

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή

Άννα Ιορδανίδου

## ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

### Ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων

#### 1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Α.Π.Σ.) (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003<sup>α</sup> και 2003<sup>β</sup>, αντίστοιχα), καθώς και η καθολική χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων για τη Γλώσσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού από τη σχολική χρονιά 2007-2008, δημιούργησαν νέες προοπτικές για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Ελλάδας και Κύπρου. Οι προοπτικές αυτές διασυνδέονται με μία πολυσυλλεκτική φιλοσοφία, η οποία ενσωματώνει στοιχεία από τις συστημικές-λειτουργικές, τις επικοινωνιακές, τις γραμματισμικές ή/και τις πολυγραμματισμικές θεωρίες (Χατζησαββίδης, 2007). Οι αντίστοιχες προς τη συγκεκριμένη φιλοσοφία πρακτικές κινούνται μεταξύ επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης και επιδιώκουν να συνδέσουν επιτυχώς στόχους και όρους της επικοινωνίας και του γραμματισμού.

Στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που έχει θεωρητικά ολοκληρωθεί διακρίνονται, μεταξύ άλλων, και ορισμένα ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, τα οποία αφορούν τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης των κειμένων στην τάξη. Η παρούσα δημοσίευση καταθέτει δύο αλληλένδετες προτάσεις, αναφορικά με την ομαδοποίηση και τη σειρά διδασκαλίας των κειμένων. Οι συγκεκριμένες προτάσεις εντάσσονται στο ερευνητικό πρόγραμμα «Η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού», το οποίο ήταν εστιασμένο στην κειμενοκεντρική διάσταση της γραμματικής, τη δόμηση πλαισιωμένου λόγου και τις ποικίλες πραγματώσεις των κειμενικών ειδών, και διατυπώνονται για διδασκούς και μόνο σκοπούς (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008). Η πρώτη πρόταση επιχειρεί να περιγράψει συχνόχρηστες αλλά ασαφώς οριοθετημένες ομάδες κειμένων, όπως είναι το «είδος λόγου», το «είδος κειμένου» και ο «κειμενικός τύπος». Η δεύτερη πρόταση αναπτύσσει, με τη λογική της μετάβασης από τις απλούστερες προς τις συνθετότερες κειμενικές πραγματώσεις, μία κατά σύμβαση αποδεκτή σειρά διδασκαλίας των κειμένων στην Γ' Δημοτικού. Και οι δύο προτάσεις στηρίζονται στη σχέση (και στηρίζουν τη σχέση) της κοινωνικής και της δομικής πλευράς της γλώσσας και αποβλέπουν στο γραμματισμό.

Για μία επιτυχή εφαρμογή της παιδαγωγικής του γραμματισμού, κρίνεται πρόσφορο να προταθούν διδακτικά αξιοποιήσιμες «λύσεις» γύρω από νεοφανή ζητήματα, τα οποία προκαλούν σύγχυση και συχνά οδηγούν σε αναποτελεσματικές ή και παρωχημένες εφαρμογές, σε σχέση με τη γραμματική και, ευρύτερα, τη γλωσσική διδασκαλία<sup>1</sup>.

#### 2. Ζητήματα ομαδοποίησης κειμένων

Η σχετική με την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση παιδαγωγική του γραμματισμού συνυφαίνεται με την κριτική κατανόηση και παραγωγή ποικίλων κειμένων. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών οι οποίες αφορούν το κείμενο ως διαδικασία και προϊόν μπορεί να ενισχύσει τον έλεγχο της ζωής και του περιβάλλοντος διά του λόγου και να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση μίας ενεργού κοινωνικής ταυτότητας.

Η διδακτική πλαισίωση των κειμένων, όπως η έρευνα αλλά και η σχολική εμπειρία αποδεικνύουν, δεν είναι απλή υπόθεση. Υπάρχει ένας άπειρος αριθμός κειμένων, καθένα από τα οποία δομείται/πραγματώνεται<sup>2</sup> από (και για) ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περικείμενο. Η ομαδοποίηση κειμένων συνιστά μία «τεχνητή σχάρα», η οποία μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία τους, οδηγώντας στο επιθυμητό επίπεδο προσέγγισής τους, όπου οι κειμενικές ομάδες αντιμετωπίζονται ως διαπραγματεύσιμα σύνολα και υπό εξέλιξη κοινωνικές παρεμβάσεις.

---

Η Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή είναι διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η Άννα Ιορδανίδου είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Οι προσπάθειες ομαδοποίησης κειμένων που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς διακρίνονται από πλουραλισμό ως προς τα κριτήρια σύστασης και ορισμού των κειμενικών ομάδων. Χαρακτηριστικές είναι οι σχετικές εργασίες των Kinneavy (1971), Longacre (1976), Werlich (1976), DeBeaugrande & Dressler (1981), Biber (1988), Hatim & Mason (1990), Martin & Rothery (1991), Adam (1999), Cope & Kalantzis (1993), Knapp & Watkins (1994), McCarthy & Carter (1994) κ.ά. (βλ. επίσης Αρχάκης, 2005: Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: Ματσαγγούρας, 2001, 2007: Μητσκοπούλου, 1999<sup>α</sup>, 1999<sup>β</sup>, 1999<sup>γ</sup>, 1999<sup>δ</sup>. Πολίτης, 1999<sup>α</sup>, 1999<sup>β</sup>, 1999<sup>γ</sup>, 1999<sup>δ</sup>, 1999<sup>ε</sup> κ.ά.). Ο πλουραλισμός αυτός, αποτέλεσμα πολλαπλών και διαφοροποιημένων μεταξύ τους υποκειμενικών θεωρήσεων, αν και χρήσιμος όσον αφορά τη μελέτη της γλώσσας, δε φαίνεται να βοηθά στη διδασκαλία της. Η πολυπλοκότητα των διατυπωμένων θέσεων δυσχεραίνει τη διδακτική αξιοποίησή τους (βλ. ενδεικτικά Lee, 2001 και Santini, 2006). Η αποδοχή της ύπαρξης ομάδων κειμένων, με την υιοθέτηση του όρου «genres» ο οποίος και χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως, δεν οδηγεί σε συμφωνία για τη σημασία και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν στη γλωσσική διδασκαλία. Παρεμφερείς όροι όπως: «είδος λόγου» («discourse genre»), «κειμενικό είδος» («text genre»), «κειμενικός τύπος» («text type») κ.ά. εντοπίζονται στην ξενόγλωσση και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, χωρίς στην ουσία να διακρίνονται μεταξύ τους, ασταθώς και με επικαλύψεις (βλ. και Ματσαγγούρας, 2001, 2007).

### 2.1. Ομαδοποίηση κειμένων στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.<sup>3</sup>

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, όπως και στα αντίστοιχά τους σχολικά εγχειρίδια, τα κείμενα ομαδοποιούνται σε δύο, κυρίως, κατηγορίες ειδών λόγου και σε τρεις βασικές ταξινομίες κειμενικών ειδών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003<sup>α</sup>, 2003<sup>β</sup>, βλ. επίσης Μπερελής & Παπαρίζος, 2006)<sup>4</sup>.

Τα δύο κυρίαρχα, στα παραπάνω θεσμικά κείμενα, είδη λόγου είναι ο αναφορικός και ο κατευθυντικός λόγος. Ο αναφορικός λόγος αναφέρεται σε αντικείμενα, ανθρώπους, γεγονότα, καταστάσεις και, από την άποψη της λειτουργίας, δηλώνει την παροχή ποικίλων πληροφοριών από τον πομπό προς το δέκτη της επικοινωνιακής περίπτωσης ή ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου/περιβάλλοντος. Ο κατευθυντικός λόγος κατευθύνει προς τη διαμόρφωση ή/και τη μεταβολή μίας άποψης, στάσης ή συμπεριφοράς έναντι ενός «αντικειμένου», επιτελεί δηλαδή τη λειτουργία του επηρεασμού του δέκτη από τον πομπό.

Ο λογοτεχνικός λόγος αναγνωρίζεται ως ένα «άλλο είδος λόγου», που αξιοποιείται για την «εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003<sup>γ</sup>, σ. 55). Αλλά, επίσης, είδη λόγου, όπως είναι ο πληροφοριακός λόγος, ο επεξηγηματικός λόγος κ.ο.κ., αν και δεν περιλαμβάνονται ρητά στα διδασκόμενα είδη λόγου, δεν μπορεί παρά να συν-υπάρχουν στο σύνολο των κειμένων που έχουν τελικά περιληφθεί στα νέα διδακτικά πακέτα για τη Γλώσσα.

Όπως προκύπτει από τις διαπιστώσεις αυτές, τα είδη λόγου που αναφέρονται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και, επομένως, διδάσκονται στο δημοτικό σήμερα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με το σκοπό (ή τη λειτουργία) παραγωγής τους, ο οποίος και διασυνδέεται ευκολότερα με τη μορφή του λόγου που πρόκειται να παραχθεί (Παπαρίζος, 2005). Περαιτέρω, τα είδη λόγου αντιμετωπίζονται μάλλον ως οι περισσότερες ευρείες από τις ομάδες κειμένων, όχι όμως και ως οι εννοιολογικά ανώτερες.

Πιο απτές και συγκεκριμένες θεωρούνται οι τρεις βασικές ταξινομίες κειμενικών ειδών, παρ' όλο που διαθέτουν μεγαλύτερο εννοιολογικό εύρος από τα είδη λόγου, εφόσον αναπαριστούν διαφορετικές μεταξύ τους πραγματικότητες που αφορούν είτε τον αναφορικό είτε τον κατευθυντικό λόγο. Τα είδη κειμένου που προτείνονται ως μορφές του αναφορικού λόγου είναι η αφήγηση και η περιγραφή, ενώ οι προσκλήσεις, οι οδηγίες, τα επιχειρήματα προτείνονται ως μορφές του κατευθυντικού λόγου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατατάσσει συμπληρωματικά στα είδη κειμένου και τα λογοτεχνήματα (αφηγηματικά, περιγραφικά, προτρεπτικά κτλ.), τα οποία «αναπαριστούν σύμβολα ή πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις της φαντασίας» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003<sup>β</sup>, σ. 55), χωρίς η συμπλήρωση αυτή να καλύπτει όλες τις δυνατές πραγματώσεις των κειμενικών ειδών.

Το κριτήριο για την ταξινόμηση των ειδών κειμένου είναι το θέμα (ή το «αντικείμενο»), το οποίο και εκάστοτε αναπαριστάται σε μία κειμενική μορφή. Ωστόσο, όπως ακριβώς και στην περίπτωση των ειδών λόγου, τα κριτήρια σύστασης και ορισμού των κειμενικών ειδών είναι αδιαφανή, γεγονός που, ενδεχομένως, υποβαθμίζει την οποιαδήποτε διδακτική αξία τους.

Οι κειμενικοί τύποι, σκόπιμα κατά τον Παπαρίζο (2005), δεν αναφέρονται ως κειμενική ομάδα, έτσι ώστε να αποφευχθούν πιθανές παρανοήσεις. Από ό,τι φαίνεται, όμως, οι τύποι κειμένων διασυνδέονται με την έννοια του κειμένου ως προϊόντος, ενώ τα είδη λόγου με την έννοια του λόγου ως

διαδικασίας. Η τυπολογία κειμένων, επομένως, παραπέμπει σε ένα κατώτερο από τα είδη λόγου και κειμένου κειμενικό επίπεδο, το οποίο και αφορά την υλική (γλωσσική/γραμματική) πραγμάτωσή τους. Οι τύποι κειμένου, σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003<sup>γ</sup>, σ. 55), διδάσκονται ανάλογα με τα τυπικά γνωρίσματά τους.

