

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ: ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ

της *Mary Macken-Horarick*

(πηγή www.komvos.edu.gr)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κείμενο που ακολουθεί αναφέρεται σε ένα ερευνητικό έργο για το σχεδιασμό σχολικής γλωσσικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στη θεωρία των κειμενικών ειδών (Υπερκείμενο), ο οποίος υπήρξε αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας. Προέκυψε μέσα από το διάλογο μεταξύ γλωσσολόγων και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και μεταξύ γλωσσολογικής θεωρίας και πρακτικής. Το τμήμα του διαλόγου που θα παρουσιάσω εδώ αφορά την ερευνητική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-γλωσσολόγων και καθηγητών/τριών της Β/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε «μειονεκτούντα» σχολεία στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας, [δηλαδή, σχολεία με μαθητικούς πληθυσμούς οι οποίοι στερούνται ορισμένων βασικών κοινωνικών αγαθών]¹. Σημειώνω ότι στο νότιο και το δυτικό Σίδνεϋ υπάρχουν πολλά σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές τάξεις ή/και από μη αγγλόφωνους πληθυσμούς. Πολλοί από αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις γραμματισμού που θέτει η εκπαίδευση. Στα σχολεία που χαρακτηρίζονται από την κυβέρνηση ως «μειονεκτικά» διατίθενται επιπλέον κονδύλια για να αναπτύξουν προγράμματα που να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες τους.

Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80 πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα σχολεία αυτά είχαν αρχίσει να ανησυχούν ιδιαίτερα για τις ολοένα και χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών τους. Μετά από δέκα χρόνια γλωσσικής αγωγής και πλέον, σύμφωνα με τις αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» [η οποία προωθεί την αυτονομία στη μάθηση και χαρακτηρίζεται ως μία μαθητοκεντρική, αντιαυταρχική εκπαιδευτική προσέγγιση], οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν αναπτύξει τις αναμενόμενες ικανότητες γραμματισμού. Προφανώς δεν είχαν βοηθηθεί από το κυρίαρχο κίνημα της «γλώσσας ως όλου» με την έμφαση που έδινε σε στρατηγικές όπως η «διαδικασιακή παραγωγή» γραπτού λόγου. Όπως ειρωνικά το έθεσε ένας εκπαιδευτικός εκείνο τον καιρό, η ανάπτυξη γραμματισμού στη Β/θμια εκπαίδευση στην Αυστραλία είχε περιοριστεί στη διδασκαλία «αφηγηματικού λόγου σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών». Ο τρόπος εκπαίδευσης, βάσει των αρχών του Προοδευτισμού, είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να κατασκευάζουν την έννοια της μάθησης βάσει της προσωπικής τους εμπειρίας και μόνο, να γράφουν κείμενα σχετικά με «το εδώ και το τώρα», με «το δικό μου και το δικό σου» και να ανακαλύπτουν αργότερα, με μεγάλη τους έκπληξη, ότι αποκλείονταν από την ακαδημαϊκή γνώση. Δηλαδή, αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης στερούσε από πολλούς μαθητές/τριες την ικανότητα να χειρίζονται αφηρημένα, συμβολικά και τεχνικά είδη λόγου που προσιδιάζουν σε πιο σύνθετα στάδια μάθησης. Αυτό ήταν καθοριστικό για το μέλλον τους στην επίσημη εκπαίδευση, την οποία αρκετοί εγκατέλειπαν για να πιάσουν δουλειά σε χώρους όπου δεν απαιτούνταν πολύ σύνθετες δεξιότητες γραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί των μειονεκτούντων σχολείων που ήθελαν να αλλάξουν τη μοίρα των μαθητών/τριών τους κατάλαβαν ότι χρειαζόταν ένα μοντέλο γλωσσικής αγωγής που θα επέτρεπε στους/τις μαθητές/τριες να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών της Β/θμιας εκπαίδευσης *διαμέσου* του γραμματισμού.

Για το λόγο αυτό ζήτησαν τη βοήθεια συνεργατών του ερευνητικού έργου με τίτλο «Πρόγραμμα Μειονεκτούντων Σχολείων» (ΠΜΣ), στόχος του οποίου ήταν ανάπτυξη σχεδίου γραμματισμού στην Α/θμια εκπαίδευση². Ζήτησαν συνεργασία ώστε να σχεδιαστεί ένα ανανεωμένο μοντέλο γλωσσικής αγωγής μέσα από το σύνολο του προγράμματος σπουδών της Β/θμιας εκπαίδευσης, πιο περιεκτικό από άλλα που ήταν διαθέσιμα την εποχή εφόσον το μοντέλο αυτό θα έπρεπε να βασίζεται στις πρακτικές γραμματισμού που απαιτούνται σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. [Με άλλα λόγια, το μοντέλο που θα σχεδιαζόταν θα είχε κοινά

στοιχεία με τις τρέχουσες προτάσεις για προγράμματα γλωσσικής αγωγής βάσει της θεωρίας των κειμενικών ειδών, αλλά θα έπρεπε επίσης να λαβαίνει σοβαρά υπόψη τις πρακτικές γραμματισμού στο χώρο της Β/θμιας εκπαίδευσης και, μετά από διερεύνηση των κειμενικών ειδών στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, να δίνεται η δυνατότητα για συστηματική εκπαίδευση των μαθητών/τριών ώστε να μπορούν να κατανοούν και να παράγουν τέτοια κειμενικά είδη.]

Εγώ ξεκίνησα τη συνεργασία μου στο επεκτεινόμενο ΠΜΣ με την ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού-γλωσσολόγου, εξοικειωμένης με το λειτουργικό γλωσσικό μοντέλο και με τη διδακτική μου εμπειρία ως φιλόλογου στη Β/θμια εκπαίδευση. Ο ρόλος μου ήταν να σχεδιάσω, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μετά από διάλογο μαζί τους, ένα μοντέλο διδασκαλίας του γραμματισμού στο σύνολο του προγράμματος σπουδών χρησιμοποιώντας τις έννοιες του κειμενικού είδους και του «επιπέδου ύφους» του κειμένου (Υπερκείμενο).

[Το μοντέλο που τελικά διαμορφώθηκε συνίσταται στο σχεδιασμό ενός «συγκειμενικού πλαισίου» (Υπερκείμενο)? δηλαδή των κειμενικών πρακτικών του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά κυρίως του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος —ειδικότερα των συνθηκών μάθησης και των απαιτούμενων από το σχολικό πρόγραμμα πρακτικών γραμματισμού.] Η συνεισφορά δύο εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του πλαισίου αυτού —της φυσικού Margaret Watts και του φιλόλογου Bill Simon— ήταν ανεκτίμητη. Και οι δύο βοήθησαν όχι μόνο στο να αποσαφηνίσω τις δικές μου ιδέες και αντιλήψεις αλλά και στο να προωθήσω το συστημικό-λειτουργικό μοντέλο σε νέες κατευθύνσεις. Με βοήθησαν να διαμορφώσω τη θεωρία με το να την εφαρμόζουν στην πράξη. Και οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν εκτεθεί στις προσεγγίσεις που βασίζονται στα κειμενικά είδη για τη διδασκαλία του γραμματισμού όταν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά σεμινάρια που προβλέπονταν από το ΠΜΣ και είχαν χρησιμοποιήσει τη σχετική μεταγλώσσα στα μαθήματά τους. Με άλλα λόγια, είχαν αρκετές γνώσεις για το λειτουργικό γλωσσικό μοντέλο ώστε να αναπτύξουν έναν σοβαρό και κριτικό διάλογο σχετικά με αυτό. Ο Bill, ο οποίος δίδασκε το φιλολογικό μάθημα, ενδιαφερόταν ιδιαίτερα αφενός για τη σχέση ειδικού και κριτικού γραμματισμού και αφετέρου για το πώς η γνώση του κειμενικού είδους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη ιδεολογικών ζητημάτων στα κείμενα των ΜΜΕ. Η Margaret, ασχολούμενη με το μάθημα της βιολογίας, ενδιαφερόταν για το πώς να χρησιμοποιήσει την παραγωγή γραπτού λόγου γενικά και το κειμενικό είδος της εξήγησης ειδικότερα για να βελτιώσει την πρόσβαση των μαθητών/τριών στην επιστημονική γνώση. Όπως θα φανεί παρακάτω, τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι τους επηρέασαν σημαντικά το αναπτυσσόμενο συγκειμενικό πλαίσιο.

Καθώς παρουσιάζω εδώ το πλαίσιο που αναπτύξαμε, θα εξετάσω τα εξής τρία ζητήματα: Πώς αναπαριστάμε την επίδραση των κοινωνικών διαστάσεων της χρήσης της γλώσσας στη σχολική μάθηση; Πώς μπορούμε να προάγουμε την εκμάθηση συγκεκριμένων επιστημονικών γνώσεων μέσω της εκπαίδευσης στον γραμματισμό; Και, τέλος, ποιες είναι οι συνέπειές της για τη διδασκαλία στην τάξη; Καθώς δεν είναι δυνατό να κάνω εδώ την πλήρη παρουσίαση των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη σε όλη τη διάρκεια της έρευνας μας (βλ. Macken-Horarik 1996 για μια πληρέστερη παρουσίαση), θα εστιάσω τη συζήτηση στις επιπτώσεις που έχει το συγκειμενικό πλαίσιο στο σχεδιασμό προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης, με βάση παραδείγματα από τις διδακτικές δοκιμές του Bill στο φιλολογικό μάθημα και της Margaret στο μάθημα της βιολογίας.

Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΠΕΡΙ «ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟΥ»

Το συστημικό-λειτουργικό μοντέλο της γλώσσας ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για το ερευνητικό μας πρόγραμμα. Αυτή η κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία της χρήσης της γλώσσας έχει διατυπωθεί κατά ένα μεγάλο μέρος της από τον M.A.K. Halliday και έχει αναπτυχθεί παραπέρα από τους συναδέλφους του, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι Ruqaiya Hasan, Gunther Kress, Jim Martin, Joan Rothery και Frances Christie. Αποτελεί μια συνολική προσπάθεια να συσχετιστεί η γλώσσα με το κοινωνικό της *συγκείμενο* με σαφή και συστημικό τρόπο. Άλλες γλωσσολογικές θεωρίες τείνουν να εστιάζουν στην τυπική και μόνο δομή της γλώσσας ή υιοθετούν μια ψυχολογική αντίληψη και ασχολούνται με τη χρήση της γλώσσας σε σχέση με τη γλωσσική/επικοινωνιακή ικανότητα. Το λειτουργικό μοντέλο έχει σημασία για την εκπαίδευση καθώς μας επιτρέπει να εξετάζουμε τους κοινωνικούς

παράγοντες που επιδρούν στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να χρησιμοποιούμε αυτή τη γνώση κατά το σχεδιασμό και την ανάλυση της γλωσσικής εκμάθησης.

