στη συνέχεια δημιουργούμε παραλλαγές γνωστών παραμυθιών.

5.10 Το δικό μας ποίημα

Στόχοι:

- Ομοιοκαταληξία/συλλαβική επίγνωση
- Παραγωγή ποιήματος

Λέμε στα παιδιά ένα ποίημα και το μαθαίνουμε μαζί τους. Φροντίζουμε να είναι μικρό και κατανοητό ώστε να μπορέσουν να το απομνημονεύσουν εύκολα.

Αφού το μάθουμε και το πουν ανά δυο σε μορφή διαλόγου, τα προτρέπουμε να αλλάξουν τις λέξεις που έχουν ομοιοκαταληξία (π.χ. αντί για «πεταλούδα», «γάτα») ώστε να φτιάξουν ένα δικό τους ποίημα.

5.11 Κοίτα ποιος μιλάει!

Στόχοι:

- Ανάλυση ρόλων και προφορικοί διάλογοι
- Καλλιέργεια φαντασίας.

Υλικά: φωτογραφίες ζώων, αντικειμένων, φυτών

Δείχνουμε στα παιδιά μια φωτογραφία είτε δυο αντικειμένων είτε δυο ζώων είτε φυτών, είτε συνδυαστικά των παραπάνω, και φροντίζουμε να μην υπάρχει προφανής συσχέτιση μεταξύ τους. Προτρέπουμε τα παιδιά να φανταστούν τι είδους διάλογοι θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ανάμεσά στα αντικείμενα ή τα πρόσωπα των φωτογραφιών. Εάν κριθεί απαραίτητο δίνουμε κάποια παραδείγματα στην αρχή.

5.12 Διαγωνισμός αινίγματος

Στόχοι:

- Χρήση επιθέτων και χαρακτηρισμών
- Απόδοση ιδιοτήτων

Λέμε στα παιδιά ότι γίνεται ένας διαγωνισμός για το καλύτερο αίνιγμα σχετικά π.χ. με την πεταλούδα, σ' ένα περιοδικό, και τους ζητάμε να σκεφτούν από ένα και να μας το πουν ώστε να το γράψουμε ή να το γράψουν (όπως μπορούν) μόνα τους για να το στείλουμε στο περιοδικό και να λάβουμε μέρος στο διαγωνισμό.

Την επόμενη εβδομάδα φέρνουμε βραβεία σ' όλα τα παιδιά γιατί κέρδισαν όλα τα αινίγματα (πχ « Όμορφη και πλουμιστή, στα λουλούδια κατοικεί. Τι είναι;» ή «Είναι έντομο, έχει πολύχρωμα φτερά και πίνει νέκταρ από τα λουλούδια. Τι είναι;»).

5.13 Επιστολή εξαφάνισης

Στόχοι:

- Παραγωγή γραπτής ανακοίνωσης

Ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι χάθηκε ένα σκυλάκι από τη γειτονιά και οι ιδιοκτήτες του μας παρακάλεσαν να τους βοηθήσουμε να βρεθεί. Συζητάμε με τα παιδιά πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε και τους προτείνουμε να γράψουμε μια επιστολή που θα τη στείλουμε σε τοπική εφημερίδα ώστε να κοινοποιήσουμε το γεγονός. Πριν γράψουμε την επιστολή συζητάμε για το τι θα πρέπει να περιέχει και ποια στοιχεία είναι απαραίτητα προκειμένου να εξυπηρετεί το σκοπό της. Στη συνέχεια την βάζουμε σε φάκελο και γράφουμε απ' έξω τα στοιχεία του παραλήπτη και του αποστολέα.

Αντίστοιχα θα μπορούσαμε να προτείνουμε τη δημιουργία μιας αφίσας που θα αναλαμβάναμε να κολλήσουμε εμείς στις κολώνες της γειτονιάς.

5.14 Δημιουργία ταυτότητας

Στόχοι:

- Παραγωγή γραπτού λόγου ταυτότητας

Υλικά: χαρτόνι, φωτογραφίες

Δείχνουμε στα παιδιά πώς είναι η «ταυτότητά» μας και τι περιέχει αυτή, δηλαδή, το όνομά μας, βασικά χαρακτηριστικά κλπ. Αφού δουν τα παιδιά τι περιέχει αυτή η ταυτότητα, τους δείχνουμε τις φωτογραφίες διάφορων ζώων. Συζητάμε με για τα χαρακτηριστικά τους, δηλαδή, ποιο είναι το όνομά τους, τα χαρακτηριστικά τους κλπ .

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, στις οποίες δίνουμε από μια εικόνα ενός ζώου από αυτά που συζητήσαμε και τα προτρέπουμε να φτιάξουν τις «ταυτότητες» αυτών των ζώων.

5.15 Λίστα παιχνιδιών

Στόχοι:

- Δημιουργία λίστας
- Επιχειρηματολογία

Ενημερώνουμε τα παιδιά ότι λάβαμε ένα γράμμα από τη νηπιαγωγό ενός άλλου σχολείου, όπου μας έλεγε πως δεν υπάρχουν παιχνίδια στην τάξη και τα παιδιά δεν είναι χαρούμενα. Μας ζητάει λοιπόν να της στείλουμε μια λίστα με τα παιχνίδια που έχουμε εμείς στην τάξη μας, ώστε να πάρει ιδέες για το ποια παιχνίδια θα μπορούσε να προμηθευτεί ώστε να γίνουν τα παιδιά χαρούμενα και να περνούν ευχάριστα τις ελεύθερες ώρες τους στο νηπιαγωγείο. Συζητάμε με τα παιδιά για το ποια παιχνίδια θα μπορούσαμε να της προτείνουμε και γιατί και δημιουργούμε μαζί με τα παιδιά τη λίστα των παιχνιδιών.

6. Η αξιοποίηση διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης για τη συστηματοποίηση της καθημερινής γνώσης στο νηπιαγωγείο: Μια θεματική ενότητα για το «Διάστημα»

Κονδύλη Μαριάννα & Στελλάκης Νεκτάριος

Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Παν. Πατρών

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδειχτεί η σκοπιμότητα της χρήσης διαφορετικών πόρων νοηματοδότησης (σημειωτικά συστήματα όπως: πολυτροπικά προφορικά και γραπτά κείμενα, κόμικς, χάρτες, πολυτροπικά κείμενα ιστοσελίδων, βίντεο κτλ.) και η συμπληρωματική τους λειτουργία για τη συστηματοποίηση της γνώσης γύρω από μια μη εμπειρική πραγματικότητα στο νηπιαγωγείο. Ως παράδειγμα αξιοποίησης της οπτικής του (πολυ)γραμματισμού χρησιμοποιείται μια θεματική ενότητα με αντικείμενο το ταξίδι στο διάστημα. Το συγκεκριμένο θέμα, ενώ είναι ιδιαίτερα απομακρυσμένο από την εμπειρική γνώση των παιδιών, ταυτόχρονα τους φαίνεται οικείο μέσω της προβολής καθημερινών-μη επιστημονικών αναπαραστάσεων του από τα Μέσα. Από αυτή την άποψη, η θεματική ενότητα παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων πηγών πληροφόρησης για τη συγκρότηση της συστηματικής-εκπαιδευτικής γνώσης γύρω από το θέμα –που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να διερευνηθεί με εμπειρικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, στην εισήγηση θα γίνει αναφορά σε μια διδακτική παρέμβαση στοχευμένη στη μετάβαση από την κοινή στη μη κοινή γνώση μέσω της αξιοποίησης συμπληρωματικών πόρων νοηματοδότησης, με εμφανή το διαμεσολαβητικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Οι επιλογές των εργαλείων και η συμβολή τους στην κατασκευή της μη κοινής γνώσης βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που παρέχει η εκπαιδευτική γλωσσολογία του ρεύματος της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας.