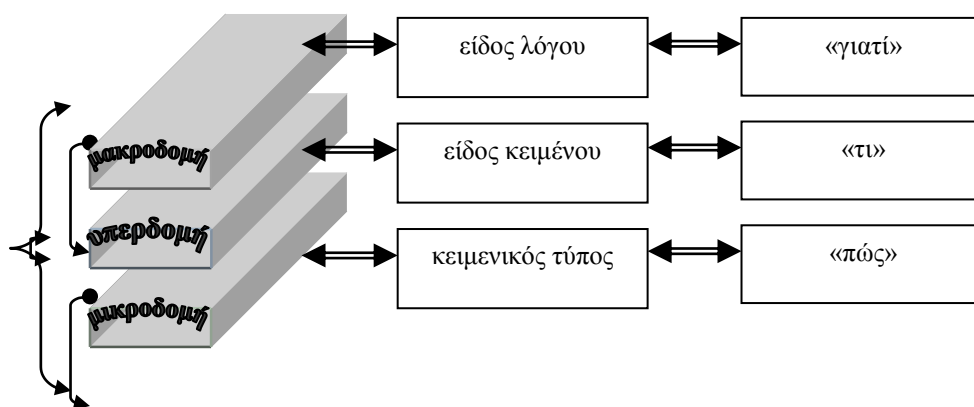
Παρά το γεγονός ότι τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δεν πραγματεύονται εκτενώς το ζήτημα της ομαδοποίησης των κειμένων, θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι τα είδη λόγου και κειμένου σχετίζονται με εξωκειμενικά στοιχεία, όπως είναι τα συμφραζόμενα και η οργάνωση των πραγματοποιούμενων κειμενικών μορφών, οι δε κειμενικοί τύποι με ενδοκειμενικά στοιχεία, όπως είναι οι γλωσσικές δομές.

Θέσεις όπως οι παραπάνω, ωστόσο, δεν έχουν αποσαφηνιστεί σε βαθμό που να γίνουν κατανοητές και να τύχουν της ανάλογης διδακτικής αξιοποίησης. Στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει από την εισαγωγή και χρήση των νέων σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων μέχρι και σήμερα, υπάρχουν ενδείξεις σύγχυσης, άγνοιας ή/και αδιαφορίας γύρω από το ζήτημα της ομαδοποίησης των κειμένων, οι οποίες μπορεί και να επηρεάζουν ήδη αρνητικά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

## 2.2. Πρόταση ομαδοποίησης των κειμένων για διδακτικούς σκοπούς

Η πρόταση ομαδοποίησης των κειμένων που ακολουθεί ορίζει τα κειμενικά επίπεδα: «είδος λόγου», «είδος κειμένου» και «κειμενικός τύπος» σε συνάρτηση με τα επίπεδα δομής: «μακροδομή», «υπερδομή» και «μικροδομή», αντίστοιχα (βλ. Σχήμα 1). Η πρόταση αυτή λαμβάνει, αναπόφευκτα, υπόψη ρητές ή υπόρρητες θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου γύρω από το «γιατί», το «τι» και το «πώς» των κειμένων. Επιπλέον στηρίζεται στους Halliday & Hasan (1976) και Van Dijk (1980). Οι μακροδομές («macrostructures») σχετίζονται με την κατηγοριοποίηση των ειδών λόγου (βλ. Halliday & Hasan) και οι υπερδομές («superstructures») καλύπτουν ένα ανώτερο κειμενικό επίπεδο από αυτό των μακροδομών και αφορούν την ταξινόμηση των κειμενικών ειδών (βλ. Van Dijk). Οι μικροδομές, ως το κατώτερο από τα τρία επίπεδα δομής, αφορούν την τυπολογία των κειμένων και διακρίνουν τους κειμενικούς τύπους μεταξύ τους.

Σχήμα 1  
Κειμενικά επίπεδα και επίπεδα δομής



Η αντιστοιχία κειμενικών επιπέδων – επιπέδων δομής υποστηρίζεται ότι μπορεί να καταστήσει σχετικούς με τη διδασκαλία των κειμένων όρους περισσότερο εύληπτους και, επομένως, χρήσιμους. Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι μπορεί να αναδείξει επαρκέστερα τη νέα διάσταση της γραμματικής, η οποία κινείται από τη «γραμματική της λέξης και της πρότασης» προς τη «γραμματική της επικοινωνίας και του κειμένου» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003<sup>α</sup>, σ. 56)], με τη διαμεσολάβηση της «γραμματικής της παραγράφου» (βλ. και Ματσαγγούρας, 2001). Η αποσαφήνιση των υπό συζήτηση όρων αποτελεί ένα προβληματικό πεδίο (Biber, 1988, 1989) για την επιστημονική κοινότητα, η οποία ενίοτε είτε ασχολείται με αυτό είτε τείνει να το παραγνωρίζει (βλ. ενδεικτικά Hammond, Burns, Joyce, Brosnan & Gerot, 1992; McCarthy & Carter, 1994; Paltridge, 1996). Η παιδαγωγική όμως κοινότητα δείχνει να «αναζητά» έναν κοινό, παρά τις όποιες τυχόν αδυναμίες του, κειμενογλωσσολογικό κώδικα, που να καθιστά το έργο της προσέγγισης των κειμενικών ειδών απλούστερο και περισσότερο αποτελεσματικό (Lee, 2001).

Έτσι, στη βάση της συγκεκριμένης πρότασης ομαδοποίησης κειμένων, γνωστοί και μη κειμενογλωσσολογικοί όροι περιγράφονται ως ακολούθως:

- είδος λόγου = το γενικό σύνολο λειτουργικών «κανόνων», εντός περικειμένου, για την κατασκευή νοημάτων
- κειμενικό είδος = η διαδικασία και το προϊόν για (και από) τη δόμηση πλαισιωμένου λόγου, με περικειμενοποιημένα και περικειμενοποιητικά γνωρίσματα σε όλα τα επίπεδα δομής του
- αντικείμενο-κατηγορία<sup>5</sup> = επιμέρους δυναμικές πραγματώσεις των κειμενικών ειδών
- κειμενικός τύπος = οι ποικίλες (υλικές) οντότητες ποικίλων πραγματώσεων των κειμενικών ειδών (όπως: περιγραφές, αφηγήσεις, επιχειρήματα<sup>6</sup> κτλ. σε λογοτεχνικά κείμενα, δημοσιογραφικό άρθρα, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ο.κ.).

Καθένας από τους παραπάνω όρους και ορισμούς προτείνεται για αξιοποίηση στην τάξη, σε συνδυασμό με ένα ήδη οικείο και προσιτό λεξιλόγιο. Όλοι τους περιστρέφονται γύρω από γνωστικά προσδοκώμενες αλλά και κοινωνικά αναγνωρίσιμες δραστηριότητες, οι οποίες προκύπτουν μέσα από συνεργασιακές κριτικές αναγνώσεις, αναλύσεις και δημιουργίες λόγου. Ως εκ τούτου, επιτρέπουν τη διασύνδεση των διάφορων μορφοσυντακτικών τύπων με συγκεκριμένες κειμενικές λειτουργίες και τις σημασιολογικές-πραγματολογικές συνυποδηλώσεις τους (Christie & Martin, 2007). Πρόκειται για ορολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε (και για) δυναμικές, αντίστοιχες του εκάστοτε επικοινωνιακού ή και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, διδασκαλίες κειμένων.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει ένα δειγματικό πλαίσιο της πρότασης για ομαδοποίηση των κειμένων για διδακτικούς σκοπούς (βλ. επίσης Ιορδανίδου, 2007· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).

Πίνακας 1  
Πρόταση ομαδοποίησης κειμένων για διδακτικούς σκοπούς (δειγματικό πλαίσιο)

Είδος λόγου	Κειμενικό είδος	Αντικείμενο-κατηγορία	Κειμενικός τύπος	Γραμματική κειμένου (γλωσσικών – κειμενικών επιλογών και λειτουργιών)
αναφορικός λόγος	περιγραφές	αντικειμενικές περιγραφές ανθρώπων	π.χ. μικρές αγγελίες (τύπου «ΚΑΤΑΖΗΤΕΙΤΑΙ»)	οριστικό άρθρο επίθετα (κλίση, σημασία, σύνταξη)
αναφορικός λόγος	αφηγήσεις	αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών	π.χ. λογοτεχνικά έργα (ή αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων)	αόριστα άρθρα και αόριστες αντωνυμίες (οριστικό άρθρο) χρόνοι ρημάτων χρονικές προτάσεις χρονικά επιρρήματα
κατευθυντικός λόγος	προσκλήσεις	προσκλήσεις γενεθλίων	π.χ. προσκλήσεις τηλεγραφικής μορφής	εγκλίσεις (χρήσεις και μορφές) ελλειπτικές προτάσεις ονοματικά/ές σύνολα ή φράσεις (ρηματικά/ές σύνολα ή φράσεις)
κατευθυντικός λόγος	οδηγίες	οδηγίες παιχνιδιών	π.χ. ενημερωτικά έντυπα	εγκλίσεις (ορθογραφία ρηματικών καταλήξεων) ενεργητική σύνταξη – παθητική σύνταξη
κατευθυντικός λόγος	επιχειρήματα	επιχειρήματα που αφορούν κοινωνικά προβλήματα	π.χ. άρθρα εφημερίδων	προσωπική αντωνυμία (δυνατοί και αδύνατοι τύποι) αιτιολογικές προτάσεις συμπερασματικοί σύνδεσμοι

Η συγκεκριμένη πρόταση ομαδοποίησης κειμένων κινείται γύρω από ευέλικτα κειμενικά επίπεδα και επίπεδα δομής που δηλώνουν τις περικείμενες (επικοινωνιακές ή και κοινωνικές) συναλλαγές (βλ. Baynham, 2002· Kress, 1994) και τις «επιβαλλόμενες», ανά περίπτωση / περιβάλλον, διαφοροποιημένες γλωσσικές χρήσεις. Έτσι, η γραμματική εκτιμάται πλέον ως εργαλείο μεταγλωσσικής ενημερότητας ή

επίγνωσης και, κατ' επέκταση, κριτικού γραμματισμού (Christie & Unsworth, 2000· Halliday, 2000· Hyland, 2003).

Στη συνέχεια συζητούνται ζητήματα που αφορούν τη σειρά διδασκαλίας κειμένων. Η «κατ' όνομα σειροθέτηση» η οποία προτείνεται είναι το ίδιο ανοικτή, όπως και τα επίπεδα δόμησης και δομής τους που περιγράφηκαν παραπάνω. Αυτό σημαίνει ότι δεν περιορίζει τη δυναμική των κειμένων στα απολύτως διακριτά γνωρίσματά τους, αλλά τείνει να τη διευρύνει πέρα από αυτά. Τα γραμματικά στοιχεία, αν και σε κάποιο βαθμό προσδοκώμενα, σε καμία περίπτωση δεν εκλαμβάνονται ως δεδομένα, αφού μεταβάλλονται από τα εκάστοτε, μεταβλητά εκ φύσεως, περικειμενικά στοιχεία (Devitt, 2004· Knapp, 1997· Knapp & Watkins, 1994, 2005). Η πρόταση, επομένως, που ακολουθεί «επί χάρτου» προϋποθέτει γνώσεις για το σκοπό, το θέμα και τη γραμματική των υπό διδασκαλία κειμένων, μίας γραμματικής που αφορά όχι τις τυποποιημένες δομές αλλά τις κατ' επιλογή γλωσσικές – κειμενικές επιλογές και λειτουργίες (βλ. Hedge, 2000· Kostouli, 2001). Επιπλέον, όπως κατέδειξε και η σχετική έρευνα (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008), στην πράξη απαιτεί δεξιότητες και στρατηγικές δόμησης τόσο της κειμενικής όσο και της κοινωνικής πραγματικότητας, διά της γλώσσας (και της γραμματικής «της»).