Σχέση κειμένου - συγκεκριμένου

Υπάρχουν δύο εννοιολογικές κατηγορίες που χρησιμεύουν στη διατύπωση της σχέσης μεταξύ κειμένου και συγκεκριμένου —το «επίπεδο ύφους» του κειμένου και το «κειμενικό είδος»:

Το επίπεδο ύφους και οι παράγοντες της περίπτωσης επικοινωνίας

Ο Halliday χρησιμοποιεί τον όρο *επίπεδο ύφους* για να περιγράψει την επίδραση της περίπτωσης επικοινωνίας στα νοήματα που εμείς δημιουργούμε όταν παράγουμε γραπτά και προφορικά κείμενα. Εντοπίζει δε τρεις μεταβλητούς παράγοντες της περίπτωσης επικοινωνίας και θεωρεί πως είναι αποφασιστικής σημασίας κατά τη χρήση της γλώσσας. Οι τρεις βασικοί αυτοί παράγοντες είναι το «πεδίο», οι «συνομιλιακοί ρόλοι» και ο «τρόπος» (Halliday 1985, 1991).

(α) Το *πεδίο* αναφέρεται στην κοινωνική δραστηριότητα των συμμετεχόντων σε μια κατάσταση. Δηλαδή, αναφέρεται στο τι είναι αυτό που συμβαίνει σε μια περίπτωση επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και του ποιο είναι το θέμα που αποτελεί το κίνητρο για επικοινωνία, το οποίο μάλιστα παίζει ρόλο ειδικότερα στην περίπτωση συγκεκριμένων που δημιουργούνται αποκλειστικά μέσω της γλώσσας.

(β) Οι *συνομιλιακοί ρόλοι* αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις των ανθρώπων που παίρνουν μέρος στην περίπτωση επικοινωνίας [την οποία μπορούμε να αποκαλέσουμε «διάδραση» εφόσον είναι πάντα ενεργός ο ρόλος αυτών που συμμετέχουν ακόμη κι όταν δεν παράγουν λόγο]. Οι διαφορές υπόστασης, επαφής και συναισθημάτων ανάμεσα στα άτομα που μετέχουν στην περίπτωση επηρεάζουν το γενικότερο τόνο του παραγόμενου γραπτού ή προφορικού λόγου.

(γ) Ο *τρόπος* αναφέρεται στο ρόλο της γλώσσας σε μία συγκεκριμένη περίπτωση. Ο τρόπος ομιλίας ή γραφής αλλάζει ανάλογα με το αν η γλώσσα συνοδεύει κάποια δραστηριότητα ή αποτελεί από μόνη της μια «δραστηριότητα». Για παράδειγμα, η γλώσσα έχει ρόλο συνοδευτικό όταν στη διάρκεια μίας επιχείρησης διάσωσης ενός ατόμου ένας δίνει διαταγές στους υπόλοιπους. Αποτελεί όμως από μόνη της κοινωνική δραστηριότητα, θα λέγαμε, όταν χρησιμοποιείται για την περιγραφή της επιχείρησης διάσωσης σε ένα άρθρο εφημερίδας. Επίσης, ο τρόπος έχει να κάνει με το «κανάλι επικοινωνίας»; δηλαδή ο τρόπος παραγωγής διαφοροποιείται ανάλογα με το αν το κείμενο είναι γραπτό ή προφορικό.

Συνοπτικά, πρέπει να πούμε ότι και οι τρεις μεταβλητοί παράγοντες επηρεάζουν από κοινού το είδος των γλωσσικών επιλογών που κάνουμε κατά την παραγωγή ενός συγκεκριμένου κειμένου. Έτσι, κάθε κείμενο, γραπτό ή προφορικό, δημιουργεί νοήματα που έχουν άμεση σχέση με τους τρεις αυτούς μεταβλητούς παράγοντες. Κάθε κείμενο αφορά κάτι (πεδίο), απευθύνεται σε κάποιον (συνομιλιακοί ρόλοι), και τα γλωσσικά του στοιχεία σχετίζονται με χαρακτηριστικούς τρόπους με το συγκεκριμένο (τρόπος).

Το κειμενικό είδος

Η άλλη κατηγορία που είναι σημαντική για τη σχέση κειμένου-συγκεκριμένου στην εκπαίδευση είναι το *κειμενικό είδος*. Ο Martin ορίζει το κειμενικό είδος ως σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία, που επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσω της γλώσσας [μια διαδικασία, δηλαδή, η οποία λεκτικοποιείται με τη μορφή γλωσσικού κειμένου]. Με άλλα λόγια, το κάθε κειμενικό είδος αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι καθώς έρχονται σ' επαφή μεταξύ τους ώστε να επιτύχουν τους κοινωνικούς (και επικοινωνιακούς) τους στόχους. [Οι «κατασκευές» αυτές δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές αφού συνεχώς διαμορφώνονται ή μεταβάλλονται. Γι' αυτό άλλωστε τα κειμενικά είδη θεωρούνται ως *διαδικασίες* και όχι προϊόντα μιας διαδικασίας όπως είναι λ.χ. ένα κείμενο, το οποίο αποτελεί την υλική υπόσταση ενός είδους λόγου και ενός κειμενικού είδους. Τα κειμενικά είδη συνεπώς περιγράφονται ως

διαδικασίες στις οποίες λαβαίνουν μέρος τα μέλη ενός πολιτισμού.] Εφόσον χρησιμοποιούνται μέσα σ' ένα κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον διάδρασης συνεχώς αναπτύσσονται.

Επίσης, τα κειμενικά είδη περιγράφονται ως στοχοθετημένα. Κι αυτό επειδή έχουν εξελιχθεί (και συνεχίζουν να εξελίσσονται) έτσι ώστε να επιτρέπουν στα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας να επιτυγχάνουν κοινωνικά προσδιορισμένους στόχους, να μπορούν να επιτελούν διάφορες κοινωνικές πράξεις. Τέλος, περιγράφονται ως «σταδιακά» επειδή έχουν μια χαρακτηριστική δομή με αρχή, μέση και τέλος, η οποία αποτελεί μέσον επίτευξης των στόχων.

Σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν πολλά διαφορετικά κειμενικά είδη τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικούς κοινωνικούς στόχους. Υπάρχουν κειμενικά είδη που είναι δομημένα για να πληροφορήσουν, να ψυχαγωγήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να διαπραγματευτούν διαφορετικές απόψεις ή να εξηγήσουν φυσικά φαινόμενα. Υπάρχουν και άλλα πολλά κειμενικά είδη που εξυπηρετούν σκοπούς όπως το να συμβουλευτεί κανείς ένα/μία γιατρό, να παραγγείλει ένα γεύμα, να κάνει παράπονα για κάτι ή να αγοράσει κάποιο προϊόν.

Τα κειμενικά είδη εξελίσσονται με το χρόνο καθώς ο κοινωνικός στόχος τον οποίο εξυπηρετούσαν επίσης εξελίσσεται και μεταβάλλεται μέσα σε έναν πολιτισμό. [Αν σκεφτούμε, για παράδειγμα, πως έχουν μεταβληθεί οι στόχοι και τρόποι ψυχαγωγίας στις δυτικές κοινωνίες σε τούτο τον αιώνα και μόνο, θα μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε τις αντίστοιχες εξελίξεις των κειμενικών ειδών που συνδέονται με τον κοινωνικό αυτό στόχο.]

Τα κειμενικά είδη στη μαθησιακή διαδικασία

Όσον αφορά την έρευνά μας στα σχολεία, σε σχέση με τα κειμενικά είδη, εστίασαμε κυρίως στα γραπτά κειμενικά είδη που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολο του προγράμματος σπουδών. [Δηλαδή, διερευνήσαμε τα κειμενικά είδη τα οποία προσδιορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος. Για παράδειγμα, στο μάθημα της ιστορίας στη Β/θμια εκπαίδευση τα κειμενικά είδη που έχουν εντοπιστεί, κατόπιν έρευνας, είναι η προσωπική, η αυτοβιογραφική, η βιογραφική και η ιστορική διήγηση, η εξήγηση γεγονότων και συνεπειών, η (μονόπλευρη) ανάπτυξη ή προώθηση μιας ιδέας ή θέσης, η αμφισβήτηση μιας ιδέας ή θέσης, η (κριτική) συζήτηση διαφόρων ιδεών ή θέσεων και η αποδόμηση του τρόπου παρουσίασης μιας κατάστασης. Το κάθε κειμενικό είδος λεκτικοποιείται με κείμενα στα οποία διακρίνουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία, όπως λ.χ. στην προσωπική διήγηση όπου τα γλωσσικά-στοιχεία-κλειδιά είναι: η αλληλουχία στο χρόνο, η χρήση πρώτου προσώπου και η ειδική αναφορά σε άτομα που εμπλέκονται στην κατάσταση που εκτίθεται. Στην περίπτωση της βιογραφικής διήγησης, όμως, τα γλωσσικά-στοιχεία-κλειδιά είναι: ο χωροχρονικός προσδιορισμός, η χρήση τρίτου (συγκεκριμένου) προσώπου, η ειδική ή/και γενικευμένη αναφορά σε άλλους μετέχοντες στην κατάσταση που εκτίθεται ³.]

Στη διάρκεια της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τους όρους *κειμενικό είδος* και *τύπος κειμένου* ως συνώνυμα, με αυξανόμενη τάση της χρήσης του όρου *τύπος κειμένου*. [Καταρχήν διασαφηνίσαμε τη διαφορά μεταξύ τους, την οποία μπορούμε εδώ να εξηγήσουμε, με συγκεκριμένα παραδείγματα, αντιπαραθέτοντάς την και με έναν άλλο όρο, τον όρο *είδος λόγου*, ως εξής: Ο ιστορικός λόγος, λ.χ. είναι ένα είδος (οριοθετημένου, επιστημονικού) λόγου, και διαφέρει από τον λόγο της φυσικής και των μαθηματικών, της λογοτεχνίας και της ψυχολογίας. Στα πλαίσια του ιστορικού λόγου αναπτύσσονται κειμενικά είδη, όπως αυτά που παρατίθενται παραπάνω —προσωπική ή αυτοβιογραφική διήγηση κλπ. Το κειμενικό είδος «αυτοβιογραφική διήγηση» μπορούμε να το δούμε να υλοποιείται μέσα από διαφόρων τύπων κείμενα, όπως είναι λ.χ. ένα άρθρο εφημερίδας, ένα κεφάλαιο σχολικού βιβλίου ιστορίας, ένα ερωτικό διήγημα σε περιοδικό, ένα θεατρικό έργο, κλπ.]