Λέξεις Κλειδιά: θεματική ενότητα, κοινή – μη κοινή γνώση, πολυτροπικότητα

**Turning to account multimodal resources of meaning for systematising of commonsense knowledge in kindergarten:
A thematic unit for «Travelling to Space»**

Abstract

Our aim is to focus upon the importance of the complementarity of multimodal resources of meaning (semiotic systems such as oral and written texts, sites, videos etc) in order uncommonsense knowledge to be systematized in kindergarten settings. As example is used a thematic unit about a travel to outer space. This topic, despite its distance from experience, seems familiar to children because of media representations, offering thus the chance to build up systematic knowledge.

Using the framework of Educational Linguistics based on Systemic Functional Linguistics, we develop a teaching intervention aimed to facilitate pupils' transition towards educational, systematic knowledge. Moreover, the role of kindergarten teacher as mediator is illustrated. Literacy teaching is considered to be a process of construing and verbalizing meaning out of texts enabling knowledge to be applied in meaningful relevant contexts.

Keywords: thematic unit, common, uncommon knowledge, mulitmodality

1. Εισαγωγικά¹

Ανεξάρτητα από την ιστορική του εξέλιξη και τις υιοθετούμενες παιδαγωγικές αντιλήψεις, το νηπιαγωγείο ήταν πάντα συνδεδεμένο με την αξιοποίηση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (εικονιστικά, ηχητικά, γλωσσικά, υβριδικά) οργανωμένων σε κείμενα «μαζικής επικοινωνίας» (βλ., π.χ. Κούρτη, 2008). Στη σημερινή συγκυρία, διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραμματισμού αναγνωρίζουν σ' ένα βαθμό τη διαφόρων πολυτροπικών υλικών, όπως είναι τα κείμενα της γραπτής και της προφορικής γλώσσας, οι εικόνες, τα ηχητικά μηνύματα, η μουσική κ.τ.λ. ως συμπληρωματικών πόρων νοήματος προτείνοντας ως εκ τούτου την επέκταση της χρήσης πολυτροπικού υλικού στη διδασκαλία. Σε θεωρητικό ωστόσο επίπεδο, η αξιοποίηση του πολυτροπικού διδακτικού υλικού δεν έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας έτσι ώστε να αναδειχτεί ο ουσιαστικός του ρόλος σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι γνωστή η συζήτηση για την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας που βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (ενδεικτικά, Cope & Kalantzis, 2009). Ειδικότερα εδώ θα υπογραμμίσουμε τη σπουδαιότητα της πολυτροπικότητας για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, δηλαδή για το –αίτημα- οι εκπαιδευόμενοι/-ες όχι μόνο να αναγνωρίζουν αλλά και να ανακατασκευάζουν τα σημεία και τα νοήματα των πολυτροπικών κειμένων μετασχηματίζοντας, έτσι τα διαθέσιμα νοήματα. Μέσα από αυτή την οπτική, τα κάθε είδους εικονογραφημένα κείμενα, οι αφίσες, τα κόμικς, τα βίντεο, ακόμα και οι ιστοσελίδες, αποτελούν κείμενα (γλωσσικά, μη γλωσσικά,

¹ Ευχαριστούμε τη νηπιαγωγό και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η του Παν/μίου Πατρών Παρασκευή Γιαννίση για τα ουσιαστικά της σχόλια που συντέλεσαν στη βελτίωση του παρόντος. Είναι ωστόσο προφανές ότι η ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα μάς βαρραίνει εξ ολοκλήρου.

υβριδικά που έχουν παραχθεί και λειτουργούν κοινωνικά) που επιτρέπουν την εκμάθηση της γλώσσας στο πλαίσιο «μοντέλων μετασχηματιστικής παιδαγωγικής» (Kress, 2003).

Η συζήτηση σχετικά με τον ανα-σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης στο πλαίσιο των παιδαγωγικών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας μπορεί πλέον να θεωρηθεί εξαντλητική ως προς τις προοπτικές που ανοίγει για την ίδια τη διδασκαλία του γραμματισμού (βλ. π.χ. Kalantzis & Cope, 2006, Cope & Kalantzis, 2009). Συνδέεται με το εύρος των πιθανών γνωσιακών διαδικασιών που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους σημασιοδότησης όπως υπαγορεύονται από τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, αλλά και με τον αποφασιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών προκειμένου να ξετυλίξουν όλες τις δυνατές γνωσιακές διεργασίες που είναι κατάλληλες στη διαδικασία μάθησης και να επεκτείνουν τα ρεπερτόρια των μαθητών/-τριών.

Από την οπτική γωνία της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας, ο Lemke (1998) υπογραμμίζει ότι στα επιστημονικά και εκπαιδευτικά κείμενα, η διαπλοκή των γλωσσικών με τα εξωγλωσσικά συστήματα (όπως ο μαθηματικός συμβολισμός, τα διαγράμματα, οι χάρτες, τα ιστογράμματα κτλ) όχι μόνο συνιστά κατεξοχήν χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου αλλά και συντελεί στον *πολλαπλασιασμό του νοήματος* (multiplying meaning). Λόγου χάριν, τα διαγράμματα ή οι εικόνες που συνοδεύουν ένα απόσπασμα γραπτού λόγου δεν είναι απλώς διακοσμητικά στοιχεία (κάτι που θα τα καθιστούσε πλεοναστικά από την άποψη του νοήματος), αλλά προσθέτουν σημαντικές ή και αναγκαίες πληροφορίες και έτσι συμπληρώνουν το γλωσσικό κείμενο. Οι διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι, συνεπώς, δεν είναι απλώς εναλλάξιμοι και «σύμμετροι», εφόσον δομούν διαφορετικούς τρόπους σημασιοδότησης της πραγματικότητας. Και οι απαιτούμενες «μεταφράσεις» ανάμεσα στα διαφορετικά νοήματα που δομούνται από τα διαφορετικά συστήματα σε κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό συνεπάγονται παιδαγωγικές πρακτικές με σαφή σκοπό.

Μοιάζει παράδοξο ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, ενώ έχει προσφέρει εργαλεία και προοπτικές για τις διαφορετικές βαθμίδες τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, εκπαίδευση ενηλίκων κτλ), δεν έχει αποδώσει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση στην πρωτοσχολική ηλικία. Κι αυτό ίσως διότι θεωρείται δεδομένο ότι η πρωτοσχολική εκπαίδευση συνιστά τον πρώτο θεσμικό τόπο συστημικής επαφής των παιδιών με την εκπαιδευτική γνώση, που τα ωθεί στην ανασυγκρότηση του καθημερινού τους κόσμου μέσα από τη συστηματική επαφή με το γραπτό λόγο και τη γλώσσα, τη διαλεκτική σχέση του εικονιστικού με το γραπτό τρόπο. Απ' αυτή και μόνο την άποψη, το νηπιαγωγείο είναι προνομιακός τόπος ανάδειξης των αρχών που στηρίζουν την παιδαγωγική των (πολυ)γραμματισμών (βλ., π.χ. Κονδύλη, 2007). Αν θέλαμε να συνοψίσουμε τη σκοπιμότητα της χρήσης πολυτροπικών κειμένων στο πρώτο σχολείο, θα λέγαμε ότι οι εικονιστικοί, ηχητικοί και υβριδικοί τρόποι, ακριβώς επειδή βρίσκονται πολύ πιο κοντά στην άμεση αισθητηριακή εμπειρία των παιδιών, "αποκαλύπτουν" το νόημά τους άμεσα και, ταυτόχρονα, επιτρέπουν τη σύνδεση αυτών των "εξωγλωσσικών" νοημάτων με τους γλωσσικούς τρόπους. Επιπλέον, ο συνδυασμός τους επιτρέπει την εξοικείωση των μικρών παιδιών με τον πιο «απαιτητικό» τρόπο, εκείνον της γραπτής γλώσσας.