### 3. Ζητήματα που αφορούν τη σειρά διδασκαλίας κειμένων

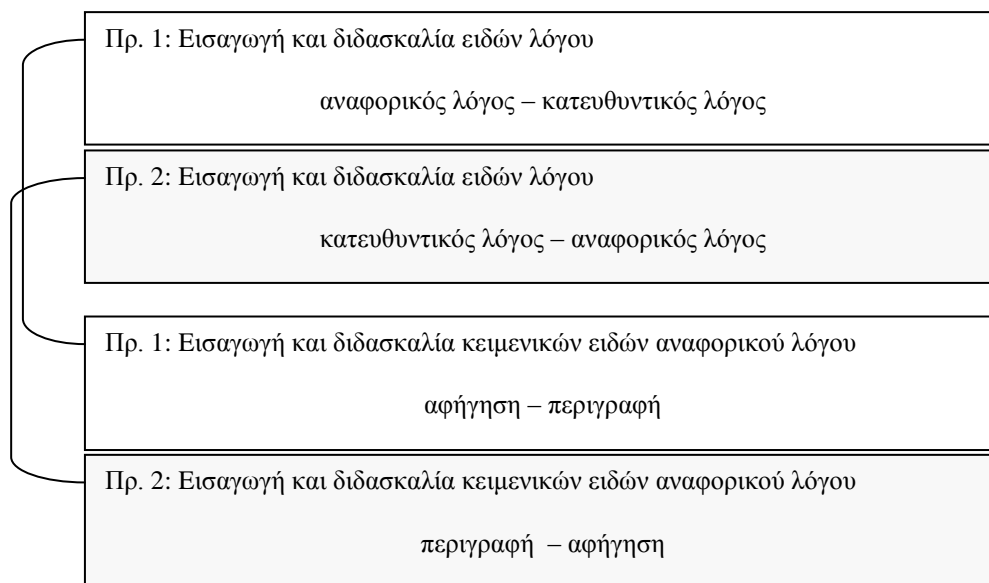
Ο διάλογος γύρω από ζητήματα που αφορούν τη σειρά διδασκαλίας κειμένων στον ελλαδικό και τον κυπριακό επιστημονικοπαιδαγωγικό χώρο είναι μάλλον περιστασιακός, με τις προτάσεις των Ματσαγγούρα (2003, 2007) και Παπαρίζου & Παπαρίζου (2009), αν και όχι ερευνητικά τεκμηριωμένες, να συνιστούν έναυσμα για περαιτέρω ανάπτυξη του. Όπως ήταν αναμενόμενο, η σειρά διδασκαλίας κειμένων διασυνδέθηκε κατά καιρούς με επείσακτες προτάσεις, την εμπειρική πραγματικότητα, το δυνητικό βαθμό δυσκολίας τους, τις υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες, ποικίλους γενετικούς και άλλους παράγοντες.

Συγκεκριμένα, ο Ματσαγγούρας στηρίζει την πρότασή του στο βαθμό χρηστικότητας αλλά και δυσκολίας των ειδών λόγου και κειμένου, με κριτήρια το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης των δεδομένων τους και τη φύση των στοιχείων για λεκτική απόδοση των πληροφοριών τους. Δίνει, καταρχήν, προτεραιότητα στη διδασκαλία του αναφορικού λόγου έναντι της διδασκαλίας του κατευθυντικού λόγου και, όσον αφορά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, προτείνει την «κλασική» σειρά κειμενοδιδασκαλίας: (βιωματική αναδιήγηση) / αφηγηματικά κείμενα – περιγραφικά κείμενα – επιχειρηματολογικά κείμενα. Μεταξύ των περιγραφικών και των επιχειρηματολογικών κειμένων τοποθετεί τη διδασκαλία μεικτών και πραγματολογικών κειμένων. Η πρόταση Ματσαγγούρα οργανώνεται και εξελίσσεται σπειροειδώς, προς μία αντικειμενική θεώρηση του κόσμου, π.χ. από τη βιωματική αναδιήγηση (που προϋποθέτει προσωπική εμπλοκή) προς τα επιχειρήματα (που δομούνται μέσω αφηρημένων θέσεων, αντιθέσεων και τριτοπρόσωπων αξιολογήσεων).

Οι Παπαρίζου & Παπαρίζου αντιπαραβάλλουν ερευνητικά δεδομένα από τη γενετική εξέλιξη της ικανότητας εκτέλεσης των βασικών ομάδων γλωσσικών πράξεων με γλωσσοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις πρώτης εισαγωγής τους στο σχολείο. Συγκρίνουν τη χρήση του αναφορικού λόγου με τη χρήση του κατευθυντικού λόγου ως αντικείμενα διδασκαλίας και θεωρούν την πρώτη δυσκολότερη από τη δεύτερη. Ακολούθως, εισηγούνται μία ιεραρχημένη διάταξη των λεκτικών πράξεων, με αφηρημένα τις απλούστερες και κατάληξη απαιτητικότερες κατευθυντικές πράξεις. Μεταξύ των συγκεκριμένων ειδών λεκτικής πράξης τοποθετούνται περιγραφικές και αφηγηματικές λεκτικές πράξεις οι οποίες, όπως και στην περίπτωση των κατευθυντικών, περιλαμβάνουν βαθμιαίες επανηξήσεις και αναδομήσεις της στοιχειώδους γραμματικής δομής τους, ανάλογα με το εκάστοτε αναπτυξιακό επίπεδο.

Οι παραπάνω προτάσεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι αναπτύσσονται και οι δύο σπειροειδώς, προσθέτοντας κάθε φορά νέα στοιχεία στις κειμενοδιδασκαλίες που έχουν προηγηθεί. Ο Ματσαγγούρας θεωρεί ότι τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι πληροφοριακά, θεματολογικά, γλωσσικά, τεχνικά, ενώ ο Παπαρίζου εστιάζει στις λεξικογραμματικές δομές και σε αντίστοιχες σταδιακές προσθήκες στα παραγόμενα κείμενα. Επίσης, στοχεύουν εξίσου στην ικανότητα δόμησης πλαισιωμένου λόγου. Ο διαφορετικός, όμως, τρόπος προσέγγισης του «προβλήματος» καταλήγει σε δύο επίσης διαφορετικές προτάσεις. Ο Ματσαγγούρας προτείνει την ακόλουθη σειρά: «αναφορικός λόγος (αφήγηση – περιγραφή) – κατευθυντικός λόγος» και οι Παπαρίζου & Παπαρίζου σειροθετούν τα κείμενα, για σκοπούς διδασκαλίας, ως εξής: «κατευθυντικός λόγος – αναφορικός λόγος (περιγραφή – αφήγηση): επίπεδο 1 – κατευθυντικός λόγος – αναφορικός λόγος (περιγραφή – αφήγηση): επίπεδο 2 κ.ο.κ.». Η διαφορά των δύο προτάσεων, σχετικά με τη σειρά εισαγωγής και διδασκαλίας των ειδών λόγου και των κειμενικών ειδών του αναφορικού λόγου αναπαριστάται στο Σχήμα 2:

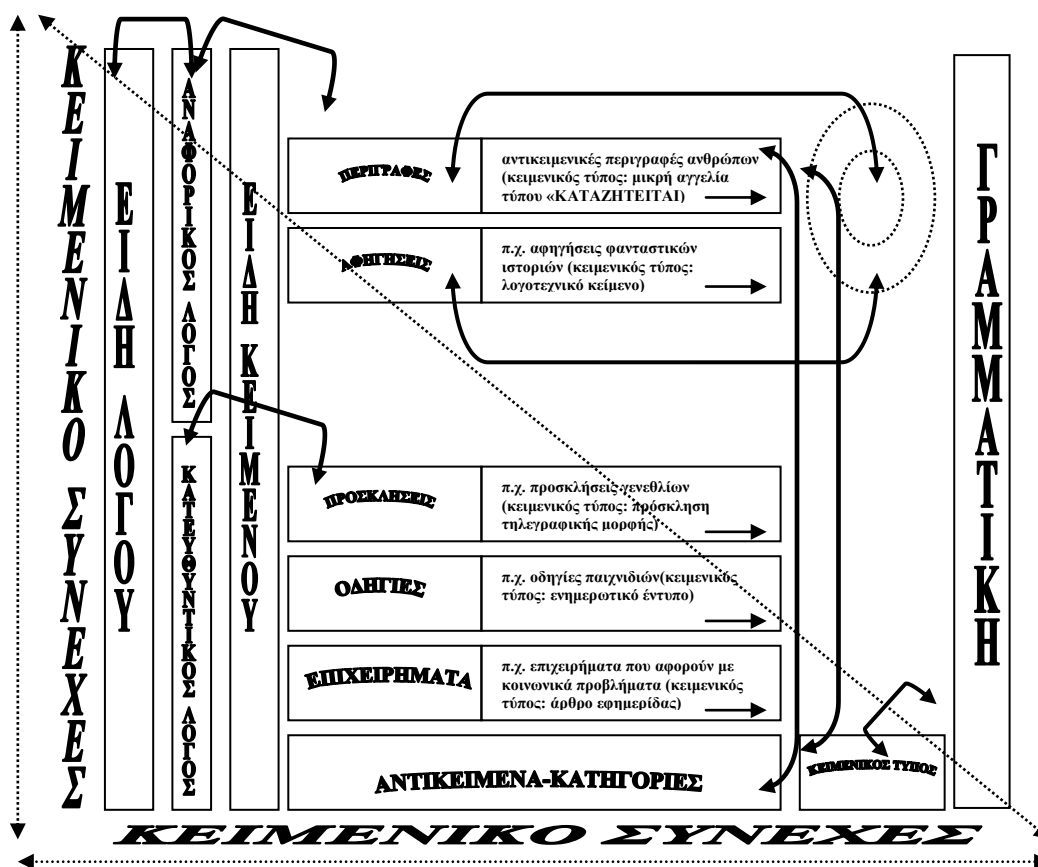
Σχήμα 2  
Πρόταση Ματσαγγούρα (Πρ. 1) – Πρόταση Παπαρίζου & Παπαρίζου (Πρ. 2)



Η εναλλακτική πρόταση που παρουσιάζεται στη συνέχεια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, προκύπτει ερευνητικά από μία δυναμική προσέγγιση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων ποικίλων κειμένων. Η όλη ανάπτυξή της δεν είναι αθροιστικού τύπου, δε βασίζεται, δηλαδή, στην προσθήκη στοιχείων στις απλούστερες κειμενικές υπερ-δομές για τη δόμηση των συνθετότερων, αλλά διαπραγματευτικού τύπου. Αυτό σημαίνει, ότι, όπως αποτιμάται και στο τέλος, κάθε κειμενικό είδος πραγματώνεται ποικιλοτρόπως, μέσα από τη διαπραγμάτευση, την κριτική επεξεργασία και τη/τις συνακόλουθη/ες αναπροσαρμογή/ές ήδη οικείων («γνωστών») υπερδομικών σχημάτων, βάσει μίας πρότασης το περιεχόμενο της οποίας οφείλει να τελεί υπό αίρεση.