Το λειτουργικό μοντέλο στο οποίο στηρίζονταν θεωρητικά η έρευνά μας έγινε πιο σαφές στους εκπαιδευτικούς αφού κατανόησαν την προτεινόμενη αιτιολογημένη σχέση μεταξύ δομής του κειμένου και κοινωνικής σκοπιμότητας του κειμένου αυτού. Κατανοώντας τη σχέση αυτή μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν καλύτερα να καταλάβουν και να χρησιμοποιήσουν την έννοια του γραμματισμού ως κοινωνικά προσδιορισμένης πρακτικής ⁴. Έχοντας επίσης κατανοήσει την έννοια και λειτουργία του κειμενικού είδους, μπορούσαν πλέον να στρέψουν

την αναλυτική δυναμική του λειτουργικού μοντέλου προς πιο παραγωγικούς στόχους όπως, για παράδειγμα, να ζητούν από τους/τις μαθητές/τριές τους να παράγουν κείμενα με συγκεκριμένα γλωσσικά και ρητορικά στοιχεία. Προοδευτικά διαπιστώναμε πως από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες εκτίθεντο συστηματικά στη πρωτοτυπική δομή λ.χ. της εξήγησης, της ενημερωτικής έκθεσης, της εξιστόρησης γεγονότος ή της αφήγησης, και αφού μάθαιναν ποια είναι τα χαρακτηριστικά γλωσσικά και ρητορικά τους στοιχεία, μπορούσαν πλέον πιο εύκολα και οι ίδιοι/ες να τις παράγουν. Όπως το έθεσε ένας εκπαιδευτικός, η μεταγλώσσα του κειμενικού είδους έδωσε στους μαθητές/τριες «κάτι στο οποίο μπορούσαν να στοχεύσουν».

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βεβαίως, για να γίνει το λειτουργικό μοντέλο πραγματικά χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης χρειαζόταν προσαρμογή. Το συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο αναπτύσσαμε έπρεπε να αντιμετωπίσει δύο πραγματικότητες: του δεδομένου προγράμματος σπουδών και της δεδομένης κοινωνίας. Πρώτα-πρώτα, για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής μάθησης, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μάθουν να χειρίζονται τη γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στα διάφορα κειμενικά είδη των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος. Ονομάζω αυτή τη γλώσσα *επιστημική*, επειδή είναι η αφηρημένη, συμβολική και τεχνική γλώσσα που χρησιμοποιείται στους δυτικούς πολιτισμούς για την παραγωγή της γνώσης και για την πρόσβαση σε αυτήν. Κάθε καλά συγκροτημένο πρόγραμμα γραμματισμού Β/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα σχετικά με την παραγωγή της γνώσης σε συγκεκριμένους επιστημονικούς χώρους. Αυτή η πραγματικότητα του προγράμματος σπουδών μας πίεσε να σχεδιάσουμε ένα πλαίσιο αρκετά γενικό ώστε να είναι χρήσιμο σε όλα τα σχολικά μαθήματα, αλλά και αρκετά εξειδικευμένο ώστε να βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένους επιστημονικούς χώρους. Δεύτερον, υπάρχει η πραγματικότητα του ολόένα και πιο σύνθετου κοινωνικού κόσμου έξω από την πύλη του σχολείου. Σε χώρες όπως η Αυστραλία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά έναν πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό? κι όλοι τους θέλουν πρόσβαση σε ό,τι καλύτερο έχει να δώσει η σχολική εκπαίδευση. Η ποικιλία των γνώσεων, εμπειριών και ικανοτήτων με τις οποίες ξεκινούν το σχολείο διαφορετικοί μαθητικοί πληθυσμοί και η απόσταση που χωρίζει το υπόβαθρο που έχουν με τη σχολική γνώση αντικατοπτρίζει ένα γενικότερο κοινωνικό χιτώματα από την παγκοσμιοποίηση, τις τεχνολογικές αλλαγές και τις οικονομικές ανακατατάξεις. Επιπλέον, το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών βάλλεται σε κάθε σημείο του από τέτοιες πιέσεις. Η έρευνά μας στις τάξεις έδειξε ότι ακόμα και η επιστημονική γνώση δεν είναι απομονωμένη από τον άστατο κόσμο της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς οι άνθρωποι ασχολούνται με προβληματικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, η εφαρμογή των επιστημονικών εξελίξεων στην τεχνολογία της γενετικής και της επικοινωνίας.

Ήταν απαραίτητο να αντιμετωπίσουμε και τις δύο πραγματικότητες με δίκαιο τρόπο στην έρευνά μας. Κατά τη χρήση του λειτουργικού γλωσσικού μοντέλου, έπρεπε να αποφασίσουμε λ.χ. ποια κειμενικά είδη εξυπηρετούν ποιους σκοπούς σε ποιες περιοχές του προγράμματος σπουδών. Διαπιστώσαμε πως κειμενικά είδη όπως η εξήγηση, η αναφορά, η οδηγία είναι σημαντικά για παράδειγμα στο μάθημα της φυσικής, αλλά όχι και τόσο στο μάθημα της γλώσσας ή της λογοτεχνίας. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές/τριες έπρεπε να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε κειμενικά είδη όπως η αφήγηση, η λογοτεχνική ερμηνεία, και εξήγηση. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη έπρεπε να έχει «αντισταθμιστικά οφέλη» στην εκμάθηση του αντικειμένου γνώσης και το πλαίσιο έπρεπε να αναγνωρίζει τόσο τα κοινά σημεία όσο και τις εξειδικεύσεις της μάθησης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Όσον αφορά το επίπεδο ύψους του κειμένου, το αναπτυσσόμενο πλαίσιο έπρεπε να τυποποιήσει με περισσότερη αποτελεσματικότητα τη σχέση μεταξύ της σχολικής μάθησης και της μάθησης στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Το πλαίσιο μας προέκυψε μέσα από τους προβληματισμούς μας για τις ετερογενείς απαιτήσεις της μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις σχέσεις της με την ευρύτερη κοινωνία. Φυσικά, κανένα μοντέλο δεν θα μπορέσει ποτέ να περιγράψει ακριβώς τη σχέση μεταξύ ενός προγράμματος σπουδών και του κοινωνικού του συγκεκριμένου. Όμως, όπως υποστηρίζει ο Kress (1995), ήταν και είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε. Χρησιμοποιήσαμε το πλαίσιο λοιπόν ως «ευρετικό»

μηχανισμό? δηλαδή, ως ένα αναλυτικό εργαλείο για να σκεφτόμαστε, να σχεδιάζουμε και να αναλύουμε τη διαδικασία της μάθησης, συνδέοντάς την με την εκπαίδευση γραμματισμού.

Το έργο που αναλάβαμε ο Bill, η Margaret και εγώ για το γραμματισμό στο σύνολο του προγράμματος σπουδών αντιπροσωπεύει μέρος μόνο της έρευνας-σχετικά-με-τη-γλώσσα στη Β/θμια εκπαίδευση. Έχει επίσης διερευνηθεί η σχέση μεταξύ σχολικού γραμματισμού και γραμματισμού που απαιτείται σε επαγγελματικούς χώρους (βλ. Christie & Martin 1997). Υπάρχουν ακόμη κι άλλες συναφείς έρευνες σε σχολεία της Αυστραλίας, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί (βλ. Macken & Rothery 1991 και Hasan & Williams 1996).

ΤΟ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η διάρθρωση της φύσης των πρακτικών γραμματισμού στο σύνολο του προγράμματος σπουδών μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν χρησιμοποιήσουμε ένα ευρύ μοντέλο του σχολείου ως πολιτισμικό πεδίο το οποίο συνδέεται με άλλα πεδία και, ταυτόχρονα, διαφέρει από αυτά. Ορίσαμε τρία πεδία τα οποία θεωρήσαμε ως τα πιο σημαντικά πεδία μάθησης. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι το κάθε ένα από τα τρία αυτά πεδία αναπαριστά, με έναν ομολογουμένως εξιδανικευμένο τρόπο, χώρους στους οποίους συμμετέχουν όλα τα μέλη των δυτικών ή δυτικοποιημένων κοινωνιών και οι οποίοι ευνοούν κάποια είδη μάθησης και κατανόησης.

Τα τρία πεδία τα οποία ορίσαμε και τα είδη μαθησιακών πρακτικών που εμφανίζονται στο κάθε πεδίο είναι τα εξής.

Το «καθημερινό» πεδίο μάθησης

Το πρώτο αυτό πεδίο αφορά το τι και πώς μαθαίνουν τα παιδιά στη διάρκεια της καθημερινής τους ζωής ως μέλη της οικογένειας και της κοινότητας.

Στην καθημερινή τους ζωή, κατά την επικοινωνία τους με άλλα άτομα οι νεαροί μαθητές/τριες μπορούν να θεωρήσουν πολλά ως δεδομένα. Η γλώσσα τους παρέχει ένα λίγο-πολύ διαφανές παράθυρο προς τις πρακτικές και τις σχέσεις της ζωής στο περιβάλλον της οικογένειας και της κοινότητας. Σε μικρές κοινωνίες μπορούμε να προϋποθέσουμε κοινωνική εγγύτητα ή τουλάχιστον εξοικείωση με τις αξίες της κοινότητας και τις προσδοκίες των ρόλων. Η κοινή λογική αρκεί για να κάνουν τα περισσότερα πράγματα. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της σοφίας και της πείρας των άλλων γύρω τους, επικοινωνώντας κυρίως μέσω του προφορικού λόγου. Π.χ., για τη φροντίδα των μικρών παιδιών, οι γονείς βασίζονται συνήθως στην εμπειρική, σιωπηρή γνώση (την «τεχνογνωσία») που τους μετέδωσαν οι δικοί τους γονείς. Συνήθως συμβουλευόμαστε ειδικούς μόνο σε περιπτώσεις που οι κοντινοί συγγενείς αποδειχθούν ανεπαρκείς. Γενικά, στο καθημερινό πεδίο, τα παιδιά μαθαίνουν «κάνοντας πράγματα» μαζί με τα «κατάλληλα άτομα», με ένα σύστημα μαθητείας ή μιας αγωγής που επιτυγχάνεται μέσω της άμεσης συμμετοχής στην πράξη. Φυσικά το πεδίο της καθημερινότητας δεν είναι ομοιογενές. Κάθε άλλο. Τα σημεία εκκίνησης του κάθε νέου που μαθαίνει κάτι ποικίλλει μια κι ο καθένας ή καθεμία από αυτούς/ες έχει διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες μάλιστα διαφέρουν από αυτές που προϋποθέτει το σχολείο.

Το «εξειδικευμένο» πεδίο μάθησης

Το δεύτερο αυτό πεδίο είναι στα πλαίσια της σχολικής ζωής των παιδιών και της εκπαίδευσής τους στην τάξη.