Ασφαλώς στο πρώτο σχολείο, η πολυτροπικότητα -ή η συνεργασία διαφορετικών συστημάτων- συνιστά το βασικό διδακτικό εργαλείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης εξαιτίας ακριβώς των δυνατοτήτων πολλαπλασιασμού του νοήματος για τη συστηματοποίηση των γνώσεων των παιδιών. Ειδικότερα όμως στις πρακτικές γραμματισμού, η συνδρομή διαφορετικών πόρων νοήματος δομεί μια περιοχή μετάβασης των παιδιών από την περισσότερο οικεία γνώση και δράση - που αναπτύσσονται στα πλαίσια των πρωτογενών κοινωνικών πρακτικών γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται- προς τη λιγότερο οικεία γνώση και δράση που διαμορφώνονται από τη σχολική πραγματικότητα. Μπορούμε να πούμε ότι ο λόγος του σχολείου, λόγος ταξινομητικός, γενικευτικός, αφαιρετικός, αποπλαισιωμένος, προσανατολίζεται τυπικά προς τους εξειδικευμένους λόγους και στις πρακτικές συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης και τους κυρίαρχους κοινωνικά λόγους (discourses) και η συγκρότησή του απαιτεί αυτές που η Hasan (1996) αποκαλεί *ειδικές σημειωτικές διαμεσολαβήσεις* (specific semantic mediations) (βλ. παρακάτω).

Έχοντας υπόψη την προοπτική που τροφοδότησε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, θα δώσουμε εδώ έμφαση στο πλαίσιο που παρέχεται από την εκπαιδευτική γλωσσολογία όπως αναπτύχθηκε στους κόλπους της σχολής του M.A.K. Halliday, εστιάζοντας ειδικότερα στον *γραμματισμό* ως τόπο μετάβασης από την *κοινή* (commonsense) στη *μη κοινή* (uncommonsense) *γνώση*.

Αυτή τη θεωρητική προβληματική θα μας επιτρέψει να σχολιάσουμε στη συνέχεια μια σχετικά τετριμμένη θεματική ενότητα στο νηπιαγωγείο. Ο στόχος της πρότασης μας είναι διπλός: αφενός να καταστεί σαφής η σκοπιμότητα της χρήσης διαφορετικών και συμπληρωματικών πόρων νοηματοδότησης (σημειωτικά συστήματα όπως είναι τα προφορικά και γραπτά κείμενα, τα κόμικς, τα πολυτροπικά κείμενα ιστοσελίδων, τα βίντεο κτλ.); και, αφετέρου, να υπογραμμιστούν οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η συστηματοποίηση της γνώσης σε περιοχές απομακρυσμένες από την καθημερινή εμπειρία, όπως είναι το *διάστημα*.

2. Γλώσσα, γραμματισμός και μη κοινή γνώση

Όταν ο Halliday, στο κλασικό του έργο (Halliday, 1980) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας σημαίνει τη “μάθηση της γλώσσας, μάθηση μέσω της γλώσσας και μάθηση για τη γλώσσα”, εννοεί ότι πρόκειται για τρεις όψεις της ίδιας διαδικασίας: όταν το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, συγκροτεί ταυτόχρονα σε νόημα τη γνώση για τον κοινωνικό και το φυσικό κόσμο που πραγματώνεται μέσω της γλώσσας, γνώση που συμπεριλαμβάνει και τη γνώση για την ίδια τη γλώσσα. Η γλωσσική όμως ανάπτυξη δεν μπορεί να θεωρηθεί απλή ατομική διαδικασία. Συντελείται μέσα και μέσω διαλόγων: Είτε πρόκειται για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είτε για τη γλωσσική χρήση και εξέλιξη που συνετελείται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής, η γλώσσα αποτελεί απεριόριστο, δυναμικό πόρο, που κατασκευάζεται και διατηρείται μέσα από την ανθρώπινη και κοινωνική αλληλόδραση. Ένα από τα πλαίσια –και, ασφαλώς, από τα πιο καίρια- κοινωνικής και ανθρώπινης αλληλόδρασης είναι το σχολείο, που αποτελεί τον κατεξοχή χώρο συστηματικών και στοχοθετημένων πρακτικών και συμβάντων *γραμματισμού*.

Μέσα από την πληθώρα των ορισμών του γραμματισμού θα σταθούμε εδώ στην περιεκτική προοπτική που διαγράφεται από τον Halliday: μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικό του γραμματισμού είναι η λεκτικοποίηση των κειμένων που δημιουργήθηκαν από διάφορα σημειωτικά συστήματα, καθώς και τι νοήματα έχουν χαθεί και τι νέα νοήματα επιβάλλονται όταν υπάρχει μετάφραση ανάμεσα στο λεκτικό και το μη λεκτικό (Halliday, 1996: 359). Αυτός ο συνεχής «μεταφραστικός» διάλογος επιτρέπει εντέλει και την αποτελεσματική χρησιμοποίηση των λεξικογραμματικών μοτίβων που συνδέονται με τα γραπτά κείμενα, δηλαδή με τους πιο -κοινωνικά και εκπαιδευτικά- απαιτητικούς τρόπους σημασιοδότησης .

Στο επίκεντρο όμως της διαδικασίας του γραμματισμού δεν βρίσκονται μόνο τα διαφορετικά εμπλεκόμενα κείμενα –ως συστήματα σημείων- αλλά και οι ιδιαίτερες μορφές γνώσης που αναπτύσσονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια και διακρίνονται από τις μορφές γνώσης που αναπτύσσονται στην καθημερινότητα. Αυτή η διάκριση της καθημερινής από τη συστηματική γνώση αποτέλεσε και έναν από τους βασικούς πυρήνες για τη θεματοποίηση του γραμματισμού. Ο Vygotsky (1978) ξεδιπλώνει τις κοινωνικο-γνωσιακές πτυχές του γραμματισμού που επιτρέπουν τη μετάβαση των παιδιών από τον κόσμο της καθημερινής ή αυθόρμητης γνώσης στον κόσμο των επιστημονικών και συστηματικών εννοιών. Και η μετάβαση αυτή καθίσταται δυνατή μόνο μέσα από την εκπαιδευτική διαμεσολάβηση των ενηλίκων. Αντίστοιχα, στην κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης το δίπολο² «κοινή-μη κοινή γνώση» (commonsense-uncommonsense knowledge) θεματοποιείται στον Bernstein (1987), ο οποίος με αυτό τον τρόπο επιχειρεί να διακρίνει τη γνώση που αποκτάται σε καθημερινά πλαίσια αλληλεπίδρασης (συνήθως σε περιβάλλοντα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης) από εκείνη που αποκτάται στην εκπαίδευση. Βασικά χαρακτηριστικά της κοινής, καθημερινής γνώσης είναι ότι εκτυλίσσεται σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης (παιδαγωγικές σχέσεις) με ασθενή περιχάραξη (framing) και ταξινόμηση (classification). Με άλλα λόγια, η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ενήλικα άτομα και «μαθητευόμενους/-ες» χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό επιλογής, οργάνωσης, βηματισμού και συγχρονισμού, καθώς και από χαμηλό βαθμό περιχάραξης ανάμεσα στα διαφορετικά περιεχόμενα της μεταδιδόμενης και αποκτώμενης γνώσης.