### 3.1. Πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού

Η εναλλακτική αυτή πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού, βασισμένη στην πρόταση ομαδοποίησης των κειμένων για διδακτικούς σκοπούς, υιοθετεί μία ενδογενή διαβάθμιση του βαθμού δυσκολίας των κειμένων. Πρόκειται για διαβάθμιση η οποία, ενώ λειτουργεί απροσχεδίαστα ως προς το ποιες πραγματώσεις κειμενικών ειδών μπορεί να προκύψουν, ακολουθεί μία καταρχήν προσχεδιασμένη πορεία, με στόχο την ανάπτυξη γραμματισμικών και γραμματικών δεξιοτήτων. Υπό το πρίσμα αυτό, η διδασκαλία κειμένων οργανώνεται γύρω από ένα «κειμενικό συνεχές<sup>7</sup>» και διέρχεται μέσα από διαδικασίες και προϊόντα, εστιάζοντας στις «σταθερά διαπραγματεύσιμες υπερδομές κάθε κειμενικού είδους». Η προτεινόμενη σειρά κειμενοδιδασκαλίας στην Γ΄ Δημοτικού<sup>8</sup> είναι η εξής: αναφορικός λόγος (περιγραφές – αφηγήσεις) – κατευθυντικός λόγος (προσκλήσεις – οδηγίες – επιχειρήματα<sup>9</sup>), προβάλλεται δε παραστατικά στο Σχήμα 3:

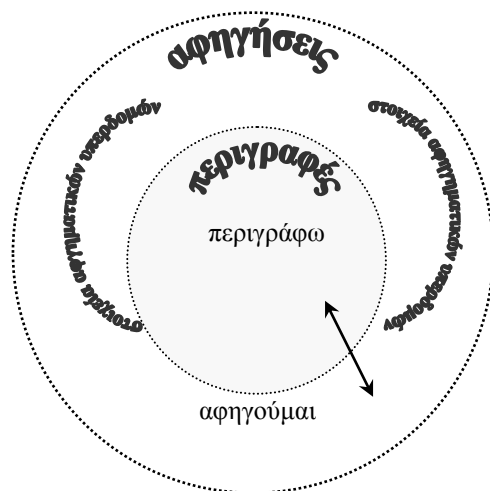


Σχήμα 3

Πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ' Δημοτικ

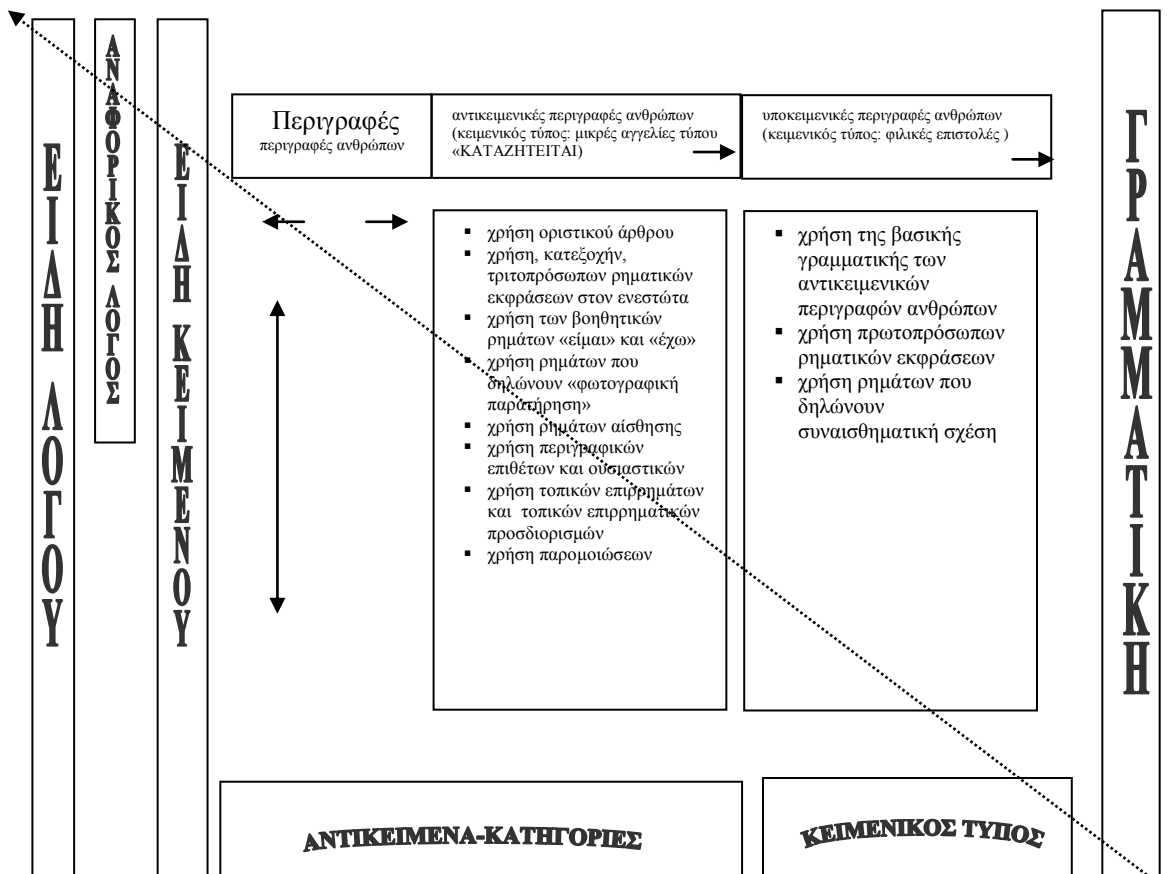
Όπως είναι εμφανές, το «κειμενικό συνεχές», αν και ένα τεχνητό (όπως και η «σχάρα» ομαδοποίησης των κειμένων) κατασκεύασμα, αποτελεί έννοια-κλειδί της πρότασης. Επιτρέπει την υπό όρους τοποθέτηση των κειμενικών ομάδων σε δύο νοητούς άξονες, καθέτως και οριζοντίως, έτσι ώστε να διαβαθμίζονται, βάσει μίας «εσωτερικής κλίμακας», τα κείμενα. Στον κάθετο νοητό άξονα, η διδασκαλία του αναφορικού λόγου «προηγείται», όπως έχει ήδη αναφερθεί, της διδασκαλίας του κατευθυντικού λόγου. Παράλληλα, στον οριζόντιο νοητό άξονα αναπτύσσεται η σχέση ειδών λόγου – ειδών κειμένου – αντικειμένων – κατηγοριών τους. Η διδασκαλία του αναφορικού περιγραφικού λόγου «ακολουθείται» από τη διδασκαλία του αναφορικού αφηγηματικού λόγου, με τις αφηγήσεις να ενσωματώνουν στοιχεία περιγραφών<sup>10</sup>. Σύμφωνα και με το Σχήμα 4 που έπεται, οι σχέσεις περιγραφικών – αφηγηματικών υπερδομών ορίζονται από το ότι η διδασκαλία απλούστερων, ως προς τα κομβικά γνωστικά τους στοιχεία, κειμενικών υπερδομών μπορεί να στηρίζει τη διδασκαλία συνθετότερων, με τρόπο που να διευκολύνεται η κριτική αξιοποίησή τους σε κάθε νέα κειμενική πραγμάτωση. Η διδασκαλία αφηγήσεων «ακολουθείται» από κειμενικές πραγματώσεις του κατευθυντικού λόγου, όπου τα επιχειρήματα έχουν, συνήθως, ένα περισσότερο σύνθετο γνωστικό φορτίο (π.χ. λεξικογραμματικό, υφολογικό) απ' ό,τι οι περιγραφές και οι αφηγήσεις και διαβαθμίζονται σε ένα αναλόγου επιπέδου βαθμό δυσκολίας. Ως γνωστόν, οι περιγραφές στηρίζονται στη λογική του χώρου ή σε χωρικές σχέσεις, οι αφηγήσεις σε χωροχρονικές σχέσεις και τα επιχειρήματα σε αιτιοκρατικές ή σχέσεις επαγωγικής διαλεκτικής. Οι σχέσεις αυτές, όπως και οι γλωσσικές (λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές) δομές μέσω των οποίων μπορεί να αποδοθούν, αφορούν τη γνωστική διάσταση των κειμένων, η οποία και υποστηρίζεται ότι είναι δυνατό να συνδυαστεί με (και να μετασχηματιστεί σε) κοινωνική, εφόσον διαπλακεί με τις επικοινωνιακές και τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες και απαιτήσεις μίας κειμενικής (δασκαλομαθητικής) κοινότητας.

Σχήμα 4  
Σχέσεις περιγραφικών – αφηγηματικών υπερδομών



Η λογική της μετάβασης από τα απλούστερα κομβικά γνωστικά στοιχεία προς τα συνθετότερα εφαρμόζεται και στην περίπτωση των κειμενικών αντικειμένων-κατηγοριών, «της γλώσσας και της γραμματικής τους». Για παράδειγμα, οι περιγραφές αντικειμένων (αντικειμενικές – υποκειμενικές) μπορεί να έχουν ως «συνέχειά» τους τις αντικειμενικές περιγραφές ανθρώπων, οι οποίες να «συνεχίζονται» από αντίστοιχες υποκειμενικές περιγραφές, αποκτώντας οντότητα σε κατάλληλους κειμενικούς τύπους, μέσω επίσης κατάλληλων, για το σκοπό και το δέκτη πραγμάτωσής τους, γραμματικών τύπων (βλ. σχετικό παράδειγμα στο Σχήμα 5).

Σχήμα 5  
«Συνεχής διδασκαλία περιγραφών» (παράδειγμα)





Η πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού, όπου τα αναφερόμενα κειμενικά είδη δηλώνονται ενδεικτικά, ενώ ταυτόχρονα υποδηλώνονται ποικίλες άλλες πραγματώσεις τους, παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2  
Πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού (συνοπτική παρουσίαση)

<u>Αναφορικός λόγος</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Αναφορικός περιγραφικός λόγος                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Περιγραφές αντικειμένων ( αντικειμενικές, υποκειμενικές)</li> <li>- Περιγραφές ανθρώπων(αντικειμενικές, υποκειμενικές)</li> <li>- Περιγραφές ζώων (ή/και φυτών) (αντικειμενικές/επιστημονικές, υποκειμενικές)</li> <li>- Περιγραφή χώρων (αντικειμενικές και υποκειμενικές)</li> <li>- Περιγραφές δραστηριοτήτων (στατικές περιγραφές) και γεγονότων (αφηγηματικές περιγραφές)</li> </ul> </li> <li>▪ Αναφορικός αφηγηματικός λόγος                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Αφηγήσεις πραγματικών ιστοριών (βιοματικές ή προσωπικές αναδιηγήσεις)</li> <li>- Αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών</li> <li>- Παραμύθια</li> <li>- Μύθοι</li> </ul> </li> </ul>	
<u>Κατευθυντικός λόγος</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Προσκλήσεις (σε εκδηλώσεις διαφόρων ειδών, π.χ. σε γενέθλια, σχολικές γιορτές)</li> <li>▪ Οδηγίες                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Οδηγίες παιχνιδιών</li> <li>- Οδηγίες κατασκευής και παρασκευής / απλές συνταγές</li> </ul> </li> <li>• Απλά επιχειρήματα (για αποδοχή μίας θέσης ή αξιολόγησης μίας κατάστασης)</li> </ul>	

### 3.2. Ανάλυση της πρότασης σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού

Η πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού είχε ως προαπαιτούμενο, κατά την πειραματική εφαρμογή της, τη διαπλοκή δηλωτικών, διαδικαστικών και γνώσεων περικειμένου. Κατά την αναλυτική παρουσίασή της δεν μπορεί παρά να είναι άμεσα ορατές οι δηλωτικές γνώσεις, οι οποίες καλύπτουν το θεωρητικό μέρος της. Όσον αφορά όμως το πρακτικό της μέρος, όπως ελέγχθηκε και ερευνητικά, οι γνώσεις αυτές είναι περιορισμένης δυναμικής αν εγκλειστούν σε μία στατική κατηγοριοποίηση, ταξινόμηση ή και τυπολογία των κειμένων και εφόσον δε διασυνδεθούν με αντίστοιχες δεξιότητες. Έτσι, η πρόταση, όπως αναλύεται παρακάτω (βλ. Πίνακα 3) περιλαμβάνει ουσιαστικά αντιπροσωπευτικές κειμενικές πραγματώσεις, με πολλαπλές δυνατότητες αναπλαισίωσης, και επαναπροσδιορισμού, ανάλογα με το σκοπό και το δέκτη δεδομένου επικοινωνιακού πλαισίου ή και τις μεταβλητές του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.