Το εξειδικευμένο πεδίο της σχολικής μάθησης εισάγει τους μαθητές/τριες σε τύπους γνώσεων παράλληλους με την κοινή λογική. Αν και υπάρχουν σημεία επικάλυψης, τα παιδιά δεν μπορούν πλέον να βασίζονται στις αντιλήψεις που είχαν αναπτύξει στο σπίτι ή στην κοινότητα. Οι μορφές της γνώσης στα ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως το μάθημα της λογοτεχνίας ή της φυσικής είναι οργανωμένες με βάση διαφορετικές αρχές συνάφειας. Όπως έχει τονίσει ο Halliday, οι μαθητές/τριες τώρα «πρέπει να συναγάγουν, από τεχνικά και συχνά ιδιαίτερα μεταφορικά γραπτά κείμενα, γενικεύσεις που πρέπει να αναγνωρίσουν ότι σχετίζονται με

(αλλά και ότι συστηματοποιούν) τις ίδιες καθημερινές μέχρι τότε εμπειρίες τους» (Halliday 1991). Στο εξειδικευμένο πεδίο, οι μαθητές/τριες του σχολείου πρέπει να αφομοιώσουν και να αναπαραγάγουν τα περιεχόμενα της επιστημονικής γνώσης καθώς μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα που σιγά-σιγά τους παρέχουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την ερμηνεία τους. Η γλώσσα δεν είναι πια απλώς ένα παράθυρο προς την πραγματικότητα που τη μαθαίνουν μεταφέροντας τα νοήματά της σε οικείες περιστάσεις χρήσης. Η ίδια η γλώσσα «κατασκευάζει» πραγματικότητες και, στο εξειδικευμένο πεδίο, αυτές οι πραγματικότητες έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από τους μαθητές/τριες.

Στο εξειδικευμένο πεδίο, ο «εαυτός» κατασκευάζεται ως κάτι αντικειμενικό και οι σχέσεις σηματοδοτούνται από την κοινωνική απόσταση. Οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν να παίζουν τους ρόλους τους, να έχουν στάσεις και προσδοκίες από τις επιστημονικές κοινότητες και να παράγουν επιστημικά κείμενα που να τους χαρακτηρίζουν ως κανονικά μέλη αυτών των κοινωνιών. Οι διδακτικές παιδαγωγικές ακαδημαϊκού τύπου κυριαρχούν καθώς οι εκπαιδευτικοί οδηγούν τους μαθητές/τριες στην ακρίβεια της εκπαιδευτικής μάθησης. Η ενασχόληση με τα κείμενα και τις πρακτικές αυτού του πεδίου αποδεικνύεται απαιτητική για τους περισσότερους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες των οποίων τα σημεία εκκίνησης κάνουν πολύ δύσκολη την εισαγωγή σε αυτό το πεδίο συχνά χρειάζονται βοήθεια ειδικού τύπου για τα επίπεδα ύψους και τα κειμενικά είδη του. Για το λόγο αυτό κατά την έρευνά μας δώσαμε έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού αυτού του πεδίου μάθησης.

Το «αυτοπαθές» πεδίο μάθησης

Υπάρχει και ένα τρίτο πεδίο μάθησης, για το οποίο χρησιμοποιείται ο όρος αυτοπαθές πεδίο, ο οποίος αναφέρεται στην κατάσταση περισυλλογής του ατόμου για να συνδέσει και να αντιπαραθέσει τις ειδικές γνώσεις και εμπειρίες του με εκείνες που έχει αποκτήσει στη προσωπική και κοινωνική του ζωή. Ουσιαστικά, πρόκειται για το πεδίο μάθησης στη διάρκεια της οποίας κανείς δημιουργεί νοήματα βάσει αυτών που έχει μάθει μετέχοντας στα άλλα δύο πεδία. Δηλαδή δημιουργείται στα πλαίσια μίας σχέσης «διεπίδρασης» με τα άλλα δύο πεδία.

Ο όρος έχει συγγένεια με τον γλωσσολογικό όρο «αυτοπάθεια», κατά την οποία ταυτίζονται το υποκείμενο και το αντικείμενο ενός ρήματος ή μιας αντωνυμίας. Σε μια πρόταση όπως *Αυτή σκέφτεται πολύ τον εαυτό της*, η αντωνυμία *τον εαυτό της* αναφέρεται στο υποκείμενο της πρότασης, *αυτή*. Το υποκείμενο και το αντικείμενο συν-αναφέρονται. Κατ' αναλογία, στην περίπτωση της μάθησης απαλείφεται η ξεκάθαρη διαφορά του γνώστη από το αντικείμενο της γνώσης και οι μαθητές/τριες αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι, σε έναν κόσμο κοινωνικά διαφοροποιημένο, κάθε υποκείμενο έχει επενδεδυμένο συμφέρον να διατηρήσει μια συγκεκριμένη άποψη για τα αντικείμενα των συλλογισμών του. Σε τελική ανάλυση, υπάρχει ένας ισχυρός δεσμός ανάμεσα στο ποιος είμαι, στην κοινωνική τάξη των πραγμάτων, και στο τι ξέρω. Έτσι, όλες οι μορφές γνώσης είναι περιπλεγμένες με τα συστήματα αξιών αυτών που τις κατέχουν.

Στο αυτοπαθές πεδίο έχουμε να κάνουμε με τον κόσμο της πολιτισμικής ποικιλίας στον οποίο η εξουσία είναι άνισα μοιρασμένη και υπάρχουν ανταγωνιστικά είδη λόγου. Εδώ οι μαθητές/τριες βλέπουν πόσο φορτωμένες με αξίες είναι οι γνώσεις και της επιστήμης και της κοινής λογικής. Η επιστημονική γνώση, λ.χ., μπορεί να εμφανίζεται ως εμπειρικά έγκυρη, αντικειμενική και απρόσωπη: την ενδιαφέρει μόνο η επαληθεύσιμη αλήθεια. Όμως, από την άποψη του αυτοπαθούς πεδίου, η επιστήμη γενικά είναι ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα μάλλον παρά μια αιώνια αλήθεια, και μπορεί να αμφισβητηθεί. Από σημειολογική άποψη, οι μαθητές/τριες μετακινούνται σταδιακά σε διαφορετικά μέσα καθώς αναγνωρίζουν, αναδομούν και αμφισβητούν διάφορα νοήματα. Παρόλο που οι πολυτροπικές πηγές νοήματος είναι σημαντικές, η έρευνά μας στα μειονεκτούντα σχολεία έδειξε ότι η παραγωγή νοημάτων μέσω γραπτού λόγου εξακολουθεί να θεωρείται ως η πλέον σημαντική, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού (βλ. Hammond & Macken-Horarik, υπό έκδοση).

Τι γίνεται όμως με την παιδαγωγική που σχετίζεται με το αυτοπαθές πεδίο; Αν και το προσωπικό στοιχείο είναι σημαντικό εδώ, μήπως βρισκόμαστε στα πρόθυρα της επιστροφής στην Προοδευτικού τύπου εκπαίδευση; Κάθε άλλο. Τα κείμενα που αναφέρονται στην κοινωνική εξάρτηση και την πολιτισμική ποικιλία γίνονται αντικείμενο γνώσης μέσω

συνειδητού σχεδιασμού –αν και οι παιδαγωγικές στρατηγικές για την ανάπτυξή τους χαρακτηρίζονται από την ανοιχτή τους φύση, από συζήτηση, και από την ποικιλία τρόπων και μέσων επικοινωνίας (λ.χ., τη χρήση βίντεο, εφημερίδων, και ραδιοφωνικών εκπομπών). Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της έρευνάς μας προχώρησαν σε μια διαλεκτική παιδαγωγική στο αυτοπαθές πεδίο –μια παιδαγωγική που ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες να κινηθούν μεταξύ ανταγωνιστικών απόψεων, να τις κρίνουν και να τις ανασυνθέσουν για μια σειρά στόχων.

Πώς ενσωματώνονται στις πρακτικές διδασκαλίας στην τάξη οι μαθησιακές πρακτικές που συνηθίζονται στο κάθε ένα από τα τρία πεδία που μόλις συζητήθηκαν; Οι δύο τάξεις της έρευνάς μας αποτελούν παραδείγματα ως προς αυτό το ερώτημα. Μπορούμε δηλαδή να δούμε πώς εμφανίζονται διάφορες πλευρές του καθημερινού, του εξειδικευμένου και του αυτοπαθούς πεδίου μάθησης στα σχέδια μαθήματος που ετοίμασαν η Margaret και ο Bill για τις αντίστοιχες ενότητες εργασίας στις τάξεις τους.

Τα τρία πεδία μάθησης στο μάθημα βιολογίας

Στη βιολογία, με μαθητές/τριες της Β' Γυμνασίου, το σχέδιο μαθήματος της Margaret αφορούσε την ανθρώπινη αναπαραγωγή και τη σχετική τεχνολογία. Αυτό σήμαινε αναφορά στις διαδικασίες της ανθρώπινης αναπαραγωγής, στη γενετική κληρονομικότητα και στις ανθρώπινες παρεμβάσεις σε αυτές τις διαδικασίες, όπως η εξωσωματική γονιμοποίηση και η γενετική μηχανική. Η Margaret ήθελε να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες της διαφορετικές απόψεις για τα σχετικά ζητήματα. Προσπάθησε λοιπόν πρώτα να βεβαιωθεί ότι είχαν τις απαραίτητες γνώσεις στη βιολογία και ότι είχαν ήδη κάνει κάποιες σκέψεις για τα ανθρώπινα και τα ηθικά προβλήματα που προκύπτουν από τις εφαρμογές της γενετικής τεχνολογίας. Από την άποψη του συγκεκριμένου πλαισίου μας, σχεδίασε τη μετακίνηση μεταξύ τριών ειδών γνώσεων σχετικών με την αναπαραγωγή: αυτές που είχαν αποκτήσει οι μαθητές/τριες στην προσωπική τους ζωή (στο καθημερινό πεδίο), αυτές που είχαν αναπτύξει μέσω της οργανωμένης εκπαίδευσης στο μάθημα της βιολογίας (στο εξειδικευμένο πεδίο) και αυτές που διαμορφώθηκαν κατά την κριτική ανάγνωση και συζήτηση των κοινωνικών και ηθικών προβλημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στη ζωή των ανθρώπων (στο αυτοπαθές πεδίο). Πώς σχετίζονται αυτά με το πρόγραμμα σπουδών βάσει των κειμενικών ειδών; Το συγκεκριμένο μάθημα ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να περιλαμβάνει παραγωγή γραπτής εργασίας. Η Margaret ήθελε να χρησιμοποιήσει αυτή την εργασία για να βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών της στην παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας το κειμενικό είδος της εξήγησης, χρησιμοποιώντας το ως τρόπο εισαγωγής στην επιστημονική γνώση.

Οι αρχικές σημειώσεις του σχεδίου του μαθήματος αποτυπώνουν τους μαθησιακούς στόχους της Margaret για τη συγκεκριμένη ενότητα εργασίας. Τους στόχους αυτούς τους περιέγραψε σε σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών: Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να είναι σε θέση:

- να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το κειμενικό είδος της εξήγησης
- να εξηγούν τις διαδικασίες σεξουαλικής αναπαραγωγής του ανθρώπου, της εξωσωματικής γονιμοποίησης, της γενετικής μηχανικής και της κληρονομικότητας (της κυρίαρχης και της υποχωρητικής)
- να παραθέτουν και να περιγράφουν τις τεχνολογίες παρέμβασης ή τροποποίησης του αποτελέσματος της ανθρώπινης αναπαραγωγής
- να συζητούν τα ηθικά και ιατρικά ζητήματα που προκύπτουν από τις νέες τεχνολογίες αναπαραγωγής
- να διαβάζουν και να συζητούν διάφορα ζητήματα που παρουσιάζονται λ.χ. σε άρθρα εφημερίδων, επιστημονικών περιοδικών, εγχειριδίων και σε διάφορα μέσα ενημέρωσης, έντυπα και τηλεοπτικά.