Στην άλλη πλευρά του δίπολου, η μη κοινή γνώση ταυτίζεται με την εκπαιδευτική, εφόσον κατ' ανάγκη το σχολείο επιδιώκει τη μετάδοση και ανάπτυξη νοημάτων καθολικής τάξης, «πάνω και πέρα από τον τόπο, τον χρόνο, το πλαίσιο» της εκάστοτε περίπτωσης (Bernstein, 1990), δηλαδή με έννοιες πιο εξειδικευμένες και αφηρημένες.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει το εγχείρημα της Painter (1999, 2007) να συνδέσει άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη, ως διαδικασία “εκμάθησης της νοηματοδότησης” (learning how to mean) (Halliday, 1975), με τις πρακτικές γραμματισμού μέσα σε πλαίσια αλληλεπίδρασης με ενήλικα άτομα. Στη μελέτη περίπτωσης που αναλύει η Painter αναδεικνύονται εκείνες οι όψεις της γλωσσικής-σημασιολογικής ανάπτυξης παιδιού στην περίοδο από 2,5 έως 4 ετών που ευνοούν τη μετάβαση στην εκπαιδευτική γνώση.

² Ενώ αναλυτικοί λόγοι επιβάλλουν τη διάκριση της κοινής από τη συστηματική γνώση ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά, στην ουσία μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για δύο άκρα ενός συνεχούς.

Ο παρακάτω πίνακας -που αποτελεί δική μας επεξεργασία από την Painter (1999: 71 - 84)- συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της κοινής και της εκπαιδευτικής (μη κοινής) γνώσης και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της γλωσσικής προετοιμασίας που έχουν αναδειχτεί αναγκαία για τη μετάβαση από την καθημερινή, εμπειρική γνώση των παιδιών στα πιο αποπλαισιωμένα και απαιτητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής γνώσης και του δεσπόμενου σχολικού γραμματισμού.

Κοινή γνώση	Γλωσσική προετοιμασία	Εκπαιδευτική γνώση
Σχετίζεται με συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας.	Εμπειρία με γενικεύσεις στην ανταλλαγή πληροφοριών.	Προσανατολισμένη σε καθολικές έννοιες.
Βασίζεται στην προσωπική/διαπροσωπική εμπειρία.	Προσανατολισμός σε υποθετικά και γενικευμένα νοήματα, ενασχόληση με τα κείμενα.	Απόσταση από την άμεση εμπειρία.
Βασίζεται σε παρατήρηση και συμμετοχή μεσολαβημένες από την προφορική γλώσσα.	Μάθηση και συλλογισμός πάνω στα κείμενα.	Βασίζεται στη σημειωτική αναπαράσταση.
Συγκεκριμένα - μη τεχνικά-νοήματα.	Εξοικείωση με ορισμούς και κριτήρια κατηγοριοποίησης.	Αφηρημένα και τεχνικά νοήματα.
Αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω προφορικής γλώσσας.	Εξοικείωση με γραμματικές μεταφορές, μονολόγους, συμπεράσματα από κείμενα, επίγνωση ότι τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας.	Συγκροτείται στη βάση της γραπτής γλώσσας.
Κατασκευάζεται ασύνειδα και αργά.	Επίγνωση του εαυτού ως γνώστη που αντλεί γνώση από διάφορους πόρους.	Κατασκευάζεται συνειδητά και με ταχύτητα.
Κατασκευάζεται με αποσπασματικό τρόπο.	Εξοικείωση με ορισμούς, ταξινόμηση, αναστοχασμός πάνω στο νόημα.	Παρουσιάζεται συστηματικά, με λογική αλληλουχία στο πλαίσιο ενός θέματος.

Έτσι, η ταυτοποίηση οντοτήτων που δεν βρίσκονται κάτω από άμεση εποπτεία, η γενίκευση, η αφαίρεση, οι ορισμοί, οι κατηγοριοποιήσεις των οντοτήτων και των δράσεων του κόσμου, οι ταξινομήσεις, η εξοικείωση με τους πόρους της γραπτής γλώσσας, η επίγνωση ότι η γνώση αντλείται από διαφορετικούς πόρους κ.ο.κ., αποτελούν *ιδιαίτερες μορφές σημειωτικής μεσολάβησης* (Hasan,

1996) που συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση της μη κοινής γνώσης και συνιστούν τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις για τη μετάβαση στο σχολικό γραμματισμό (Hasan & Cloran, 1990, Painter, 1999).³

Με δεδομένο ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έχουν εξοικειωθεί με παρόμοιες μορφές σημειωτικής διαμεσολάβησης στηριζόμενα στην καθημερινή τους (κοινή) γνώση, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς, μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων, η γνώση αυτή μπορεί να μορφοποιηθεί στο διδακτικό πλαίσιο έτσι ώστε διευκολύνει την εκπαιδευτική γνώση.

Η συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία του γραμματισμού έχει δείξει, εξαντλητικά νομίζουμε, ότι βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία νοηματοδοτημένων, ζωντανών, κοινωνικών πλαισίων μάθησης (ενδεικτικά, Neuman & Roskos, 1997, Kondyli & Stellakis, 2005, Reid & Comber, 2002).

Από την αυτή την άποψη, επιλέξαμε μια θεματική ενότητα που έχει σκοπό να αξιοποιήσει ποικίλους και συμπληρωματικούς πόρους νοηματοδότησης για την *ανασυγκρότηση* αυτής της καθημερινής γνώσης προς την κατεύθυνση της *συστηματοποίησής* της, κάτι που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να κατακτηθεί μέσα από την άμεση εμπειρική γνώση. Η παρατήρηση, η ανάγνωση, η συλλογή νέων δεδομένων σε διαφορετικές περιστάσεις και από ποικίλα κείμενα επιτρέπουν ακριβώς την εξοικείωση με ταξινομήσεις, γενικεύσεις, αφαιρέσεις κτλ., δηλαδή με *ειδικές μορφές σημείωσης* που θεωρούνται αναγκαίες για τον/τους γραμματισμό/-σμούς.

3. Από την καθημερινή στη σχολική γνώση γύρω από το διάστημα

Η εκκίνηση

³ Στα παρακάτω αποσπάσματα από 6χρονο, που μιλά (εκτεταμένος μονόλογος σε διαλογικό πλαίσιο με ενήλικο άτομο) για τους εξωγήινους και το διάστημα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας που συνάδει με το *σχολικό γραμματισμό*.

■ Τη νύχτα δεν υπάρχει ο ήλιος, πάει πίσω από τα βουνά (...) *Το φεγγάρι είναι σαν μια σφαίρα, ο ήλιος είναι σαν αχινός γιατί έχει ακτίνες. Ο ήλιος είναι μικρότερος από τη σελήνη, αλλά έχει περισσότερη δύναμη.*

■ *Ο Άρης είναι μεγάλος πλανήτης σαν πέτρα.* Πρέπει να τον προσέχουμε γιατί είναι σκληρός κι έχει πολλές σπηλιές. *Το έχει ένας φίλος μου σε βιβλίο.*

■ Οι εξωγήινοι, πάντως, άμα υπάρχουν, έχω ακούσει διάφορα πράγματα, στις ειδήσεις κι αλλού. Αν υπάρχουν, είναι χίλιοι. Έχουν διάφορα πρόσωπα: μπορεί να είναι ένα μάτι με δυο κεραίες, να έχουν τρία χέρια ή τέσσερα χέρια (...) χρησιμοποιούν τα χέρια τους για συγκρούσεις, αν έρθει άλλος εξωγήινος από άλλο πλανήτη, *είναι δυνατοί, αυτοί με το ένα χέρι είναι σαν τους σαμουράι*, προστατεύουν το βασιλιά. (...) Αυτά φυσικά και τα έχω δει. Τα έχω δει στις ειδήσεις. Για παράδειγμα, είδα έναν ιπτάμενο δίσκο με ένα φωτάκι. *Ο ιπτάμενος δίσκος έχει κάτι κοπτήρες που στριφογυρίζουν.*

■ Όλοι οι δώδεκα θεοί έχουν κι ένα πλανήτη. *Τον ονόμασαν οι αρχαίοι Έλληνες για να τους ευχαριστούν.* Ο Άρης, ο Δίας, ο Ποσειδώνας, η Αθηνά, η Ήρα, η Αφροδίτη -δε θυμάμαι...