Πίνακας 3  
Πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού (αναλυτική παρουσίαση)

Διδασκαλία αναφορικού περιγραφικού λόγου			
Α ν α φ ι ο ρ ι κ ό ς  λ ό γ ο ς	Π ε ρ ι γ ρ α φ έ ς	Αντικείμενα-κατηγορίες  Αντικειμενικές περιγραφές αντικειμένων  Αναφέρονται στα αντικείμενα, ως παροντικές στατικές εικόνες στο χώρο, χωρίς την προσωπική ανάμειξη του/της συγγραφέα. Η αναφορά αυτή εστιάζει στις σημαντικές λεπτομέρειες των αντικειμένων, συνολικά και τμηματικά, με έμφαση στα μέρη, στις λειτουργίες, και στις ιδιότητές τους οι οποίες τα διαφοροποιούν από άλλα ομοειδή τους αντικείμενα. Πρόκειται για λεπτομέρειες που κινείται έξω από τα αντικείμενα και καταγράφονται μέσω της παρατήρησης. Η παρατήρηση «φωτογραφίζει» ό,τι είναι άμεσα ορατό, όπως το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος και άλλα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Λεπτομέρειες που καταγράφονται μέσω άλλων αισθήσεων, όπως είναι, για παράδειγμα, η υφή ή το άρωμα των περιγραφομένων γίνονται έμμεσα αντιληπτές. Η περιγραφή στηρίζεται στη λογική του χώρου και κινείται στο χωρικό άξονα, από πάνω (κορυφή) προς τα κάτω (βάση), από αριστερά προς τα δεξιά ή αντίθετα κ.ο.κ.	Γραμματική κειμένου <sup>11</sup> (γλωσσικών – κειμενικών επιλογών και λειτουργιών)  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση οριστικού άρθρου</li> <li>▪ χρήση, κατεξοχήν, τριτοπρόσωπων ρηματικών εκφράσεων στον ενεστώτα</li> <li>▪ χρήση των ρημάτων «είμαι» και «έχω»</li> <li>▪ χρήση ρημάτων που δηλώνουν «φωτογραφική παρατήρηση»</li> <li>▪ χρήση ρημάτων αίσθησης</li> <li>▪ χρήση επιθέτων και ουσιαστικών</li> <li>▪ χρήση τοπικών</li> </ul>

	<p>Υποκειμενικές περιγραφές αντικειμένων</p> <p>Αποτελούν συνθετότερες αντικειμενικές περιγραφές αντικειμένων, αφού ο/η συγγραφέας-ιδιοκτήτης/τρια δεν απεικονίζει απλώς τα αντικείμενα αλλά τα «περιβάλλει» με τα δικά του/της συναισθήματα, σκέψεις, εντυπώσεις και κρίσεις.</p> <p>Αντικειμενικές περιγραφές ανθρώπων</p> <p>Περιγράφουν ανθρώπους που, εκ φύσεως, αποτελούν λιγότερο στατικές εικόνες στο χώρο από ό,τι τα αντικείμενα. Αναπαριστούν τα διακριτά, σε σχέση με τους λοιπούς ανθρώπους, εξωτερικά χαρακτηριστικά τους (σώμα, ύψος, βάρος) και επιμέρους άλλα χαρακτηριστικά τους (μάτια, μύτη, στόμα κ.ο.κ.). Η αναπαράσταση των χαρακτηριστικών μη οικείων στο/στη συγγραφέα ανθρώπων είναι αποτέλεσμα παρατήρησης που κινείται γύρω από στον άξονα των χωρικών σχέσεων (π.χ. κεφάλι-κορμός-άκρα).</p> <p>Υποκειμενικές περιγραφές ανθρώπων</p> <p>Αναφέρονται σε ανθρώπους οικείους στο/στη συγγραφέα. Είναι συνθετότερες από τις αντίστοιχες αντικειμενικές περιγραφές, αφού ο/η συγγραφέας, εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των περιγραφόμενων, είναι σε θέση να γνωρίζει και να περιγράφει τα εσωτερικά τους χαρακτηριστικά και κοινά, μεταξύ τους, «επεισόδια». Επίσης, ο/η συγγραφέας είναι σε θέση να εκφράσει τα δικά του/της συναισθήματα, σκέψεις, εντυπώσεις και κρίσεις για τους περιγραφόμενους «του/της».</p> <p>Αντικειμενικές/επιστημονικές περιγραφές ζώων</p> <p>Περιγράφουν ζώα, τοποθετώντας το κέντρο βάρους σε εγκυκλοπαιδικού τύπου γενικές πληροφορίες, σε πληροφορίες, δηλαδή, ακριβείας, σε σχέση με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, το χαρακτήρα, τις διατροφικές συνήθειες, τον τρόπο διαβίωσης και πολλαπλασιασμού τους κ.ά.. Η περιγραφή καλύπτει όχι ένα ζώο ειδικά, αλλά μία συγκεκριμένη κατηγορία ζώων, στο σύνολό της.</p> <p>Υποκειμενικές περιγραφές ζώων</p> <p>Περιγράφουν συγκεκριμένα ζώα, παραθέτοντας τις ειδικές πληροφορίες που μόνο ο/η συγγραφέας-ιδιοκτήτης/τρια γνωρίζει, αναφορικά με τον τρόπο απόκτησής τους τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους και κοινά, μεταξύ τους, «επεισόδια». Επίσης, ο/η συγγραφέας εκφράζει τα δικά του/της συναισθήματα, σκέψεις εντυπώσεις και κρίσεις για ό,τι δικό «του/της» περιγράφει.</p> <p>Αντικειμενικές και υποκειμενικές περιγραφές χώρων</p> <p>Πρόκειται, καταρχήν, για αντικειμενικές περιγραφές «της εικόνας» χώρων, οι οποίες απαρτίζονται κυρίως από στατικά αντικείμενα. Αφορούν συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια που περιγράφονται βάσει μίας χωρικής ακολουθίας σημείων, γι' αυτό και είναι αναγκαία η δήλωση τόπου, χώρου, κατεύθυνσης ή προσανατολισμού.</p>	<p>επιρρημάτων και τοπικών επιρρηματικών προσδιορισμών</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής αντικειμενικών περιγραφών αντικειμένων</li> <li>▪ χρήση πρωτοπρόσωπων ρηματικών εκφράσεων</li> <li>▪ χρήση ρημάτων που δηλώνουν συναισθηματική σχέση (αισθάνομαι, αγαπώ, μου αρέσει κ.ά.)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αντικειμενικές περιγραφές αντικειμένων</li> <li>▪ χρήση παρομοιώσεων</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής αντικειμενικών περιγραφών ανθρώπων</li> <li>▪ χρήση πρωτοπρόσωπων ρηματικών εκφράσεων</li> <li>▪ χρήση ρημάτων που δηλώνουν συναισθηματική σχέση</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αντικειμενικές περιγραφές ανθρώπων</li> <li>▪ χρήση παθητικής φωνής, για παράθεση των πληροφοριών ακριβείας,, με αντικειμενικό ύφος</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις υποκειμενικές περιγραφές ανθρώπων</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αντικειμενικές περιγραφές αντικειμένων (ή και ανθρώπων): (έντονη) χρήση επιρρημάτων και επιρρηματικών προσδιορισμών του τόπου, του χώρου, της κατεύθυνσης, του προσανατολισμού (...)</li> </ul>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Συνθετότερες υποκειμενικές περιγραφές χώρου απαιτούν από το/τη συγγραφέα, να περιλάβει, εκτός από «εικόνες», και πληροφορίες που μόνο αυτός/ή γνωρίζει, όπως επίσης να εκφράσει προσωπικές του/της απόψεις και συναισθήματα.</p> <p>Στατικές περιγραφές δραστηριοτήτων και αφηγηματικές περιγραφές γεγονότων</p> <p>Οι στατικές περιγραφές δραστηριοτήτων αναπαριστούν το τι συμβαίνει στο χώρο σε ένα δεδομένο «νεκρό» χρόνο, που εξομοιώνεται συνήθως με το παρόν, γι' αυτό και εστιάζουν στο «τι παρατηρείται να συμβαίνει τώρα».</p> <p>Περαιτέρω, οι αφηγηματικές περιγραφές γεγονότων καλύπτουν «αλυσίδες» δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε διαφορετικούς, διαδοχικούς, όμως, χρόνους, ή κλίμακες χρόνου (ώρες, μέρες κ.ά.). Στηρίζονται, δηλαδή, όχι μόνο στη λογική του χώρου αλλά και στις χρονικές ακολουθίες ή σχέσεις, οι οποίες διασυνδέουν μεταξύ τους διάφορες δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στο παρελθόν. Οι αφηγηματικές περιγραφές γεγονότων αποτελούν «αντικειμενικά χρονικά εντός χώρου», αποστασιοποιημένα από τον ανθρώπινο παράγοντα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (...) χρήση ρημάτων που δηλώνουν συναισθηματική σχέση ή/και προσωπική κρίση</li> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις περιγραφές χώρου</li> <li>▪ χρήση προτάσεων κρίσης, με τα κατάλληλα ονοματικά και ρηματικά/ές σύνολα ή φράσεις</li> <li>▪ χρήση παροντικών χρόνων, πρωτίστως του ενεστώτα (...)</li> <li>▪ (...) χρήση επιρρημάτων/ επιρρηματικών προσδιορισμών του χρόνου</li> <li>▪ χρήση παρελθοντικών χρόνων, κυρίως του αορίστου</li> <li>▪ χρήση ιστορικού ενεστώτα</li> </ul>	
<p>Διδασκαλία αναφορικού αφηγηματικού λόγου</p>			
<p>A v a φ ο ρ ι κ ό ς  λ ό γ ο ς</p>	<p>A φ η γ ή σ ε ι ς</p>	<p>Αντικείμενα-κατηγορίες</p> <p>Αφηγήσεις πραγματικών ιστοριών (βιωματικές ή προσωπικές αναδιηγήσεις)</p> <p>Επικεντρώνονται στην εν δυνάμει χρονική εξέλιξη των διαδοχικών φάσεων μίας ιστορίας, η οποία συνέβη με πρωταγωνιστή άμεσα το/τη συγγραφέα ή με το/τη συγγραφέα έμμεσα στη θέση του/της πρωταγωνιστή/στριας. Η ιστορία αυτή συνιστά μεταβαλλόμενη κατάσταση, που αρχίζει από ένα αρχικό σημείο χ. Με την παρεμβολή διαδοχικών, αλληλένδετων μεταξύ τους, φάσεων, η ιστορία καταλήγει σε ένα τελικό σημείο ψ, όπου ο/η συγγραφέας αξιολογεί τη μεταβαλλόμενη αυτή κατάσταση σφαιρικά και διατυπώνει σχετικές κρίσεις στο τέλος ή στον επίλογο της ιστορίας. Η διαμόρφωση «ρόλων» που αντιστοιχούν σε κεντρικά και μη πρόσωπα της ιστορίας είναι απαραίτητη για την πρόκληση μίας υποτυπώδους έστω δράσης και, κατ' επέκταση, για την ύφανση μίας μη αναπτυγμένης ακόμα αφηγηματικής πλοκής. Η εξωτερική δράση των πρωταγωνιστών και, σε λιγότερο βαθμό, η εσωτερική δράση τους, οδηγεί, συνήθως, το/τη συγγραφέα να τοποθετήσει όσα αφηγείται υπό συγκεκριμένη αφηγηματική οπτική, η οποία μπορεί να επηρεάσει, ανάλογα, το περιεχόμενο της ιστορίας. Η εξωτερική και η εσωτερική δράση προωθούνται με τις συνομιλίες των πρωταγωνιστών μεταξύ τους ή/και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Περαιτέρω, ο/η συγγραφέας-αφηγητής/τρια «υποχρεούται» να συνδέσει τις φάσεις της ιστορίας «του/της» όχι μόνο χρονικά αλλά και με σχέσεις αιτιότητας, δικαιολογώντας τις τρέχουσες εξελίξεις. Οι χρονικές και αιτιακές σχέσεις ακολουθούν συχνά την απλή ευθύγραμμη πορεία «αρχή – μέση – τέλος», σε ένα συνοχικό και συνεκτικό κείμενο, με προβλέψιμη και χωρίς ανατροπές κατάληξη.</p>	<p>Γραμματική κείμενου (γλωσσικών – κειμενικών επιλογών και λειτουργιών)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις περιγραφές αντικειμένων, ανθρώπων, ζώων, χώρων (...)</li> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αφηγηματικές περιγραφές γεγονότων</li> <li>▪ χρήση αόριστων άρθρων και αόριστων αντωνυμιών (εισαγωγή)</li> <li>▪ [χρήση οριστικού άρθρου (στη συνέχεια)]</li> <li>▪ χρήση πρωτοπρόσωπων ρηματικών εκφράσεων</li> <li>▪ χρήση χρονικών επιρρημάτων ή/και χρονικών συνδέσμων</li> <li>▪ χρήση ρημάτων στον αόριστο (και, εφόσον η συνοπτική όψη του ρήματος μετατρέπεται σε εξακολουθητική, στον παρατατικό)</li> <li>▪ χρήση ρημάτων στον ιστορικό ενεστώτα</li> <li>▪ χρήση ρημάτων δράσης</li> <li>▪ χρήση ρημάτων έκφρασης συναισθημάτων</li> <li>▪ χρήση ρημάτων κρίσης</li> <li>▪ χρήση διαλόγου, ευθέος-πλάγιου λόγου και μονολόγου</li> <li>▪ χρήση αιτιολογικών προτάσεων (με τη χρήση</li> </ul>