Τα τρία πεδία μάθησης στο μάθημα της φιλολογίας

Στο μάθημα φιλολογίας με τους μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου, ο Bill είχε προγραμματίσει να εργαστεί με τους μαθητές/τριες του πάνω στην κωμωδία καταστάσεων με έμφαση στο ζήτημα

των κοινωνικών προκαταλήψεων. Η τάξη του είχε αποκτήσει γνώσεις για τη δομή της αφήγησης την προηγούμενη χρονιά και ο Bill ήθελε να συνδέσει εκείνη τη γνώση με το αντικείμενο μελέτης στη συγκεκριμένη ενότητα της φετινής χρονιάς.

Γνώριζε ότι στους/τις μαθητές/τριες του άρεσαν κωμωδίες καταστάσεων όπως οι *Murphy Brown*, *Fawlty Towers* και *Mother and Son*. [οι οποίες αντιστοιχούν, όχι θεματικά, αλλά ως κειμενικό είδος με δημοφιλείς εκπομπές της ελληνικής τηλεόρασης όπως *Και οι παντρεμένοι έχουν ψυχή*, *Το δας εξ' αμαρτείν*, *Ντόλτσε Βίτα*] Ο Bill ήθελε να κατορθώσουν οι μαθητές/τριες όχι μόνο να αναλύσουν τη δομή του κειμενικού είδους της τυπικής κωμωδίας καταστάσεων αλλά και να αποδομήσουν την ιδεολογική τους λειτουργία. Πολλές κωμωδίες καταστάσεων λειτουργούν έτσι που να δείχνουν ως φυσικές κάποιες κοινωνικές απόψεις και να στηρίζουν προκαταλήψεις που έχουν να κάνουν λ.χ. με την ηλικία, την εθνικότητα, το φύλο ή το γάμο. Από την άποψη του πλαισίου μας, το μάθημά του είχε σχεδιαστεί για να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι γνώσεις των μαθητών/τριών του σε (τουλάχιστον) τρία πεδία: το καθημερινό, το εξειδικευμένο και το αυτοπαθές. Οι μαθησιακοί στόχοι του Bill καταγράφηκαν στις σημειώσεις του σχεδίου του μαθήματός του με τη μορφή στρατηγικών διδασκαλίας ως εξής:

- να εισαγάγει τους/τις μαθητές/τριες στα χαρακτηριστικά στοιχεία της κωμωδίας καταστάσεων
- να τους δώσει τη δυνατότητα να γράψουν κείμενα για διαφορετικού τύπου ακροατηρία και για διαφορετικούς σκοπούς, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα. Να μπορούν λ.χ. να γράψουν κριτική ή περιληπτική περιγραφή μιας κωμωδίας καταστάσεων για ένα έντυπο πρόγραμμα της τηλεόρασης, ένα σχολιαστικό άρθρο για περιοδικό ή ακόμη και ένα σενάριο κωμωδίας καταστάσεων.
- να συζητήσει πώς εμφανίζονται οι προκαταλήψεις στη σύγχρονη κοινωνία και πώς μπορούν οι ανθρωπιστικές σπουδές να θέσουν σε αμφισβήτηση αυτές τις αντιλήψεις.
- να έχει ως αποτέλεσμα τη συγγραφή και παραγωγή μιας κωμωδίας καταστάσεων εμπλέκοντας τους μαθητές/τριες σε όλες τις σχετικές διαδικασίες (γράψιμο σεναρίου, εργασίες πριν από την παραγωγή, ηθοποιία, παραγωγή και εργασίες μετά την παραγωγή).

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ/ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τελικός μας στόχος ήταν να συμπεριλάβουμε όλη την κλίμακα των πρακτικών γραμματισμού και μάθησης που παρέχονταν σε κάθε τάξη στο αναπτυσσόμενο πλαίσιο μας και αυτό ακριβώς προσπαθήσαμε να κάνουμε. Το Σχέδιο. 1 που ακολουθεί παρουσιάζει μια συνοπτική και ιδεατή εικόνα των τριών πεδίων μάθησης (του καθημερινού, του εξειδικευμένου και του αυτοπαθούς) από την άποψη της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην κάθε περίπτωση. Οι τρεις διαστάσεις αυτών των πρακτικών φαίνονται στη διάταξη του σχήματος με τη χρήση τριών σειρών που διατρέχουν το κάθε πεδίο.

Σχήμα 1:

Άποψη των πρακτικών και των νοημάτων που πριμοδοτούνται στα τρία πεδία μάθησης.

Τα Πολιτισμικά Πεδία και οι σχετικοί τους σχηματισμοί		
Καθημερινό	Εξειδικευμένο	Αυτοπαθές
Αφετηρίες: ποικίλες πρακτικές και νοήματα με μη καθορισμένη έκβαση	Πρακτικές και νοήματα που οδηγούν σε κυρίαρχες μορφές γνώσης / ισχύος και στη κατασκευή εξειδικευμένων νοημάτων.	Πρακτικές και νοήματα που οδηγούν στη διαπραγμάτευση της κοινωνικής ποικιλομορφίας και των «ανταγωνιστικών» ειδών λόγου.
1	2	3
Ενασχόληση με το περιεχόμενο της σιωπηρής	Αφομοίωση και αναπαραγωγή του	Εξέταση του περιεχομένου της επιστημονικής γνώσης, με βάση

γνώσης, με βάση την προσωπική, οικογενειακή και κοινοτική εμπειρία.	περιεχομένου της επιστημονικής γνώσης, με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία.	κοινωνικές πτυχές της εμπειρίας.
Υπόδυση των ρόλων, των συμπεριφορών και των προσδοκιών των σχέσεων στην οικογένεια και στην κοινότητα. Διάδραση με τους άλλους, κυρίως μέσω του προφορικού λόγου.	Υιοθέτηση των ρόλων, των συμπεριφορών και των προσδοκιών ενός ενταγμένου μέλους μιας επιστημονικής κοινότητας. Ερμηνεία και παραγωγή επιστημονικών κειμένων, κυρίως γραπτών.	Κριτική των ρόλων, των συμπεριφορών και των προσδοκιών διαφορετικών κοινωνικών καθεστώτων. Αναγνώριση, ανασυγκρότηση και αμφισβήτηση νοημάτων, με τη χρήση διαφορετικών μέσων.

Πώς συσχετίσαμε τις κατηγορίες του επιπέδου ύφους και του κειμενικού είδους στο κάθε συγκειμενικό πεδίο;

Έχοντας υιοθετήσει για το αναπτυσσόμενο πλαίσιο μας τους τρεις μεταβλητούς παράγοντες που συζητήθηκαν πιο πάνω (πεδίο, συνομιλιακοί ρόλοι και τρόπος) —οι οποίοι, σύμφωνα με τον Halliday, επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας— μπορέσαμε να δούμε την πολύπλευρη λειτουργικότητα των πρακτικών κάθε πεδίου μάθησης. Στο πλαίσιο μας, ο μεταβλητός παράγοντας «πεδίο (δράσης)» ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένος με τη διάσταση της γνώσης ή/και του περιεχομένου και στα τρία πεδία μάθησης. Οι «συνομιλιακοί ρόλοι» σχετίστηκαν με την παράμετρο των ρόλων ή/και σχέσεων ενώ ο «τρόπος» ήταν μέρος της σημειακής διάστασης (είχε να κάνει με την κατασκευή νοημάτων σε γλωσσικά κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου και σε πολυτροπικά κείμενα).

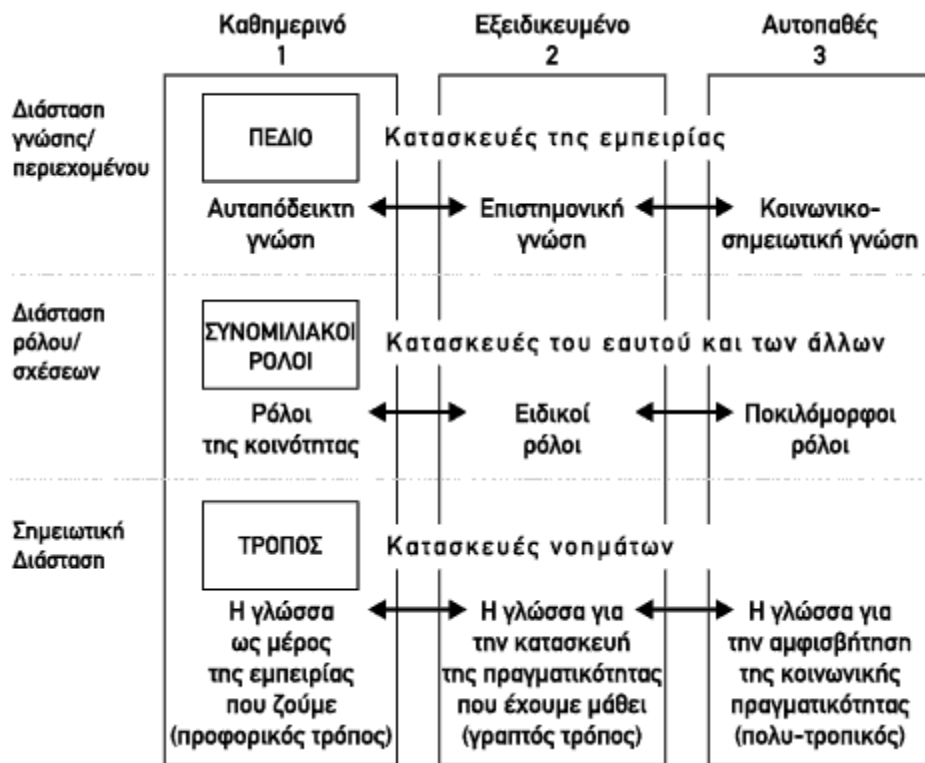
Αν και οι τρεις παράγοντες που έχουμε συζητήσει εδώ (δηλ. πεδίο, συνομιλιακοί ρόλοι και τρόπος) συνήθως σχετίζονται με την περίπτωση επικοινωνίας, δεν υπάρχει λόγος να μην μπορεί να αναπαρασταθεί και το ευρύτερο πολιτισμικό συγκείμενο με βάση τους παράγοντες αυτούς. Η αποδοχή αυτής της άποψης μας οδήγησε να θεσμοθετήσουμε τις τρεις αυτές μεταβλητές συνδεοντάς τις με τις ευρείες περιοχές της παραγωγής νοημάτων που σχετίζονται με χώρους σημαντικούς για τους μαθητές/τριες της Β/θμιας εκπαίδευσης. Στην προσαρμογή του λειτουργικού μοντέλου που καταλήξαμε, προϋποθέσαμε ότι η ανάγνωσή μας των απαιτήσεων μιας περίπτωσης θα ποικίλλει ανάλογα με το ποιο είναι το πολιτισμικό πεδίο στο οποίο βρισκόμαστε τη στιγμή της ανάγνωσης. Παραστήσαμε το κάθε πεδίο ως συνδυασμό των σχετικών τύπων περιστάσεων που εμπλέκουν συγκεκριμένα επίπεδα ύφους (συνδιαμορφώσεις νοήματος). Υπό αυτή την έννοια το επίπεδο ύφους είναι απλώς η δυναμική του νοήματος, η οποία ενυπάρχει και ανακυκλώνεται συνήθως σε ένα δεδομένο πολιτισμικό πεδίο. Τα επίπεδα ύφους ενός πεδίου θα διαφέρουν με συγκεκριμένους τρόπους από τα επίπεδα ύφους των άλλων πεδίων. Λ.χ. τα επίπεδα ύφους του καθημερινού πεδίου θα τείνουν να ευνοούν τη γνώση της κοινής λογικής και θα διαμορφώνουν σχέσεις και στάσεις των κοινωνικών ρόλων χρησιμοποιώντας κυρίως τον προφορικό λόγο του συγκεκριμένου κόσμου. Στο εξειδικευμένο πεδίο, αντίθετα, έχουμε να κάνουμε με επίπεδα ύφους τα οποία ευνοούν την επιστημονική γνώση και ειδικούς ρόλους που χρησιμοποιούν τις γραπτές μορφές λόγου της ακαδημαϊκής μάθησης. Αυτά τα επίπεδα ύφους διαφέρουν από τα επίπεδα ύφους του αυτοπαθούς πεδίου. Εδώ έχουμε να κάνουμε με τα επίπεδα ύφους της κοινωνικο-σημειωτικής γνώσης και με πολιτισμικά ποικίλα συστήματα ρόλων τα οποία χρησιμοποιούν γλώσσα που συνήθως αμφισβητεί την κοινωνική πραγματικότητα (συνήθως μέσω πολυτροπικού λόγου).