Τα χαρακτηριστικά της γνώσης του παιδιού προφανώς συνιστούν ένα μείγμα της κοινής και της συστηματικής. Ο μικρός ομιλητής χρησιμοποιεί τεχνικούς όρους, αποδίδει χαρακτηριστικά (πλάγια) προερχόμενα από την κοινή γνώση στους εξωγήινους και στους πλανήτες, επικαλείται τις πηγές πληροφόρησής του (υπογραμμισμένα), κατονομάζει, χρησιμοποιεί επιστημικές υποθέσεις κτλ.

Όπως σημειώσαμε προηγουμένως, μια θεματική ενότητα όπως το «Ταξίδι στο ηλιακό σύστημα» επιτρέπει τη διδακτική επεξεργασία ενός εκ των πραγμάτων απομακρυσμένου από την καθημερινή εμπειρία και πρόσληψη θέματος.

Ωστόσο, το διάστημα, με τις οντότητες (πραγματικές ή φανταστικές) και τις μεταξύ τους συνδέσεις, μοιάζει οικείο στα παιδιά εφόσον αποτελεί μέρος της καθημερινής τους γνώσης που προέρχεται από την πληθώρα των πληροφοριών μέσω των διαφόρων ΜΜΕ. Για παράδειγμα, η αναπαράσταση της απομακρυσμένης από την άμεση εμπειρία οντότητας «πλανήτη» απαιτεί τη συνδρομή του εικονιστικού συστήματος. Απ' την άλλη, η περιστροφική κίνηση των πλανητών μπορεί να γίνει αισθητή μόνο μέσω μιας κατάλληλα προσαρμοσμένης βιντεοπροβολής. Κι αυτό γιατί η αναπαράστασή της μέσω ενός σκίτσου είναι εξαιρετικά αφαιρετική, ενώ μια χειρωνακτική κατασκευή ή η αναπαράσταση μέσω κίνησης και χειρονομιών δεν μπορεί να εύκολα να αποδώσει την πολυπλοκότητα των τροχιών. Ωστόσο, έννοιες όπως «περιστροφή», «πλανήτη», «ηλιακό σύστημα» κ.τ.λ. δεν μπορούν να συγκροτηθούν παρά μόνο μέσω της γλώσσας.

Η αφορμή για εκκίνηση της θεματικής ενότητας μπορεί να δοθεί με διάφορους τρόπους: α) Η ανάγνωση ενός βιβλίου με θέμα σχετικό με το διάστημα. Το βιβλίο μπορεί να είναι αφηγηματικό (π.χ. Bartram, S. (2004). *Ο άνθρωπος στο φεγγάρι*. Αθήνα: Σαββάλας) ή βιβλίο πληροφοριών (π.χ. Ντίερ, Α. (χ.χ.) *Διάστημα*. Αθήνα: Ερευνητές). β) η παρακολούθηση μιας ταινίας (π.χ. η πρόσφατη ταινία Wall-e) ή ντοκυμαντέρ ή, τέλος, γ) η συμμετοχή σε μια σχετική εκδήλωση ή ακόμη και η επικαιρότητα. (Ας θυμίσουμε ότι το 2009 εορτάστηκε το διεθνές έτος αστρονομίας και διοργανώθηκαν αρκετές εκδηλώσεις για το θέμα που μας απασχολεί από διάφορους φορείς -για παράδειγμα, στην Πάτρα δραστηριοποιείται η Αστρονομική Εταιρεία Πάτρας «Ωρίων»).

Χρειάζεται να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο τη σημαντικότητα του δομημένου διδακτικά περιβάλλοντος και τα στοιχεία της οργάνωσης και της συστηματικότητά του όσον αφορά την έρευνα και επεξεργασία των πληροφοριών για την κατάκτηση της γνώσης.

Η οργάνωση του περιβάλλοντος σχετίζεται αφενός με το υλικό και αφετέρου με τις συνθήκες. Το διαθέσιμο υλικό, έντυπο και ηλεκτρονικό, χρειάζεται να είναι ποικίλο, πλούσιο, ελκυστικό, κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα να αντληθούν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές χρειάζεται να είναι άμεσα διαθέσιμα στα παιδιά βιβλία, κόμικς, περιοδικά, ταινίες κτλ. σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα και οργανωμένα σε ειδικούς χώρους (π.χ. γωνιά βιβλιοθήκης, ταινιοθήκη, γωνιά υπολογιστή) εξοπλισμένους κατάλληλα (π.χ. υπολογιστής συνδεδεμένος στο ίντερνετ, βιντεοπροβολέας κτλ.). Δεν πρόκειται όμως απλώς για ποικίλο εποπτικό υλικό, αλλά για πόρους που επιτρέπουν την εμπλοκή και την εξοικείωση των παιδιών με τη δομή του οργανωμένου πλαισίου, είτε μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες δραστηριοτήτων είτε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Οι χώροι, αν και συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματοποίηση της γνώσης, δεν θα λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση αυτή, αν ο/η εκπαιδευτικός δεν τους προσδώσει στοιχεία που θα τους διαχωρίσουν από την αυθόρμητη, ευκαιριακή χρήση των υλικών από μέρους των παιδιών. Η προοπτική της μετάβασης από την κοινή στη σχολική γνώση προωθείται στο βαθμό που

διασφαλίζονται οι συνθήκες που την προωθούν. Κυριότερες από αυτές είναι η επίγνωση του τι διερευνούμε και γιατί χρησιμοποιούμε το υλικό (τουλάχιστον κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες) και η παρουσίαση των ευρημάτων με τρόπο σαφή και συνεκτικό.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά κρίσιμος και απαιτεί εγρήγορση όχι μόνο όσον αφορά το συντονισμό της δραστηριότητας και την ολοκλήρωσή της αλλά κυρίως στη *διαμεσολάβηση* για την ανασυγκρότηση της γνώσης. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται ασφαλώς μόνο στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος αλλά και στη δόμηση των διανοητικών εργαλείων που θα επιτρέψουν την ανα-συγκρότηση της γνώσης μέσα από τη χρήση των ποικίλων σημειωτικών τρόπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία: την προφορική γλώσσα, στην οποία στηρίζεται η διδακτική αλληλεπίδραση, τη γραπτή γλώσσα (κυρίως μέσω βιβλίων και εικονογραφημένων περιοδικών), τις εικόνες (εικονιστικός τρόπος), τα *video* και τις ιστοσελίδες (κατεξοχήν υβριδικοί τρόποι).