	<p>Αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών</p> <p>Πολλές φορές είναι σύνθετες αφηγήσεις πραγματικών ιστοριών, οι οποίες κινούνται στη σφαίρα της φαντασίας και έχουν μία περισσότερο αναπτυγμένη αφηγηματική δομή. Στην αρχή ο/η συγγραφέας «υφαίνει το σκελετό» της ιστορίας και «λέει ό,τι χρειάζεται να πει» για το χώρο, το χρόνο, τους ήρωες. Σκοπός του/της είναι να προσανατολίσει τον/την αναγνώστη/στρια στο «πρόβλημα» και στο τι πρόκειται να ακολουθήσει. Στο μέσο (ή στη «μέση») της ιστορίας κυριαρχεί το στοιχείο της περιπέτειας, παράλληλα με τη δράση των ηρώων που αποσκοπεί στην επίλυση του προβλήματος. Οι ήρωες αναλαμβάνουν δράση, εξωτερική και εσωτερική. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η χρονική αλλά και η αιτιακή διαδοχή των δράσεων, από τις οποίες προκύπτουν μικροεπεισόδια, με απρόβλεπτο συχνά τρόπο (π.χ. με εναλλαγές στο χωροχρονικό πλαίσιο, συγκρούσεις και αντιδράσεις προσώπων, ανατροπές ρόλων, παρεμβάσεις τρίτων κ.ά.) που εμπλουτίζουν την πλοκή της ιστορίας. Η έκπληξη κυριαρχεί και η αγωνία για το τι θα γίνει κορυφώνεται. Ο/η συγγραφέας επιδιώκει να προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/στριας. Η λύση του προβλήματος ορίζει και την έκβαση της ιστορίας και προκύπτει ως αποτέλεσμα των όσων έχουν διαδραματιστεί. Στο τέλος επέρχεται η διαταραγμένη, μετά την περιπέτεια των ηρώων, ισορροπία, με την προαιρετική διατύπωση ενός καταληκτικού σχολίου, ως αξιολόγηση της δράσης των ηρώων από το/τη συγγραφέα-αφηγητή/τρια. Λύση και αξιολόγηση πολλές φορές συμπίπτουν.</p> <p>Παραμύθια</p> <p>Είναι σύνθετες αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών. Τα παραμύθια είναι αναγνωρίσιμες κοινωνικές δράσεις, εφόσον αρχίζουν με στερεότυπες φράσεις που «δηλώνουν αρχή παραμυθιού» (όπως «μια φορά και έναν καιρό») και τελειώνουν, επίσης με στερεότυπες φράσεις που «δηλώνουν τέλος παραμυθιού» (όπως «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»). Στην αρχή οι πληροφορίες που εισάγονται είναι άγνωστες (π.χ. «ένας πρίγκιπας», «μία βασίλοπούλα»), οι οποίες σταδιακά μετατρέπονται σε γνωστές (π.χ. «ο πρίγκιπας», «η βασίλοπούλα»). Τα χρονικά επίπεδα της αρχής, της μέσης και του τέλους ενός παραμυθιού συστοιχίζονται, ανάλογα, με τα στοιχεία του προσανατολισμού, της κορύφωσης, της επίλυσης του προβλήματος κ.ο.κ. Ο/η αφηγητής/τρια περιγράφει με σαφήνεια α) τους ήρωες, έτσι ώστε να είναι ευδιάκριτοι μεταξύ τους και να συσχετίζονται άμεσα με τον κεντρικό ήρωα, β) τους χώρους όπου εκτυλίσσονται τα διάφορα επεισόδια και γ) τους χρόνους στους οποίους καταγράφονται τα επεισόδια αυτά. Παράλληλα, έχει τη δυνατότητα να προβάλλει και την προσωπική του/της θεώρηση για τον κόσμο, κάτι που φαίνεται στο τέλος, όπου μεταφέρει τα μηνύματά «του/της» στον/στην αναγνώστη/στρια (π.χ. «η καλοσύνη και το δίκιο επικρατούν», «η κακία και το άδικο τιμωρούνται»). Το παραμύθι, ως είθιστα, έχει αίσιο τέλος.</p> <p>Μύθοι</p> <p>Είναι παραμύθια που διακρίνονται για το σύντομο (αφαιρετικό όσο και συμπυκνωμένο) αφηγηματικό λόγο τους, ο οποίος «αναλώνεται» σε ένα μόνο επεισόδιο, τον αλληγορικό χαρακτήρα και το συμβολισμό τους. Οι πρωταγωνιστές ενός μύθου είναι, συχνότατα, διάφορα ζώα που έχουν ανθρώπινες ιδιότητες, καθώς σκέφτονται, μιλούν, ενεργούν όπως οι άνθρωποι. Το τέλος-σκοπός του μύθου είναι η εξαγωγή ενός ηθικού διδάγματος, που να μπορεί να αποτυπωθεί στη μνήμη του/της αναγνώστη/στριας και να λειτουργεί ευεργετικά στη ζωή του, «παρακινώντας τον προς το καλό και αποτρέποντάς τον από το κακό». Το επιμύθιο συνιστά απαραίτητο στοιχείο της αφηγηματικής δομής ενός μύθου<sup>12</sup>.</p>	<p>αιτιολογικών συνδέσμων)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση καθ' υπόταξη συνδεδεμένων προτάσεων (δευτερευουσών χρονικών, αιτιολογικών, συμπερασματικών προτάσεων)</li> <li>▪ χρήση περιγραφικών επιθέτων και ουσιαστικών</li> </ul> <p>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αφηγήσεις πραγματικών ιστοριών</p> <p>▪ χρήση, κατ' εξοχήν, τριτοπρόσωπων ρηματικών εκφράσεων</p> <p>▪ ιδιαίτερος τρόπος χρήσης της γλώσσας (χρήση καλολογικών στοιχείων, όπως είναι τα επίθετα και οι παρομοιώσεις, καθώς και οι προσωποποιήσεις)</p> <p>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις αφηγήσεις φανταστικών ιστοριών</p> <p>▪ χρήση στερεότυπης εισαγωγής</p> <p>▪ (συστηματική) χρήση αόριστων άρθρων και αόριστων αντωνυμιών στην αρχή και χρήση οριστικού άρθρου στη συνέχεια</p> <p>▪ χρήση στερεότυπης κατακλειδής</p> <p>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στα παραμύθια</p> <p>▪ χρήση αλληγορικών εκφράσεων και συμβολισμών</p> <p>▪ χρήση επιμυθίου στο τέλος<sup>12</sup></p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Διδασκαλία κατευθυντικού λόγου		
Κ α τ ε υ θ υ ν τ ι κ ό ς  λ ό γ ο ς	Π ρ ο σ κ λ ή σ ι ς  Ο δ η γ ί ε ς  Ε π ι χ ε ι ρ ή μ α τ α	<p>Αντικείμενα-κατηγορίες</p> <p>Προσκλήσεις (σε εκδηλώσεις διαφόρων ειδών, π.χ. σε γενέθλια, σε σχολική γιορτή)</p> <p>Αναπτύσσονται, κυρίως, γύρω από τον άξονα της λογικής συσχέτισης των απαραίτητων πληροφοριών και λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το σκοπό και το δέκτη «τους». Ο πομπός-αποστολέας μίας πρόσκλησης κατευθύνει έμμεσα το δέκτη-παραλήπτη, μέσω των πληροφοριών που του παρέχει, σε σχέση με συγκεκριμένο χώρο, χρόνο, γεγονός. Η προσαρμογή του ύφους, σύμφωνα με την κατάσταση επικοινωνίας, είναι ιδιαίτερα σημαντική και συναρτάται με τη σχέση αποστολέα-παραλήπτη. Ο πληθυντικός ευγενείας είναι επικοινωνιακό στοιχείο, και ταυτόχρονα υφολογική επιλογή, που αναδεικνύει το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ποιότητα των πληροφοριών της πρόσκλησης. Η χρήση ελλειπτικού λόγου συνιστά εναλλακτικό τρόπο λεκτικής απόδοσης των πληροφοριών αυτών.</p> <p>Οδηγίες παιχνιδιών</p> <p>Κατευθύνουν, μέσω πληροφοριών που δίνονται σε χρονική διαδοχή, προς την ανάπτυξη ανάλογης συμπεριφοράς. Οι οδηγίες μπορεί να δοθούν σε συνεχή λόγο, οπότε είναι αναγκαία η παρουσία λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν το χρόνο εκτέλεσης καθεμίας. Αναγκαία, επίσης, είναι και η παρουσία λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν τον τρόπο εκτέλεσης των οδηγιών. Στην περίπτωση που αυτές απαριθμούνται δε χρειάζεται να δηλώνεται ο χρόνος εκτέλεσής τους.</p> <p>Οδηγίες κατασκευής και παρασκευής / απλές συνταγές</p> <p>Κατευθύνουν, μέσω πληροφοριών που δίνονται σε χρονική διαδοχή, είτε σε συνεχή λόγο είτε απαριθμημένες, προς την ανάπτυξη ανάλογης συμπεριφοράς. Εστιάζουν σε συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία αναμένεται να έχει αποτέλεσμα αντίστοιχο του ««τι πρέπει να γίνει, τότε και πώς»». Στο σύνολο των οδηγιών διακρίνονται η κατεύθυνση ή ο στόχος, τα υλικά ή μέσα και η πορεία εκτέλεσής τους, ως μία γραμμική ακολουθία από περιγραφές πράξεων. Η πορεία εκτέλεσης των οδηγιών συνιστά διαδικαστική περιγραφή. Η χρήση εικόνων, φωτογραφιών ή σχημάτων υποστηρίζει «αυτό που θέλουν να πουν οι οδηγίες» και τις καθιστά περισσότερο εύληπτες.</p> <p>Απλά επιχειρήματα</p> <p>Τεκμηριώνουν ή υποστηρίζουν μία γνώμη ή άποψη. Η παράθεση ενός επιχειρήματος, μπορεί, σταδιακά, να συστήσει μία ακολουθία επιχειρημάτων. Είτε πρόκειται για ένα είτε πρόκειται για περισσότερα επιχειρήματα, αναμένεται να διαφοροποιήσει/ουν την αρχική γνώμη, στάση ή συμπεριφορά του δέκτη προς την κατεύθυνση του πομπού. Η</p>
		<p>Γραμματική κειμένου (γλωσσικών – κειμενικών επιλογών και λειτουργιών)<sup>13</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (χρήση γραμματικής κατευθυντικού λόγου)</li> <li>▪ χρήσεις και μορφές εγκλίσεων</li> <li>▪ χρήση τελικών προτάσεων</li> <li>▪ χρήση του κατάλληλου ύφους (περιλαμβανομένης της χρήσης του πληθυντικού ευγενείας)</li> <li>▪ (εναλλακτική) χρήση ελλειπτικού λόγου (χρήση, επομένως, ονοματικών συνόλων ή φράσεων)</li> <li>▪ (χρήση ρηματικών συνόλων ή φράσεων)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (χρήση γραμματικής κατευθυντικού λόγου)</li> <li>▪ χρήση ρημάτων για ανάληψη δράσης, μέσω ρηματικών τύπων σε διάφορες εγκλίσεις, όπως: β' ενικό ή πληθυντικό πρόσωπο προστακτικής ενεστώτα ή αορίστου, β' ενικό ή πληθυντικό πρόσωπο υποτακτικής αορίστου, α' πληθυντικό πρόσωπο οριστικής ενεστώτα (ορθογραφία ρηματικών καταλήξεων)</li> <li>▪ χρήση παθητικών και ενεργητικών ρημάτων</li> <li>▪ χρήση χρονικών επιρρηματικών προσδιορισμών (στην αρχή, στη συνέχεια, ακολούθως κ.ο.κ.)</li> <li>▪ χρήση τροπικών επιρρημάτων ή/και τροπικών προσδιορισμών (γρήγορα, με προσοχή, πολύ αργά)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (χρήση γραμματικής κατευθυντικού λόγου)</li> <li>▪ χρήση γραμματικής, όπως και στις οδηγίες παιχνιδιού</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (χρήση γραμματικής κατευθυντικού λόγου)</li> <li>▪ χρήση φράσεων που εκφράζουν γνώμη ή άποψη (έχω τη γνώμη ή την</li> </ul>