Φυσικά δεν υπάρχει κάποια σιδερόφραχτη σχέση ανάμεσα σε αυτές τις ευαίσθητες κατά περίπτωση μεταβλητές του επιπέδου ύφους, αλλά μάλλον μια σαφής τάση να συνυπάρχουν. Το Σχέδιο 2 πιο κάτω δείχνει πώς επεκτείναμε την έννοια του επιπέδου ύφους για να το εντάξουμε στο μοντέλο μας για τη γλωσσική αγωγή στο σύνολο του προγράμματος σπουδών.

Σχήμα 2

Άρθρωση των διαστάσεων του επιπέδου ύφους στα τρία πεδία

Πολιτισμικά Πεδία και επίπεδο ύψος



Σε αυτό το σχήμα υπάρχουν βέλη ανάμεσα στο κάθε πεδίο σε κάθε οριζόντια διάσταση. Τα βέλη έχουν χρησιμοποιηθεί για να καταστεί σαφές ότι η μάθηση σε οποιοδήποτε πεδίο συνδέεται με τη μάθηση στα άλλα. Έτσι οι μαθητές/τριες συγκροτούν τα επίπεδα ύψους των εξειδικευμένων μαθησιακών συγκειμένων χρησιμοποιώντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει στην καθημερινή τους ζωή. Και προχωρούν στην αυτοπαθή εκμάθηση αμφισβητώντας τις αντιλήψεις που έχουν εδραιώσει στα άλλα πεδία. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση μπορεί να παρασταθεί οπτικά ως κίνηση μεταξύ (τουλάχιστον) δύο αναγνώσεων ενός μαθησιακού συγκειμένου.

Και τι γίνεται με τις διαστάσεις του γραμματισμού σε αυτό το συγκειμενικό πλαίσιο; Όπως φαίνεται στο Σχέδιο 3 που ακολουθεί, προσθέσαμε και την κατηγορία του κειμενικού είδους σε κάθε πεδίο μάθησης. Οι πρακτικές του κάθε πεδίου μπορούν επίσης να περιγραφούν από την άποψη των χαρακτηριστικών τύπων κειμένων. Λ.χ., αν δούμε τη στήλη 1, κειμενικά είδη όπως οι οδηγίες, οι περιγραφές, τα ανέκδοτα και οι προσωπικές απαντήσεις έχουν εξελιχθεί ώστε να επιτελούν τη σημειολογική λειτουργία των καθημερινών διαδράσεων. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες μπορούν να διηγηθούν μια ιστορία, να διατυπώσουν μια παρατήρηση, να ακολουθήσουν απλές οδηγίες ή να δώσουν μια προσωπική απάντηση σε κάποιο ερώτημα. Έτσι, σπάνια χρειάζεται να διδαχθούν αυτές οι επικοινωνιακές πράξεις στους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας ειδικά στην προφορική τους μορφή. Κι όμως, σε τέτοιου τύπου πράξεις ασκούνται οι μαθητές/τριες με το Προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών που σπάνια τους/τις βοηθούσε να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης και παραγωγής κειμενικών ειδών που έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή γνώση με τα οποία πολλοί/ές μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι. Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες μειονεκτούντων σχολείων χρειάζεται να διδαχθούν συστηματικά τη δομή των κειμενικών ειδών και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά π.χ. της επεξήγησης, της αναφοράς ή της έκθεσης. Δεν μπορεί να θεωρείται ως δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες γενικότερα, και ειδικότερα των συγκεκριμένων σχολείων, έχουν τη γνώση των ρητορικών στοιχείων των κειμενικών αυτών ειδών.

Ακόμα πιο απαιτητικά είναι τα κειμενικά είδη που συνήθως παράγονται στο αυτοπαθές πεδίο, όπως η συζήτηση, η θεωρία, ή η αποδόμηση. Μάλιστα η έρευνά μας στα σχολεία του ΠΜΣ έβγαζε κάποια σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των συμβατικών και των κριτικών πρακτικών γραμματισμού. Παρατηρήσαμε μια σχέση εξάρτησης σε αυτό το σημείο,

που δείχνει ότι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού εξαρτάται από τις ικανότητες και γνώσεις που έχουν ήδη αναπτύξει οι μαθητές/τριες στα πλαίσια του συμβατικού γραμματισμού. Για παράδειγμα, στα σχολεία που κάναμε την έρευνά μας, η ικανότητα να παραχθεί μια γραπτή συζήτηση ενός θέματος όπως η γενετική μηχανική εξαρτιόταν από την ικανότητα των μαθητών/τριών να εξηγήσουν τα σχετικά φαινόμενα εξαρχής. Με τον ίδιο τρόπο, η ικανότητά τους να αποδομήσουν την ιδεολογική λειτουργία της κωμωδίας καταστάσεων εξαρτιόταν από την ικανότητά τους να αναλύσουν τη ρητορική δομή της κωμωδίας καταστάσεων γενικότερα. Μάλιστα διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες που φαίνονταν να έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού (οι οποίες σχετίζονται με τα επίπεδα ύφους του αυτοπαθούς πεδίου) τις επιτύγχαναν εκείνοι/ες που είχαν αναπτύξει τις υψηλότερες ικανότητες ως προς τις συμβατικές πρακτικές γραμματισμού στο εξειδικευμένο πεδίο μάθησης.

Στο Σχέδιο 3 αναγράφονται μεταξύ άλλων τα γραπτά κειμενικά είδη που σχετίζονται με το κάθε πεδίο μάθησης και χρησιμοποιούνται στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και στο φιλολογικό μάθημα αντίστοιχα.

Σχήμα 3:

Τα κειμενικά είδη και τα χαρακτηριστικά περιβάλλοντα χρήσης τους (βιολογία και γλώσσα-λογοτεχνία)

Πολιτισμικά Πεδία και Κειμενικό Είδος		
Καθημερινό	Εξειδικευμένο	Αυτοπαθές
1	2	3
Οδηγία π.χ. «Πληροφορίες για την εξωσωματική γονιμοποίηση»	Εξήγηση π.χ. «Πώς λειτουργεί το πρόγραμμα εξωσωματικής γονιμοποίησης»	Συζήτηση π.χ. «Ισοσταθμίζει το κόστος της εξωσωματικής γονιμοποίησης τα οφέλη που επιφέρει;»
Παρατήρηση π.χ. «Ο νυχτερινός ουρανός του Σύδνεϋ»	Ενημερωτική Αναφορά π.χ. «Το ηλιακό σύστημα»	Ανάπτυξη θεωρίας π.χ. «Θεωρίες για τη γέννηση του ηλιακού συστήματος»
Ανέκδοτο π.χ. «Τι έγινε στην οικογένειά μου την περασμένη βδομάδα»	Λογοτεχνία (του Κανόνα) π.χ. «Άμλετ»	Λογοτεχνία (μεταμοντέρνα) π.χ. «Ο Rozencrantz και ο Guildenstern είναι νεκροί»
Προσωπική απάντηση π.χ. «Η αγαπημένη μου τηλεοπτική κωμωδία καταστάσεων»	Ερμηνευτική απάντηση π.χ. «Τα χαρακτηριστικά της κωμωδίας καταστάσεων ως κειμενικού είδους»	Αποδόμηση π.χ. «Πώς η κωμωδία καταστάσεων ενδυναμώνει κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με τους ηλικιωμένους;»

Ενώ το σχ. 2 παρουσιάζει μία άποψη για την περίπτωση του κάθε μαθησιακού συγκειμένου, το σχ. 3 τονίζει τις κειμενικές τους δυνατότητες (μέσω της κατηγορίας του κειμενικού είδους).

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα επίπεδα ύφους και τα κειμενικά είδη των τριών αυτών πεδίων για να αναλογιστούμε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών κατά την εξέλιξη ενός μαθήματος. Ας δούμε την πάνω σειρά του σχ. 3. Για παράδειγμα, στη διάρκεια του μαθήματος για την εξωσωματική γονιμοποίηση οι μαθητές/τριες μπορούν σχετικά εύκολα να παρακολουθήσουν κείμενα τα οποία τους δεν τους είναι άγνωστα στην καθημερινή τους ζωή (λ.χ. κείμενα που παρέχουν «Πληροφορίες σε όσους κάνουν εξωσωματική γονιμοποίηση»). Όμως, τα κείμενα που γενικεύουν σχετικά με την εμπειρία αυτή (λ.χ.

εξηγήσεις για το «Πώς λειτουργεί το πρόγραμμα εξωσωματικής γονιμοποίησης») είναι σαφώς πιο απαιτητικά, επειδή απέχουν περισσότερο από την άμεση εμπειρία των μαθητών/τριών. Τα πιο δύσκολα από όλα είναι συνήθως τα κείμενα που θίγουν ζητήματα που προκύπτουν από αντιφατικές εμπειρίες στη διάρκεια προγραμμάτων εξωσωματικής γονιμοποίησης (λ.χ. κείμενα που απαντούν σε ερωτήματα όπως: «Είναι περισσότερα τα οφέλη ή οι ζημιές της εξωσωματικής γονιμοποίησης;»).