Η συζήτηση μπορεί να προσανατολιστεί στα ταξίδια στο διάστημα και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους σε ζητήματα μη καθημερινής γνώσης, που μπορούν να αφορούν, για παράδειγμα, πιθανούς προορισμούς, την απόσταση κάποιων «γνωστών» πλανητών από τη γη, τα πιθανά μέσα μετακίνησης προς αυτούς, τις δυσκολίες ενός τέτοιου ταξιδιού, τα απαραίτητα εφόδια, τον τεχνολογικό εξοπλισμό κτλ. Η καταγραφή κατά τη διάρκεια της συζήτησης των «γνώσεων» των παιδιών, των πηγών άντλησής τους καθώς και ερωτημάτων που προέκυψαν σχετικά με το θέμα («τι γνωρίζουμε», «από πού» και «τι θέλουμε να μάθουμε») στην περίπτωση αυτή συνιστά ένα είδος αιτιολόγησης της επιλογής αντικειμένων προς διερεύνηση, προωθώντας παράλληλα την επίγνωση τους όσον αφορά τη σχέση της απόφασής τους με διαφορετικούς πόρους γνώσης-πληροφόρησης.

Εύλογα υποθέτουμε ότι η κοινή (μη συστηματική) γνώση των παιδιών για το διάστημα προέρχεται από διάφορες ετερογενείς πηγές της καθημερινής εμπειρίας (π.χ. κόμικς, ταινίες, παιχνίδια, ειδήσεις) και έχει αποσπασματικό, αταξινόμητο, συχνά αλληλοσυγκρουόμενο, εν τέλει προεπιστημονικό χαρακτήρα (βλ., π.χ, δείγματα από το λόγο του 6χρονου της υποσημείωσης 1). Η καταγραφή της γνώσης αυτής επιβάλλεται γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της θεματικής ενότητας. Για παράδειγμα, οι αντικρουόμενες πληροφορίες μας «αναγκάζουν» στην αναζήτηση έγκυρων πηγών για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Μας οδηγούν, δηλαδή, στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην εξαγωγή επαρκώς αιτιολογημένων απαντήσεων.

Η ανάπτυξη της θεματικής ενότητας ουσιαστικά συντίθεται από μια σειρά αναζητήσεων απάντησης σε ερωτήματα στα οποία η κοινή γνώση αδυνατεί να δώσει σαφή και αιτιολογημένη απάντηση. Για κάθε ερώτημα πραγματοποιείται μια διαδρομή μετάβασης από την κοινή γνώση στη συστηματική γνώση μέσω του σχεδιασμού και της ανάπτυξης επιμέρους έρευνας των σχετικών πηγών (π.χ., βιβλία, ιστοσελίδες, αλλά και -γιατί όχι- συνεντεύξεις που τα παιδιά παίρνουν από ειδικούς, επισκέψεις σε ειδικούς χώρους όπως το Πλανητάριο, κτλ.).

Οι διερευνήσεις που κάνει το σύνολο της τάξης ή επιμέρους ομάδες προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα καταγράφονται από το/τη νηπιαγωγό και τα παιδιά και χρησιμοποιούνται στην παρουσίαση και την αξιολόγηση του προγράμματος.

Στο παράδειγμα του διαστήματος δύο είναι οι πιθανότεροι τρόποι ανάπτυξης της θεματικής ενότητας, καθένας από τους οποίους αξιοποιεί διαφορετικά τις υπάρχουσες γνώσεις, χρησιμοποιεί και κινητοποιεί διαφορετικές εμπειρίες και διαδικασίες και τελικώς οδηγεί σε διαφορετικά οφέλη. Αν η ομάδα επιλέξει ένα φανταστικό ταξίδι, οι δραστηριότητες θα είναι περισσότερο παιγνιώδεις, θα εμπλέκουν σε περισσότερο βαθμό φανταστικές ιστορίες, παιχνίδια ρόλων κτλ. Από την άλλη, αν η ομάδα επιλέξει να εστιάσει στο ηλιακό σύστημα, οι δραστηριότητες δεν μπορεί παρά να είναι περισσότερο συστηματικές και να οδηγούν σε τυπική σχολική γνώση.

Η πρόκληση, κατά τη γνώμη μας, είναι να οδηγηθούμε στη διαπλοκή των δύο αυτών τρόπων, ούτως ώστε αφενός να εξασφαλιστεί το επικοινωνιακό πλαίσιο και το ενδιαφέρον των παιδιών για την πραγμάτωση της διερεύνησης και αφετέρου να ενισχυθεί ο γραμματισμός τους μέσω της ανάγνωσης κειμένων (λεκτικών και μη λεκτικών) και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ. καταγραφή / παρουσίαση των έργων των ομάδων, πινάκων αναφοράς, αφηγηματικών κειμένων, κτλ).

Με τι θα ταξιδέψουμε

A) Το πρώτο παράδειγμα αφορά το ερώτημα: «Με τι θα ταξιδέψουμε στο διάστημα;». Από τη διερεύνηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων των παιδιών μπορεί να φανεί ότι αποτελούνται από ένα αμάλγαμα καθημερινής και πιο συστηματικής γνώσης. Ασφαλώς όμως πρόκειται για γνώσεις που δεν έχουν αποκτηθεί από την άμεση, προσωπική εμπειρία τους. Έτσι, ήδη οι πρώτες πιθανές προτάσεις των παιδιών μπορεί να είναι ότι θα ταξιδέψουμε με πύραυλο, διαστημόπλοιο, ιπτάμενο δίσκο, δηλαδή διάσπαρτες πληροφορίες που έχουν αντληθεί από διάφορες πηγές (π.χ. κόμικς, τηλεταινίες κ.τ.λ.). Ωστόσο, έχει ιδιαίτερη σημασία για τις πρακτικές γραμματισμού ότι όταν, για παράδειγμα, τα παιδιά κατονομάζοντας τα διαστημικά μέσα μεταφοράς, επιδεικνύουν τη γλωσσική εμπειρία τους με «*τεχνικούς όρους και με κριτήρια ταξινόμησής τους*». Η χρήση των σχετικών όρων από τα ίδια τα παιδιά συνεπάγεται τη δημιουργία ενός κοινού σημασιολογικού ρεπερτορίου, ενός πλαισίου δηλαδή νοηματοδότησης του θέματος που προωθεί τον εμπλουτισμό τόσο της γλώσσας όσο και των γνώσεων τους. – γνώσεις που αφορούν τόσο τα συγκεκριμένα διδακτικά περιεχόμενα/ αντικείμενα όσο –κυρίως- τις διαδικασίες μετάβασης στη σχολική γνώση.

Προκειμένου όμως να καταλήξουμε σε μια ή περισσότερες επιλογές καταφεύγουμε στην αναζήτηση σχετικών στοιχείων από τις διαθέσιμες πηγές. Σε αντίθεση με την ευκαιριακή, ανοργάνωτη ενασχόληση του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας, η συστηματική διερεύνηση του θέματος στην περίπτωση αυτή και η στοχευμένη δράση συνεπάγεται την «*ταχεία κατασκευή της γνώσης, με βηματισμό που βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού*» και προσανατολισμό στην επιστημονική προσέγγιση της γνώσης (μέσα από τη διεύρυνση των

πόρων πληροφόρησης, τη διασταύρωση των στοιχείων και -γιατί όχι;- και την αξιολόγηση των πληροφοριών και των πηγών τους)

Η πρώτη διερεύνηση στα βιβλία πληροφοριών, στα αφηγηματικά βιβλία, στα κόμικς, στις ταινίες και στο ίντερνετ φαίνεται να περιπλέκει αντί να διευκολύνει την απάντηση, εφόσον στις πρώτες πιθανές εκδοχές μπορεί να προστεθούν το διαστημικό λεωφορείο και ο δορυφόρος. Οι πληροφορίες από διαφορετικές πηγές ενισχύει την εξοικείωση των παιδιών με το ότι κάθε είδους «*κείμενο αποτελεί πόρο νοήματος*» και, ακριβώς λόγω αυτής της ιδιότητάς τους, τα κείμενα αποτελούν «*πηγές πληροφόρησης*».