	<p>σχέση πομπού και δέκτη είναι σαφής: Ο πομπός εκφράζει και αιτιολογεί τη γνώμη ή την άποψη του, πιθανολογώντας, την ξεκαθαρίζει και διατυπώνει το συμπέρασμά του. Οι ρόλοι μπορεί να αντιστραφούν, με αποτέλεσμα ο δέκτης να αρθρώνει λόγο, όπως ο πομπός. Καθώς η θέση οδηγεί στην αντίθεση, το τελικό ζητούμενο είναι η σύνθεση. Τα απλά επιχειρήματα σχετίζονται, συνήθως, με την αποδοχή μίας γνωστικού ή περιγραφικού τύπου θέσης, ενώ σε ένα μετέπειτα στάδιο, μπορεί να είναι συνθετότερα, όπως είναι η αξιολόγηση μίας κατάστασης και, επομένως, να είναι αξιολογικού τύπου.</p>	<p>άποψη, νομίζω, πιστεύω, κατά τη γνώμη ή την άποψη μου)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ χρήση προσωπικής αντωνυμίας (δυνατοί και αδύνατοι τύποι)</li> <li>▪ χρήση λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν πιθανολογία (ίσως, μπορεί, είναι δυνατόν)</li> <li>▪ χρήση αιτιολογικών προτάσεων (άρα, χρήση αιτιολογικών συνδέσμων)</li> <li>▪ χρήση συμπερασματικών συνδέσμων (επομένως, άρα, συνεπώς)</li> </ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3.3. Κριτική αποτίμηση της πρότασης σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού

Η προτεινόμενη σειρά διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού, επιδιώκει ουσιαστικά να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε παραδοσιακές και δυναμικές προσεγγίσεις των κειμενικών ειδών, μέσω διαπραγματευσιμων υπερδομικών σχημάτων και ανάλογων στοιχείων που εμπεριέχονται σε αυτά. Στο πλαίσιο της εν λόγω επιδίωξης, ορισμένες «οριζουσες» των κειμενικών ειδών αξιοποιούνται, εφόσον μπορεί, ανατρεπόμενες, να «οδηγήσουν» σε μεικτές ή και υβριδικές, πραγματώσεις τους, σε κειμενικά, δηλαδή, είδη, με διαπερατά όρια. Οι διδασκαλίες των κειμένων, αν και φαινομενικά διαδοχικές, στην πραγματικότητα διαμεσολαβούν, για να υποστηρίξουν, με το γνωστικό φορτίο τους, τη δυναμική κάθε νέας κειμενικής πραγμάτωσης. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση της διδασκαλίας των αφηγήσεων η οποία «διαδέχεται» τη διδασκαλία των περιγραφών, με τη διαμεσολάβηση της αφηγηματικής περιγραφής. Επίσης, στην περίπτωση της «διαδοχής» του αναφορικού λόγου από τον κατευθυντικό λόγο, όπου, ενδεικτικά, ο αναφορικός περιγραφικός λόγος περιλαμβάνει στα διαπερατά όριά του τον κατευθυντικό λόγο (τις οδηγίες), με τη διαμεσολάβηση της διαδικαστικής περιγραφής, η οποία και δομείται σε γραμμική ακολουθία περιγραφικού τύπου.

Οι μεικτές ή/και υβριδικές κειμενικές πραγματώσεις δηλώνουν ότι καθεμία από αυτές δεν μπορεί παρά να αποτελεί «μερική άποψη ενός ετερογενούς αντικειμένου» (Adam, 1999, σ. 28). Κανένα κείμενο δεν είναι αυθύπαρκτο ή παντελώς αμιγές ως προς τη δομική του σύσταση, εφόσον επιδέχεται κοινωνικές παρεμβάσεις. Περιγραφές εισχωρούν σε (και συλλειτουργούν με) αφηγήσεις, οδηγίες, επιχειρήματα (και αντίστροφα), δημιουργώντας τις κατάλληλες, ανά πλαίσιο επικοινωνίας, κοινωνικές πραγματικότητες, σχέσεις και ταυτότητες. Ο αναφορικός λόγος και ο κατευθυντικός λόγος αντιμετωπίζονται, γενικότερα, ως ανοικτοί κώδικες, όπου μπορεί να έχουν θέση ο λογοτεχνικός/εκφραστικός βιωματικός λόγος, ο πληροφοριακός λόγος, ο επεξηγηματικός λόγος και άλλα είδη λόγου, συμβάλλοντας στη δόμηση κειμένων που δεν είναι πανομοιότυπα, εφόσον μεταβάλλονται ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό επίπεδο μίας κειμενικής κοινότητας (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).

Συμπερασματικά, η πρόταση σειράς διδασκαλίας των κειμένων στην Γ΄ Δημοτικού, βασισμένη στην πρόταση ομαδοποίησής τους, είναι ένας δυναμικά λειτουργικός τρόπος αντιμετώπισής τους ως ρευστών δράσεων και μορφών<sup>14</sup>, με γνωστικές και κοινωνικές ιδιότητες, μέσα από ταυτόχρονα αναπτυσσόμενες γλωσσικές, μετασχηματιστικές και κριτικές δεξιότητες, μέχρι και την Στ΄ Δημοτικού. Στη βάση της λογικής της μετάβασης από τις απλούστερες προς τις συνθετότερες κειμενικές πραγματώσεις, αλλά και των υπό διαπραγμάτευση κανόνων που τις αφορούν, η οποία και διέπει ολόκληρη την πρόταση, νοείται ότι η διεύρυνση των επιπέδων δομής και δόμησής τους, γραμματικοσυντακτικής, λεξιλογικής, υφολογικής φύσεως, δύναται να επιτρέψει ανάλογα διευρυμένες πραγματώσεις και να αποτελέσει κριτήριο για αποτελεσματική διδασκαλία τους στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού (Δ΄ - Στ΄)<sup>15</sup>. Η πολλαπλότητα και ποικιλότητα των πραγματώσεων των κειμενικών ειδών συνιστά δείκτη προόδου διδασκαλίας του γραπτού λόγου από τάξη σε τάξη.

### 4. Επίλογος

Η συζήτηση γύρω από την ομαδοποίηση των κειμένων και τη σειρά διδασκαλίας τους είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη στο βαθμό που μπορεί να συμβάλει σε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, σε πρακτικές συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενων αλληλεπιδράσεων με τα κείμενα, για την επίτευξη συγκεκριμένων πραγμάτων μέσω της γλώσσας (Martin, 1989) και, σε τελική ανάλυση, για την επίτευξη στόχων του κριτικού γραμματισμού. Η συζήτηση τέτοιων ζητημάτων απλοποιεί, χωρίς να

εκκλαίκευει, και διευκολύνει το εκ φύσεως πολύπλοκο, αναπτυξιακό πλαίσιο επίγνωσης της γλώσσας ως κοινωνικού-σημειωτικού συστήματος.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος* (μτφρ. Γ. Παρίσης, επιμ. Ε. Καψωμένος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Αρχάκης, Αργ. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αράπογλου): Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοικτή επιστολή: Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 2)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 355-371.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). Τα κείμενα ως αντικείμενο ανάλυσης και διδασκαλίας: Περιεχόμενο, δομή, ύφος, σκοπός και λειτουργία. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 69-98.
- Μητσικοπούλου, Β. (1999α). Λόγος – Κείμενο. Κείμενο και κειμενικό είδος. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 1)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Μητσικοπούλου, Β. (1999β). Γένη και είδη του λόγου. Περιγραφή. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 1)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Μητσικοπούλου, Β. (1999γ). Λόγος – Κείμενο. Επίπεδο ύφους. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 1)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Μητσικοπούλου, Β. (1999δ). Λόγος – Κείμενο. Η έννοια του όρου λόγος. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 1)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Μπερέρης, Π. & Παπαρίζος, Χρ. (2006). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών, τα καινούργια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του δημοτικού* (επιμ. Π. Παπαϊωάννου) (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.pischools.gr/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/glossa](http://www.pischools.gr/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/glossa)).
- Παπαρίζος, Χρ. (2005). Η διδασκαλία του διαφοροποιημένου λόγου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Ένα πρόβλημα «εφαρμογής». Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά 25<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών, 484-493.
- Παπαρίζου, Α. & Παπαρίζος, Χρ. (2009). Ψυχολογολογικές προϋποθέσεις καθορισμού της σειράς εισαγωγής των ειδών του λόγου στη γλωσσική διδασκαλία. *Πρακτικά 29<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, 595-604.
- Πολίτης, Π. (1999α). *Γένη και είδη του λόγου. Είδη του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Πολίτης, Π. (1999β). *Γένη και είδη του λόγου. Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Πολίτης, Π. (1999γ). *Γένη και είδη του λόγου. Περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Πολίτης, Π. (1999δ). *Γένη και είδη του λόγου. Αφήγηση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Πολίτης, Π. (1999ε). *Γένη και είδη του λόγου. Επιχειρηματολογία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Τσιπλάκος, Στ., Χατζηιωάννου, Ε., & Κωνσταντίνου, Κ. (2006). Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση. *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο / Πρακτικά ΙΧ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κ.Ο.Ε.Ε.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003α). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου / Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.) (τόμος Α')*. Αθήνα, 21-26.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.) (τόμος Α')*. Αθήνα, 26-60.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003γ). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko>).
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. *Σεμινάριο 34 (Προγράμματα Σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα νέα διδακτικά βιβλία)*, 80-90.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει.. (2008). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. (2009). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην 30ή Συνάντηση Εργασίας, Τομέας Γλωσσολογίας – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της 30<sup>ης</sup> Συνάντησης Εργασίας).