Παράλληλη εξέλιξη παρατηρείται και στο γλωσσικό μάθημα. Για παράδειγμα, όταν μαθαίνουν για τη δομή συγκεκριμένου τύπου θεατρικών ή τηλεοπτικών έργων, όπως λ.χ. η κωμωδία καταστάσεων, οι μαθητές/τριες συχνά ξεκινούν διατυπώνοντας τη δική τους θέση και αντιδράσεις σε σχέση με τα έργα αυτά? δηλαδή, απαντούν σε ερωτήματα όπως «Η αγαπημένη μου τηλεοπτική εκπομπή». Αργότερα, με τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας τους, προχωρούν σε τύπους κειμένων που κάνουν γενικεύσεις για θεατρικά ή τηλεοπτικά έργα, κωμωδίες, κλπ.? δηλαδή, απαντούν σε ζητήματα όπως «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους της κωμωδίας καταστάσεων». Στη συνέχεια, αφού φτάσουν να κατανοούν τα άμεσα και έμμεσα διατυπωμένα μηνύματα και ιδεολογικές προεκτάσεις του κειμενικού είδους, και να συζητούν όλα αυτά με άλλους, αρχίζουν να μπορούν να παράγουν τύπους κειμένων που αποδοθούν τα μηνύματα του κειμενικού είδους? δηλαδή, μπορούν να απαντήσουν σε ζητήματα όπως «Πώς ενισχύουν οι κωμωδίες καταστάσεων τα στερεότυπα σχετικά με τους ηλικιωμένους ή με τον έγγαμο βίο;»).

Πώς λειτουργήσε το πλαίσιο στο σχεδιασμό των μαθημάτων των δύο εκπαιδευτικών; Η Margaret αποφάσισε σε αυτό το μάθημα να εστιάσει στο κειμενικό είδος της εξήγησης που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο μάθημα που διδάσκει. Οι μαθησιακοί της στόχοι της για το μάθημα της βιολογίας μπορούν να χαρακτηριστούν με συγκεκριμένους όρους, χρησιμοποιώντας τις έννοιες του κειμενικού είδους (σχετικά με τον κοινωνικό σκοπό) και του επιπέδου ύφους (σχετικά με την εξειδικευμένη μελέτη της ανθρώπινης αναπαραγωγής). Οι απαιτήσεις γραμματισμού αυτού του μαθησιακού συγκειμένου μπορούν να παρασταθούν ως εξής:

- *Σκοπός:* Εξήγηση φυσικών και τεχνολογικών φαινομένων (εστίαση στο κειμενικό είδος της εξήγησης)
- *Πεδίο:* Οι βιολογικές και τεχνολογικές διαδικασίες που περιβάλλουν την ανθρώπινη αναπαραγωγή (εστίαση στην επιστημονική γνώση)
- *Συνομιλιακοί ρόλοι:* Τα παιδιά, ως μαθητευόμενοι, που εκπαιδεύονται στο ρόλο των ειδικών του χώρου (εστίαση στο ρόλο του ειδικού)
- *Τρόπος:* Γραπτή γλώσσα (εστίαση σε επιστημικά κείμενα).

Τα ίδια κριτήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το μάθημα του Bill σχετικά με τη δομή της κωμωδίας καταστάσεων:

- *Σκοπός:* Ερμηνεία και περιγραφή των χαρακτηριστικών της κωμωδίας καταστάσεων (εστίαση στο κειμενικό είδος της εξήγησης)
- *Πεδίο:* Τα στοιχεία της επιτυχημένης κωμωδίας καταστάσεων (εστίαση στην επιστημονική γνώση)
- *Συνομιλιακοί ρόλοι:* Οι μαθητές/τριες ως μαθητευόμενοι, που εκπαιδεύονται στο ρόλο των ειδικών του χώρου (εστίαση στο ρόλο του ειδικού)
- *Τρόπος:* Πολυτροπικό στη φάση της ανάλυσης και γραπτό στη φάση της παραγωγής γραπτού κειμένου (εστίαση σε επιστημικά κείμενα).

Οι δίδυμες έννοιες κειμενικό είδος και επίπεδο ύφους συνεργάστηκαν ως σημειωτικά πλαίσια για το σχεδιασμό του μαθησιακού συγκειμένου.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ: ΜΕΡΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο ως εργαλείο για να προσδιορίζουν τα μαθησιακά συγκείμενα που κατασκευάζουν στις τάξεις τους. Ήταν χρήσιμο

επειδή τους παρείχε μια κοινή άποψη για το γραμματισμό και τη μάθηση στο σύνολο του προγράμματος σπουδών. Το επίπεδο ύφους και το κειμενικό είδος χρησιμοποιήθηκαν για να πλαισιώσουν τους μαθησιακούς στόχους, παρέχοντας κάθε φορά ένα «στοιχείο προσμονής» για το επόμενο μάθημα οποιουδήποτε αντικειμένου.

Για παράδειγμα, από τη στιγμή που ένας/μία εκπαιδευτικός αποφάσισε για τη φύση της ύλης που θα κάλυπτε και για τις μαθησιακές δραστηριότητες που θα χρησιμοποιούσε προκειμένου να καλύψει την ύλη αυτή (δηλ. ποια θα ήταν τα πεδία μάθησης), για τους ρόλους που θα έπαιρναν οι μαθητές/τριες κατά την εργασία μέσα στην τάξη (δηλ. τους πιθανούς συνομιλιακούς ρόλους) και για τις σημειωτικές διαστάσεις της δουλειάς του (τα μέσα και τους τρόπους), θα είχαν ήδη διαγραφεί οι συνθήκες για την επιλογή και διαμόρφωση του επιπέδου ύφους.

Με τη συνειδητοποίηση των συγκεκριμένων πιέσεων του μαθησιακού περιβάλλοντος, ο/η εκπαιδευτικός ήταν έτσι περισσότερο ικανός να τοποθετήσει και να κινητοποιήσει τις δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που ζητούσε να κάνουν οι μαθητές/τριες του. Και τα κειμενικά είδη που θα επιλέγονταν για αυτές τις ασκήσεις θα βοηθούσαν με τη σειρά τους το συγκεκριμένο είδος μάθησης μέσα στην τάξη. Από την άποψη του πλαισίου, κάθε μάθημα παριστάνει μία δυναμική νοήματος (ένα σύνολο από επίπεδα ύφους) την οποία κατασκευάζουν οι μαθητές/τριες ο καθένας για τον εαυτό του και στη συνέχεια τη διαμορφώνουν μέσω διαφόρων κειμενικών ειδών. Διαπιστώσαμε ότι το μοντέλο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως γενικό εργαλείο σχεδιασμού για ένα μάθημα συνολικά ή με εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες σχετικές με συγκεκριμένους τομείς του μαθήματος.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν επίσης το συγκεκριμένο πλαίσιο ως μηχανισμό αξιολόγησης των μαθησιακών συγκεκριμένων που κατασκεύασαν και των κειμενικών ειδών που χρησιμοποίησαν για να ξέρουν αν πράγματι βοήθησαν τους μαθητές/τριες να κάνουν αυτά που τους ζήτησαν. Η Margaret το βρήκε ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές/τριες που πάλευαν με τις σύνθετες έννοιες της γενετικής κληρονομικότητας. Οι εξηγήσεις τους τής έδωσαν σημαντικές ενδείξεις για το τι καταλαβαίνουν και πού δυσκολεύονται. Όπως το έθεσε η ίδια, σε μία προσωπική μας επικοινωνία: «Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες μου μου δείχνει τι μαθαίνουν. Δεν μπορείς να γράψεις την εξήγηση μιας διαδικασίας παρά μόνο αν *πράγματι* την καταλαβαίνεις. Το να γράψεις μια εξήγηση σε ωθεί να καταλήξεις σε μια αντίληψη του πώς ένα γεγονός συνδέεται λογικά με άλλα».

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το συγκεκριμένο πλαίσιο που περιέγραψα εδώ αποτελεί μία προσπάθεια ενσωμάτωσης ορισμένων από τις πολλές και ποικίλες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Παράλληλα, αποτελεί προσπάθεια μιας όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης περιγραφής του κοινωνικού συγκεκριμένου των πρακτικών μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες. Επιχειρεί να δείξει πώς ο γραμματισμός και η μάθηση μπορεί να συσχετιστούν χρησιμοποιώντας το λειτουργικό μοντέλο της γλώσσας.

Ποια είναι η σημασία της οργάνωσης διαφορετικών μαθησιακών πρακτικών με αυτόν τον τρόπο; Πρώτον, τονίζει το γεγονός ότι οι μαθησιακές πρακτικές φιλτράρονται από τα ευρύτερα συγκείμενα και τις διαδικασίες της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Από αυτή την άποψη οι μαθησιακές πρακτικές είναι κοινωνικά παράγωγα, υπόκεινται σε κοινωνικούς περιορισμούς και, επομένως, υπόκεινται σε μεταβολές. Δεύτερον, μια τέτοια τυποποίηση του μαθησιακού συγκεκριμένου αποδείχτηκε χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Τους/τις βοήθησε να ξεκαθαρίσουν πού ήθελαν να οδηγήσουν τους μαθητές/τριες τους σε ένα συγκεκριμένο μάθημα (σε ποια πεδία ήθελαν να τους τοποθετήσουν). Αυτό ήταν ιδιαίτερα εμφανές στις στρατηγικές σχεδιασμού των μαθημάτων τους. Όμως επίσης, χωρίς να το περιμένουμε, μας επέτρεψε να δούμε την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία ως μοντέλο με κάποιους ενδιαφέροντες τρόπους. Για παράδειγμα, με την μετακίνηση από το καθημερινό στο εξειδικευμένο πεδίο ενός θέματος όπως η αναπαραγωγή, οι μαθητές/τριες ωθούνται να αντιμετωπίσουν την εμπειρία και τις αντιλήψεις τους από τουλάχιστον δύο πλευρές (λ.χ. την επιστημονική και την προσωπική). Κατά τη διαδικασία αυτή, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η γνώση δεν είναι σταθερή ή μονολιθική, αλλά μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία. Και

αυτού του είδους ο προσδιορισμός λαμβάνεται πλέον ως δεδομένος όταν μετακινηθούν στο αυτοπαθές πεδίο. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση σε μια σειρά απόψεων πάνω σε ένα ζήτημα και μπορούν να πάρουν μέρος σε συζητήσεις για αυτά τα ζητήματα ως πραγματικά ενήμεροι. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ακόμα περισσότερο τα αποτελέσματα αυτής της αλλαγής πλαισίων στις διδακτικές πρακτικές τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. «Το κείμενο», εξηγεί η Μητσοκοπούλου (2000), με αναφορά στον Kress (1989), συνιστά την υλική πραγμάτωση του λόγου και έτσι τα νοήματα των κειμένων είναι εν μέρει τα νοήματα των λόγων από τους οποίους προέρχονται και έχουν διαμορφωθεί. Συνεχίζει λέγοντας πως υιοθετώντας τη συγκεκριμένη έννοια περί κειμένου καταλαβαίνουμε ότι μπορούμε να μιλάμε για *είδη* κειμένων και εξηγεί πως:

τα *κειμενικά είδη* [όρος που αποτελεί μετάφραση του αγγλικού και γαλλικού όρου *genre*] περιέχουν μορφές και έννοιες οι οποίες απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων. Αποτελούν έτσι ενός είδους δείκτη και κατάλογο του συνόλου των κοινωνικών περιστάσεων μιας κοινότητας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Ανάμεσα στην πληθώρα κειμενικών ειδών που αντιμετωπίζουμε καθημερινά μπορούμε να αναφέρουμε τη συνέντευξη, τη διαπροσωπική συνδιάλεξη, την έκθεση ιδεών, τη διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μια τάξη ή την ακαδημαϊκή διάλεξη, τις οδηγίες χρήσης ενός αντικείμενου, τη συνταγή μαγειρικής, το διδακτικό κείμενο του σχολικού βιβλίου της φυσικής, της ιστορίας, κλπ. Το κάθε κειμενικό είδος, όπως ορίζεται εδώ, αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή. ...Η αντίληψη του «κειμενικού είδους», όπως αναφέρεται εδώ, αναπτύχθηκε σημαντικά στο πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας και στην προκειμένη περίπτωση ορίστηκε ως μια κοινωνική διαδικασία, με κειμενική δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη. ...Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη έχει γίνει σε ορισμένες περιπτώσεις κύριος σκοπός του σχολικού προγράμματος κατά τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/-τριών μέσω του συνόλου των μαθημάτων, με το σκεπτικό ότι τα κειμενικά είδη παιδαγωγικού λόγου διαφέρουν ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου θεωρείται ως ένα μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών με γλωσσολογικούς «πόρους» για τη σχολική τους επιτυχία καθώς επίσης για τη μελλοντική τους κοινωνική επιτυχία. Υιοθετώντας την άποψη ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών αποτελεί ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εμπνευστές της «εκπαίδευσης με βάση τα κειμενικά είδη» [genre-based education], ισχυρίζονται ότι όσο ο μαθητικός πληθυσμός δεν εξοικειώνεται με τις κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας θα υπάρχει σημαντικό πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης... Στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να μεταφερθούν οι γνώσεις επιτυχημένης ανάγνωσης και συγγραφής κειμένων από το σχολείο στην εργασία, αλλά και σε διάφορες άλλες κοινωνικές δραστηριότητες.

Πρβλ. Μητσοκοπούλου, Β. 2000. Λόγος και κείμενο. Στο *Ηλεκτρονικός κόμβος*

για την υποστήριξη των διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας). Γλώσσα: Θεωρία- Διδασκαλία. Γένη και είδη λόγου. www.komvos.edu.gr

2. Οι δημοσιεύσεις που παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση τα κειμενικά είδη για τη Α'/θμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν τους Callaghan & Rothery 1988, Macken et al. 1989 και Callaghan, Knapp & Noble 1993.

3. Όπως προκύπτει από την παραπάνω υποσημείωση, το «κειμενικό είδος», όπως εξηγεί και πάλι η Μητσοκοπούλου (2000), καθορίζει:

...τις γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της δομής του κειμένου, ως ολοκληρωμένου μηνύματος με αρχή, μέση και τέλος, όπως λ.χ. ένα έγγραφο από τη δημόσια διοίκηση με τη μορφή φόρμας και οδηγιών για τη συμπλήρωσή του. Το «*επίπεδο ύφους*», από την άλλη

μεριά, το οποίο αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου *register*, καθορίζει γλωσσικές επιλογές στο επίπεδο της σύνταξης των φράσεων του κειμένου και του λεξιλογίου του. ...Έτσι, στην περίπτωση του δημόσιου εγγράφου, για παράδειγμα, οι γλωσσικές επιλογές μπορεί να είναι τέτοιες που να συγκροτούν ένα κείμενο η γλώσσα του οποίου μπορεί να έχει ύφος γραφειοκρατικό ή φιλικό προς το αναγνωστικό κοινό. Οι γλωσσικές επιλογές μιας συνέντευξης μπορεί να της προσδίδουν ύφος δημοσιογραφικό ή επιστημονικό. Οι γλωσσικές επιλογές ενός σχολικού κειμένου μπορεί να το καθιστούν κείμενο διδακτικό ή μαθησιακό. Με άλλα λόγια, το επίπεδο ύφους αφορά στις γενικευμένες γλωσσικές επιλογές που προσδιορίζουν το γενικό ύφος του κειμένου. ...Η πιο ολοκληρωμένη άποψη για την έννοια «επίπεδο ύφους» και αυτή που τελικά έχει κυριαρχήσει είναι η άποψη που διατυπώθηκε από τη σχολή συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας. Ολοκληρωμένη γιατί ορίζει το επίπεδο ύφους σε σχέση με την οργάνωση του κειμένου αλλά και του συγκειμενικού του πλαισίου.

4. Ο όρος *συγκειμενικό πλαίσιο* αποδίδει τον όρο *context* στην αγγλική και *contexte* στη γαλλική γλώσσα. Οι ξένοι αυτοί όροι έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα με διαφορετικές λέξεις όπως «τα συμφραζόμενα», «το περικείμενο», το [γλωσσικό ή κοινωνικό] «περιβάλλον». Οι διαφορετικές μεταφράσεις του όρου αποτυπώνουν τις διαφορετικές θεωρητικές έννοιες που εγγράφουν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο όρος *context* που μεταφράζεται ως «συγκειμενικό πλαίσιο» εδώ, παραπέμπει στη γλωσσολογική σχολή του Halliday, ο οποίος θεωρεί, όπως εξηγεί η Μητσοικοπούλου (2000), πως:

...το επίπεδο ύφους αναφέρεται σε μια συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται –και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται– από τα στοιχεία του άμεσου συγκειμενικού πλαισίου, και συγκεκριμένα από το «πεδίο», το «συνομιλιακό ρόλο» και τον «τρόπο» εκφοράς του λόγου.

Τα τρία αυτά στοιχεία δεν αποτελούν γλωσσικές κατηγορίες, αλλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκειμενικού πλαισίου του κειμένου που καθορίζουν και το επίπεδο ύφους του. Για παράδειγμα, ξέρουμε πως τα προφορικά κείμενα που παράγουν οι διευθυντές μιας επιχείρησης κατά τη διάρκεια σύσκεψής τους διαφέρουν ως προς το επίπεδο ύφους από τα κείμενα που παράγει μια ομάδα γονέων κατά τη σύσκεψή τους σχετικά με ένα πρόβλημα που προέκυψε στο σχολείο των παιδιών τους. Το επίπεδο ύφους κατά τον αθλητικό σχολιασμό ενός ποδοσφαιρικού αγώνα από το ραδιόφωνο διαφέρει από εκείνο του σχολιασμού στην τηλεόραση μιας καλλιτεχνικής εκδήλωσης και αυτή διαφέρει από το επίπεδο ύφους σχολιασμού της ίδιας εκδήλωσης σε μια κοινωνική συγκέντρωση μεταξύ φίλων. Βλέπουμε δηλαδή ότι όσο πιο πολλές πληροφορίες διαθέτουμε για τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, τόσο πιο συγκεκριμένα μπορούμε να προσδιορίσουμε το επίπεδο ύφους του και να κατανοήσουμε τις γλωσσικές επιλογές του. Μάλιστα, σκοπός της ανάλυσης του επιπέδου ύφους ενός κειμένου είναι ο προσδιορισμός των γενικών εκείνων αρχών και επικοινωνιακών παραμέτρων που καθορίζουν τις εκάστοτε γλωσσικές επιλογές του. Το επίπεδο ύφους, ως ένα σύνολο εννοιών, το οποίο πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, κατάλληλες για την συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, αποτελεί μία σημασιολογική κατηγορία που μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι η γλώσσα που μιλάμε και γράφουμε ποικίλλει ανάλογα με το συγκειμενικό της πλαίσιο.

5. Σημείωση της επιστημονικής υπευθύνου της έκδοσης: Στο συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, τα στοιχεία σχετικά με τα κειμενικά είδη του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας, παρουσιάστηκαν σε ανακοίνωση του J.R. Martin, με τίτλο “Giving the game away: explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia” στο συνέδριο με θέμα “Loss of Communication in the Information Age” που οργανώθηκε από την Ακαδημία Επιστημών της Αυστρίας στη Βιέννη, 26-28/11/1998.

6. Ενώ τα περισσότερα σχολικά προγράμματα γραμματισμού την εποχή εκείνη αναγνώριζαν ότι η γλώσσα ποικίλλει ανάλογα με παράγοντες όπως ο σκοπός, η κατάσταση και το ακροατήριο, η φύση αυτής της σχέσης μεταξύ κειμένων και κοινωνικών παραγόντων παρέμενε ανεξήγητη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Callaghan, M., P. Knapp and G. Noble, (1993): "Genre in Practice", in B. Cope and M. Kalantzis, (Eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* [Critical Perspectives on Literacy and Education series]. London: Falmer, pp. 179-202.
- Callaghan, M. and Rothery, J., (1988) *Teaching Factual Writing: A Genre Based Approach* [Report of the DSP Literacy Project, Metropolitan East Region].
- Christie, F. and Martin, J. R. (Eds.). 1997: *Genres and Institutions: Social processes in the workplace and school* [Open Linguistics]. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K., (1985): "Register Variation" in Halliday, M.A.K. and R. Hasan: *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press. [Republished by Oxford University Press, 1989], pp. 29-41.
- Halliday, M.A.K.: 1991: "The Notion of Context in Language Education, in *Language Education: Interaction and Development*, by T. Le and M. McCausland (Eds) [Proceedings of the International Conference, Ho Chi Minh City, March – April 1991. Launceston: University of Tasmania, pp. 39-61.
- Hasan, R. and G. Williams, (Eds) 1996: *Literacy in Society* [Applied Linguistics and Language Study]. London: Longman.
- Hammond, J. and M. Macken-Horarik, (in press for Spring, 1999): "Critical Literacy: Challenges and Questions for ESL classrooms". *TESOL Quarterly*.
- Macken, M.R. and R. Rothery (1991): "Developing Critical Literacy: A model for literacy in subject learning." Monograph produced by Metropolitan East Disadvantaged Schools Program (DSP). Erskineville, NSW.
- Macken, M. R., R. R. Martin, G. Kress, M. Kalantzis, J. Rothery and B. Cope, (1989): *An Approach to Writing K-12: The theory and practice of genre-based writing, Vol. 4*. Sydney: Literacy and Education Research Network and Directorate of Studies, NSW Department of Education.
- Macken-Horarik, M. (1996): "Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary teachers," in R. Hasan and G. Williams, (Eds) 1996: *Literacy in Society* [Applied Linguistics and Language Study]. London: Longman, pp. 232-278.
- Martin, J. R.: 1984: "Language, register and genre", in F. Christie (Ed): *Language Studies: Children Writing*. Geelong, Victoria, Deakin University Press, pp.21-30.
- Martin, J. R. 1987: "Social Processes in Education: A Reply to Sawyer and Watson (and others), in I. Reid (Ed): *The Place of Genre in Learning: Current Debates*, Victoria, Deakin University Press, pp. 58-82.