Εξίσου καθοριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής γνώσης είναι η παρουσίαση και διαπραγμάτευση των εναλλακτικών λύσεων που στηρίζονται στις λογικές εξηγήσεις. Για παράδειγμα, η εμπλοκή εκπαιδευτικού και παιδιών στη συζήτηση γύρω από τις εναλλακτικές επιλογές ταξιδιωτικού μέσου θα εστιάσει στο πώς είναι το καθένα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, για ποιο ειδικό λόγο χρησιμοποιείται το καθένα (π.χ., υπάρχουν τεχνητοί δορυφόροι μετεωρολογικοί, στρατιωτικοί, τηλεπικοινωνιακοί κτλ. που τίθενται σε τροχιά γύρω από τη γη ή άλλο ουράνιο σώμα, αλλά δεν ταξιδεύουμε με αυτούς). Οι «*λειτουργικοί ορισμοί, οι τεχνικοί όροι, οι περιγραφές, οι ορθολογικές εξηγήσεις*» που θα δοθούν μπορούν να συγκροτηθούν μόνο μέσα από τη δομημένη χρήση της γλώσσας στο διδακτικό διάλογο.

Η συζήτηση γύρω από τη λειτουργία καθενός από τα μέσα που προτάθηκαν οδηγεί στην αιτιολόγηση των πιο πρόσφορων επιλογών που, για την ώρα (ούτε το Apollo 11, με το οποίο έγινε η πρώτη προσελήνωση ανθρώπινου πληρώματος, ούτε οι σοβιετικοί Σπούτνικ μοιάζουν με διαστημικά λεωφορεία· απ' την άλλη, το Orion της NASA θα αντικαταστήσει στο μέλλον τα διαστημικά λεωφορεία και, συνεπώς δεν είναι προσώρας διαθέσιμο) είναι το διαστημικό λεωφορείο, όπου επικεντρώνεται στο εξής το διδακτικό μας σχέδιο, και διασφαλίζει την ταχύτητα στη δόμηση της συστηματικής γνώσης.

Η προηγούμενη διερεύνηση έχει καταγραφεί από τα παιδιά, με τη διαμεσολάβηση πάντα του/της εκπαιδευτικού, με τρόπους που αυτά επιλέγουν. Για παράδειγμα, σημειώνεται στις εικόνες του πίνακα αναφοράς που κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (π.χ., με κόκκινο «X» κάθε μη επαρκώς αιτιολογημένη επιλογή και με πράσινο «✓» το διαστημικό λεωφορείο.) Αφού παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης, αναρτάται στον πίνακα, που θα χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς όταν κάποιος χρειαστεί εκ νέου να απαντήσει στο σχετικό ερώτημα. Το κείμενο αναφοράς είναι ένα ακόμα από τα κείμενα, αυτή τη φορά κατασκευασμένο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο οποίο μπορούμε να ανατρέξουμε προκειμένου να επιβεβαιώσουμε, να διαφωνήσουμε, να συμφωνήσουμε, να ενορχηστρώσουμε τις διαθέσιμες πληροφορίες σε ένα συνεκτικό σύστημα.

B) Το δεύτερο παράδειγμα αφορά το ερώτημα: «Τι θα φοράμε στο ταξίδι;». Ενδεχομένως κάποιο από τα παιδιά να απαντήσει «τα ρούχα μας» (πιθανόν γιατί στην πρόσφατη ταινία Wall-e οι άνθρωποι που επιβαίνουν στο διαστημικό υπερωκεάνιο δεν είναι ντυμένοι με ειδικές στολές και το ίδιο συμβαίνει σε κάποια κόμικς). Άλλες ενδεχόμενες απαντήσεις μπορεί να είναι «ειδικό κράνος», «χοντρά γυαλιά», «στολή σαν του πυροσβέστη, αλλά άσπρη». Σε κάθε περίπτωση, στις απαντήσεις

και τις αιτιολογήσεις εμπλέκονται λειτουργικοί ορισμοί, ειδικό λεξιλόγιο, αιτιολογήσεις, συλλογισμοί, γενικεύσεις, δηλαδή πραγματώνονται γλωσσικά όλες εκείνες οι περιοχές της γλωσσικής σημείωσης που έχουν βαρύνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε μια περισσότερο παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, η «ορθή» απάντηση –π.χ., «διαστημική στολή»- μπορεί να δοθεί από τον/την εκπαιδευτικό. Σκοπός μας όμως δεν είναι να καθιερωθεί η αυθεντία των εκπαιδευτικών ως πηγή της ορθής γνώσης, αλλά να αποκτηθεί επίγνωση ότι «*τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας*» και να ασκηθούν πρακτικές μέσα από τις οποίες αντλείται «*γνώση από διάφορους πόρους*». Χρειάζεται, λοιπόν, να αναζητήσουμε την καταλληλότερη απάντηση σε βιβλία, ηλεκτρονικά βιβλία ή σε σχετικές σελίδες στο ίντερνετ, διαπλέκοντας διαφορετικούς πόρους και τρόπους για την αναζήτηση της πληροφορίας.

Κατά ανάλογο τρόπο καταγράφουμε την απάντηση, την παρουσιάζουμε και την αναρτούμε στην τάξη. Το ίδιο συμβαίνει με όλα τα ερωτήματα που προκύπτουν σε διάφορες φάσεις ανάπτυξης του θέματος.

Τέλος, το ταξίδι θα προσφέρει ευκαιρίες εφαρμογής της συστηματοποιημένης γνώσης σε ένα νέο, φανταστικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, τα παιδιά στο πλαίσιο ενός θεατρικού δρώμενου θα χρειαστεί να κινηθούν, να φάνε, να ανταλλάξουν εργαλεία όπως οι αστροναύτες σε χώρο/χώρους όπου η βαρύτητα δεν είναι ίδια με αυτή της γης. Καλούνται, με άλλα λόγια, να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση σε νέα περιβάλλοντα νοήματος.

4. Επιλογικά

Υιοθετώντας την αντίληψη του γραμματισμού όπως αποδίδεται στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προσέγγισης, επιχειρήσαμε, μέσα από ένα απλό παράδειγμα μιας θεματικής ενότητας που εκ των πραγμάτων διακρίνεται από την «*απόσταση από την άμεση εμπειρία*», να αναδείξουμε ορισμένες πτυχές της πραγμάτωσης της πολυγραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Μία από τις παραδοχές μας είναι ότι οι πολυγραμματισμοί εκτυλίσσονται σε δομημένα πλαίσια νοημάτων και σε συνεχή διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, η διδακτική παρέμβαση είναι αυτή που θα προσφέρει τα συγκροτημένα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών έτσι ώστε οι γνώσεις να «*παρουσιάζονται συστηματικά, με λογική αλληλουχία στο πλαίσιο ενός θέματος*» (στην περίπτωση μας, το διάστημα). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, η προφορική γλώσσα και τα διαφορετικά κείμενα των ΜΜΕ αποτελούν διαφορετικούς και συμπληρωματικούς πόρους νοηματοδότησης για την ανασυγκρότηση της γνώσης των παιδιών προς την κατεύθυνση της συστηματικής γνώσης. Η αμφίδρομη «*μεταφραστική κίνηση*» από τις εικόνες στα βίντεο, από τα βιβλία στις ιστοσελίδες, από την προφορική γλώσσα στη γραπτή κ.ο.κ., δημιουργεί μια περίσταση γραμματισμού όπου η «*ενασχόληση με τα κείμενα*» συνεπάγεται σύνθετες διεργασίες: Ταυτόχρονα με την αναγνώριση των σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων αναγνωρίζεται και το νόημα που συγκροτείται από τα διαφορετικά σημειωτικά συστήματα. Η αναγνώριση του νοήματος εμπλέκει την εννοιολόγηση και τον σχολιασμό των οντοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων, την «*κατηγοριοποίησή τους, τους λειτουργικούς ορισμούς τους*». Τα παιδιά, εξάγοντας «*συμπεράσματα*