## Ξενόγλωσση

- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27 (1), 3-43.
- Christie, F. & Martin, J.R. (Eds). (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Christie, F. & Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research. In L. Unsworth (ed.), *Researching language in school and community*. London: Cassell.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) (1993). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- DeBeaugrande, R. & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Devitt, A.J. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D. & Gerot, L. (1992). *English for social purposes: a handbook for teachers of adult literacy*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Pergamon (Journal of Second Language Writing)*, 12, 17-29.
- Kinneavy, J. (1971). *A theory of discourse*. New York: Norton.
- Knapp, P. (1997). *Virtual grammar: writing as affect/effect*. Sydney: University of Technology.
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994). *Context - Text - Grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Kostouli, T. (2001). Discourse analysis, language teaching and syllabus design: the Greek context. *Γλωσσολογία*, 13. Αθήνα, 179-197.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Lee, YW, D. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, 5 (3), 37-72.
- Longacre, R. (1976). *An anatomy of speech notions*. Lisse: Peter de Ridder Press.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R., Christie, F. & Rothery, J. (1989). Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). In I. Reid (ed.), *The place of genre in learning: current debates*. Deakin: Deakin University Press, 35-45.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as discourse: perspective for language teaching*. London: Longman.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type and the language classroom. *ELT Journal*, 50 (3), 237-243.
- Santini, M. (2006). *Web pages, text types and linguistic features: some issues*. University of Brighton. UK.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Σημειώνεται ότι η βασικότερη προϋπόθεση για μία επιτυχή εφαρμογή της παιδαγωγικής του γραμματισμού είναι η δυναμική / κριτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών, στη βάση των υπό διαπραγμάτευση στοιχείων του γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντός τους. Η αποτελεσματική δόμηση κειμένων απαιτεί επεξεργασία και αξιολόγηση των δομικών τους υλικών, τόσο στο μικροαναλυτικό όσο και στο μακροπραγματολογικό επίπεδο. Η παραπάνω προϋπόθεση συνιστά ένα άλλο ζήτημα διδασκαλίας των κειμένων το οποίο, όπως προέκυψε ερευνητικά, είναι συμβατό και με τις δύο προτάσεις της παρούσας δημοσίευσης και συζητείται διεξοδικά αλλού (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).
2. Εκφράσεις που αναφέρονται στα κείμενα διατυπώνονται με την ταυτόχρονη ή και την εναλλακτική χρήση λέξεων που παραπέμπουν τόσο στη «δόμηση» όσο και στην «πραγμάτωση» των κειμενικών ειδών, υπό την έννοια ότι από τη διαδικασία δόμησης ενός κειμενικού είδους προκύπτουν ποικίλες πραγματώσεις κειμενικών ειδών. Αναπόφευκτη είναι και η χρήση της πλέον συνηθισμένης έκφρασης: «παραγωγή κειμένου/ων / λόγου», παρ' όλο που δεν ταυτίζεται πλήρως με εκφράσεις που σχετίζονται με τους όρους «δόμηση» και «πραγμάτωση» (βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).
3. Διευκρινίζεται ότι, παρά τις αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάζει η ομαδοποίηση κειμένων στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και σχετικές έναντι της διαφωνίας [οι Τσιπλάκου, Χατζηιωάννου & Κωνσταντίνου (2006), για παράδειγμα, μιλούν για σύγχυση των ειδών λόγου και κειμένου με τις γλωσσικές λειτουργίες], η όλη συζήτηση περιστρέφεται γύρω από αυτή, ως μία ήδη υφιστάμενη κατάσταση η οποία χρήζει στήριξης, ίσως και άμεσης αναθεώρησης, στο εγγύς μέλλον.
4. Βλ. και Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), όσον αφορά την επικείμενη έκδοση της Γραμματικής Ε' και Στ' Δημοτικού (βλ. διαδικτυο: <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko>). Για μία πρώτη κριτική έναντι της έκδοσης αυτής και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει στην πραγματικά αποτελεσματική επικοινωνία, βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου (2009).
5. Ο όρος «αντικείμενο-κατηγορία» έχει επινοηθεί για να καλύψει επιμέρους «πτυχές» του όρου «κειμενικό είδος» και να διευκολύνει, έτσι, την οργάνωση διδασκαλιών του γραπτού λόγου / των κειμένων. Για παράδειγμα, αντικείμενα-κατηγορίες: α) περιγραφών είναι περιγραφές αντικειμένων ανθρώπων, ζώων κτλ., β) αφηγήσεων, αφηγήσεις πραγματικών ιστοριών, φανταστικών ιστοριών, παραμύθια, μύθοι κτλ., γ) προσκλήσεων, προσκλήσεις γενεθλίων, εγκαίνων, ημερίδων, εκδηλώσεων κ.ο.κ., δ) οδηγιών, οδηγίες παιχνιδιών, κατασκευής, παρασκευής (συνταγές) κ.ά., ε) επιχειρημάτων, επιχειρήματα που σχετίζονται με υποκειμενικές θέσεις, που αφορούν διαχρονικές αξίες ή και κοινωνικά προβλήματα, σύμφωνα με τα εκάστοτε συμφραζόμενα κτλ. Καθένα από τα κείμενα αυτά παράγεται σε διαφορετικά επικοινωνιακά ή/και κοινωνικά πλαίσια, με τα



- λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. παραμύθια, μύθοι) να συνιστούν μέρος των κειμενικών αντικειμένων-κατηγοριών τόσο για τα περικειμενικά όσο και για τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και μηχανισμούς τους, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διεύρυνση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων.
6. Διευκρινίζεται ότι σκόπιμα δε γίνεται χρήση των όρων «περιγραφή», «αφήγηση», επιχειρηματολογία, αλλά των όρων «περιγραφές», «αφηγήσεις», «επιχειρήματα» κ.ο.κ., οι οποίοι μπορεί να αφορούν λογοτεχνήματα, ειδήσεις, διαφημίσεις, οδηγίες χρήσης αντικειμένων κτλ. Οι περιγραφές, οι αφηγήσεις, οι οδηγίες, τα επιχειρήματα κτλ. είναι στην ουσία πραγματώσεις κειμενικών ειδών οι οποίες, στο πλαίσιο της διδασκαλίας: α) προσδιορίζονται με βάση ορισμένα ειδολογικά χαρακτηριστικά και, ταυτόχρονα, τελούν υπό μία συνεχή διαπραγμάτευση, β) συγκεκριμενοποιούνται, σε θεωρητικό επίπεδο, μέσω τυπικών ονοματολογιών και, ταυτόχρονα, σε πρακτικό επίπεδο, διευρύνονται ως μεικτές όσο και υβριδικές πραγματώσεις λόγου. Ως μεικτές κειμενικές πραγματώσεις θεωρούνται όσα κείμενα δεν είναι αμιγώς περιγραφικά, αφηγηματικά κ.ο.κ. και ως υβριδικές κειμενικές πραγματώσεις όσα κείμενα δεν εμπίπτουν στον τυπικό «ονομαστικό κατάλογο» των κειμένων. Τέτοιες είναι η αυτοπαρουσίαση, το βιογραφικό σημείωμα, η ιστορική περιγραφή, η ειδησεογραφική περιγραφή κ.ο.κ. (βλ. σχετικά Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008). Οι πραγματώσεις των κειμενικών ειδών, κατά συνέπεια, προσεγγίζονται λιγότερο ως αμετάβλητα κειμενικά πλαίσια και περισσότερο ως μεταβλητές κειμενικές πλαισιώσεις (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).
  7. Η έννοια του «κειμενικού συνεχούς» δε συνεπάγεται και γραμμικότητα της πρότασης καθεαυτής, η οποία και είναι αδύνατον να λειτουργήσει αποκλειστικά έναντι των όποιων πραγματώσεων των κειμενικών ειδών μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι έχει συμβατική και όχι απόλυτη ισχύ, καθώς η πρόταση παρουσιάζεται σε ένα κρίσιμο στάδιο μετάβασης από την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Η γραμμικότητα είναι ασύμβατη με τέτοιου είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές.
  8. Η Γ' Δημοτική είναι ένα κομβικό σημείο της γλωσσικής αγωγής, γενικά, και της ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού, ειδικότερα, αφού ουσιαστικά ταυτίζεται με το χρόνο εισαγωγής και ρητής πλέον διδασκαλίας των κειμενικών ειδών και των διαφόρων πραγματώσεών τους. Προηγείται η ανάπτυξη της κειμενικής γνώσης στις τάξεις Α' - Β' και ακολουθεί η διεύρυνση της γνώσης αυτής στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' (βλ. και Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003<sup>β</sup>, σ. 36-39).
  9. Επομένως, η συγκεκριμένη πρόταση συμφωνεί, για συγκεκριμένους λόγους, με την πρόταση Μανταγούρα στο ότι ο αναφορικός λόγος μπορεί να διδάσκεται, ρητά εννοείται, πριν από τον κατευθυντικό λόγο. Επίσης, φαίνεται να συμφωνεί, εν μέρει, με την πρόταση Παπαρίζου & Παπαρίζου στο ότι η περιγραφή μπορεί να διδάσκεται ρητά πριν από την αφήγηση.
  10. Βέβαια, από τη στιγμή που τα κειμενικά είδη έχουν μία διαπερατή υπόσταση, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώνουν ποικίλες πραγματικότητες, τυγχάνει να συμβαίνει και το αντίθετο, δηλαδή περιγραφές να ενσωματώνουν στοιχεία αφήγησης. Είναι για ακριβώς αυτό το λόγο που προηγήθηκε αναφορά σε «σταθερά διαπραγματεύσιμες υπερδομές κάθε κειμενικού είδους».
  11. Τονίζεται και πάλι ότι η «γραμματική κειμένου» (εννοείται και «επικοινωνίας») δεν αφορά απλώς τις γλωσσικές δομές, αλλά το ρόλο τους στην οργάνωση του κειμένου και τη λειτουργική αξία τους, λαμβανομένων υπόψη και παραμέτρων που αφορούν το περικείμενο. Ως εκ τούτου, όπου γίνεται αναφορά σε χρήση γραμματικοσυντακτικών, λεξιλογικών, εκφραστικών και άλλων γλωσσικών στοιχείων (π.χ. χρήση οριστικού άρθρου κ.ο.κ.) υποδηλώνεται η περικειμενική χρήση των στοιχείων αυτών. Η ίδια «συνθήκη» ισχύει και στην περίπτωση παρόμοιων αναφορών στο Σχήμα 5.
  12. Για προτάσεις και δείγματα δυναμικής προσέγγισης πραγματώσεων των μύθων, όπου το όλο περιγραφόμενο πλαίσιο δόμησης μύθων ανατρέπεται πολλαπλώς από μία νέα κριτική αντιμετώπιση του κειμενικού είδους, βλ. Χατζηλουκά-Μαυρή (2008) και Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου (2009). Μία από τις ανατροπές αυτές, για παράδειγμα, αφορούσε την αμφισβήτηση της κειμενικής για τους μύθους ορίζουσας ότι η χρήση του επιθυμίου επισυμβαίνει «πάντα στο τέλος» και της δημιουργίας μίας νέας κειμενικής-κοινωνικής εκδοχής, γύρω από αυτή.
  13. Η σχετική με τις πολιτροπικές δομές «γραμματική της εικόνας», η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις πραγματώσεις των κειμενικών ειδών που καταγράφονται στη συνέχεια (προσκλήσεις, οδηγίες), είναι μέρος της γραμματικής των γλωσσικών - κειμενικών επιλογών και λειτουργιών. Στην πραγματικότητα, η πρώτη ενισχύει το ρόλο της δεύτερης, ως εργαλείου μεταγλωσσικής ενημερότητας και κριτικού γραμματισμού, για την κατασκευή, δηλαδή, νοημάτων κοινωνικά προσδιορισμένων.
  14. Η ρευστότητα των κειμενικών δράσεων / μορφών δηλώνει ακριβώς ότι αυτές εξελίσσονται, ενδεχομένως, γύρω από μία ή περισσότερες «σταθερές» οι οποίες αποσταθεροποιούνται, μέσα σε «πλαίσια» που συνεχώς αναπλασιάζονται.
  15. Στις τάξεις Δ' - Στ', δηλαδή, μπορεί να πραγματοποιηθούν νέα κειμενικά είδη, όπως πλαισιωμένες περιγραφές κτηρίων, τόπων, κειμένων επιστημονικής φαντασίας, χρονογραφήματων, οδηγιών προσανατολισμού, τουριστικών οδηγιών, επιχειρημάτων αξιολόγησης καταστάσεων κ.ο.κ.