από κείμενα», ενισχύουν την «επίγνωση τους ότι τα κείμενα είναι πηγή πληροφορίας» και “του εαυτού ως γνώστη που αντλεί γνώση από διάφορους πόρους». Είναι, νομίζουμε, προφανές ότι μόνο αυτού του τύπου οι διεργασίες (πολυ)γραμματισμών μπορούν να εξοικειώσουν με κοινωνικά πλαίσιοι τρόπο, δηλαδή μέσα σε περιστάσεις ενδιαφέρουσες, τα παιδιά με «αφηρημένα και τεχνικά νοήματα». Το ίδιο όμως το ταξίδι, ουσιαστική πλευρά της συγκεκριμένης θεματικής, θα αποτελέσει και την περιοχή όπου τα παιδιά προσανατολίζονται σε «υποθετικά και γενικευμένα νοήματα».

Επιγραμματικά, και παραφράζοντας –θεμιτά- τη συνόψιση της γλωσσικής ανάπτυξης που προτείνει ο Halliday (2004), προσπαθήσαμε να αναδείξουμε πώς τα παιδιά μαθαίνοντας τον κόσμο, μαθαίνουν ταυτόχρονα τη γλώσσα.

Οι παραπάνω σχολιασμοί μας δεν έχουν ασφαλώς πρόθεση εξαντλητικής περιγραφής του τι συμβαίνει σε περιστάσεις διδασκαλίας του γραμματισμού στην πρωτοσχολική ηλικία, δηλαδή να δώσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα από τις γλωσσικές πραγματώσεις των διαλόγων. Ούτε μπορούμε να επεκταθούμε σε παραδείγματα ανάπτυξης και στο σύστημα της γραπτής γλώσσας. Η πρόθεσή μας ήταν περισσότερο να αναδείξουμε τις πτυχές στις οποίες χρειάζεται να στραφούμε προκειμένου να κατανοήσουμε πώς και γιατί οι (πολυ)γραμματισμοί, μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, μας επιτρέπουν να εντάξουμε την πολυτροπικότητα ως αναγκαία –αν όχι και ικανή- συνθήκη για τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, με ανοιχτές ερευνητικές και παιδαγωγικές προοπτικές εξειδίκευσης και εφαρμογής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernstein, B. (1987). Social class, codes and communication. Στο U. Ammon, N. Dittmar & K.J. Mattheier (Επιμ.). *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international handbook of the Science of Society*, I, 563-569. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Volume 4: The structure of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, V. 4, 3, 164-195.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1980). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. Στο Y. M. Goodman, M. M. Hausler & D S Strickland (Επιμ.). *Oral and written language development: Impact on schools (Proceedings from the 1979-80 Impact Conferences)*, 7-19. USA: International Reading Association & National Council of Teachers,.
- Halliday, M.A.K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. Στο R. Hasan and G. Williams (Επιμ.). *Literacy in Society*, 339-376. London: Longman.
- Hasan, R. (2005). Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions. Στο J.J. Webster (Επιμ.). *Language, Society and Consciousness*, 68-105. London, Oakville: Equinox.

- Hasan, R. & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. Στο M.A.K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Επιμ.). *Learning, keeping and using language*, 67-99. Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M.A.K. (2004). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language and learning about language". Στο *Collected Works*, V. 4. *The Language of Early Childhood*. 308-326. London: Continuum.
- Hasan, R. (1996). "Literacy, Everyday Talk and Society", Στο R. Hasan and G. Williams (Επιμ.). *Literacy in Society*, 377-424. London: Longman.
- Kalantzis & Cope (2006). *The Learning by Design Guide*. Melbourne: Common Ground.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1997). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστιδής (Επιμ.), "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Τ. Β'. 680-697. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kondyli, M. & Stellakis, N. (2005). 'Contexts for learning to be literate: Some evidence from Greek pre-primary education setting'. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, vol. V, 1, 3 - 21.
- Κονδύλη, Μ. (2007). Γραμματισμοί και πρώτο σχολείο: Τάσεις και Απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας. *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»*, Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007, 6-14. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΡ.
- Κούρτη, Ε. (2008). Εισαγωγή της επιμελήτριας. Στο Buckingham, D., *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*, 11-26. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific texts. Στο J.R Martin and R. Veel (Επιμ.). *Reading Science*, 87-113. London: Routledge.
- Neuman, S.B., & Roskos, K. (1997). Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10–32.
- Painter, C. (1999). Preparing for school: developing a semantic style as a resource for thinking: a linguistic view of learning, Στο R. Hasan & G. Williams (Επιμ.). *Literacy in Society*, 50-85. London and New York: Longman.
- Painter, C. (2007). Language for learning in early childhood. Στο F. Christie & J.R. Martin (Επιμ.). *Language, knowledge and Pedagogy. Functional Linguistics and Sociological Perspectives*, 131-155. London: Continuum.
- Reid, J. & Comber, B. (2002). Theoretical perspectives in early literacy education: Implications for practice. Στο L. Makin & C.J. Diaz (Επιμ.). *Literacies in Early Childhood: Changing Views, Challenging Practice*. 15 – 34. Sydney: MacLennan & Petty.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Σημειώματα

Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Πατρών, Μαριάννα Κονδύλη. «Διδακτική της Γλώσσας Ι. Βασικές αρχές δραστηριοτήτων γραμματισμού στο νηπιαγωγείο». Έκδοση: 1.0. Πάτρα 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1419/>

Σημείωμα Αδειοδότησης

Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά, Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 [1] ή μεταγενέστερη, Διεθνής Έκδοση. Εξαιρούνται τα αυτοτελή έργα τρίτων π.χ. φωτογραφίες, διαγράμματα κ.λ.π., τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό και τα οποία αναφέρονται μαζί με τους όρους χρήσης τους στο «Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων».



[1] <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Ως **Μη Εμπορική** ορίζεται η χρήση:

- που δεν περιλαμβάνει άμεσο ή έμμεσο οικονομικό όφελος από την χρήση του έργου, για το διανομέα του έργου και αδειοδόχο
- που δεν περιλαμβάνει οικονομική συναλλαγή ως προϋπόθεση για τη χρήση ή πρόσβαση στο έργο
- που δεν προσπορίζει στο διανομέα του έργου και αδειοδόχο έμμεσο οικονομικό όφελος (π.χ. διαφημίσεις) από την προβολή του έργου σε διαδικτυακό τόπο

Ο δικαιούχος μπορεί να παρέχει στον αδειοδόχο ξεχωριστή άδεια να χρησιμοποιεί το έργο για εμπορική χρήση, εφόσον αυτό του ζητηθεί.

Διατήρηση Σημειωμάτων

- Οποιαδήποτε αναπαραγωγή ή διασκευή του υλικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει:
- το Σημείωμα Αναφοράς
- το Σημείωμα Αδειοδότησης
- τη δήλωση Διατήρησης Σημειωμάτων
- το Σημείωμα Χρήσης Έργων Τρίτων (εφόσον υπάρχει)

μαζί με τους συνοδευόμενους υπερσυνδέσμους.

Χρηματοδότηση

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου της διδάσκουσας.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Πατρών**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

