

## Δεύτερο Κεφάλαιο

# Λειτουργικός Εγγραμματισμός στη Γλώσσα: Κατανόηση και Παραγωγή του Γραπτού Λόγου

### **I. Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και Εγγραμματισμός στη Χώρα μας**

#### **A. Λειτουργικός Αναλφαβητισμός**

Δεν υπάρχουν μεγάλες εθνικής έκτασης έρευνες που να αναφέρονται στον αναλφαβητισμό και στο λειτουργικό αναλφαβητισμό στη χώρα μας και τα στοιχεία που διαθέτουμε είναι μάλλον ελλιπή (βλ. Σιπητάνου 1998:12). Μεγαλύτερη ίσως είναι μία παλαιότερη έρευνα του Υπουργείου Πολιτισμού (1987). Έκτοτε ακολούθησαν μερικότερης έκτασης έρευνες τοπικής εμβέλειας που έγιναν από στελέχη της εκπαίδευσης (βλ. π.χ. Δημητρακόπουλος, 1988· Τσιώκος 1990), από ερευνητές στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών (βλ. Παπαδόπουλος 1997) και από πανεπιστημιακούς (βλ. Μπόλης και Τζάνη 1995· Πυργιωτάκης και Παληός 1997). Από όλες αυτές προκύπτει ότι κατά περίπτωση τα ποσοστά του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο μαθητικό πληθυσμό είναι πάντοτε διψήφια και σε μερικές περιπτώσεις φαίνεται να ξεπερνούν και το 25%. Η κριτική των ΜΜΕ (βλ. Στεργίου 2006) και η κυρίαρχη κοινή αντίληψη, που σχεδόν ταυτίζει τις λέξεις με τη γλώσσα και κάνει λόγο για λεξιπενία προκειμένου να χαρακτηρίσει το λειτουργικό αναλφαβητισμό, συντηρούν μια τέτοια αντίληψη, την οποία συχνά την γενικεύουν ως κρίση της εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι, βασιζόμενοι κυρίως στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη «γλωσσικού προβλήματος». Η χώρα μας που μετά από αγώνες δεκαετιών και με μεγάλο κοινωνικό κόστος ξεπέρασε το «γλωσσικό ζήτημα», φέρεται τώρα μπλεγμένη στο «γλωσσικό πρόβλημα».

#### **B. Οι Εκθέσεις PISA και PIRLS**

Μεγαλύτερης βαρύτητας είναι οι διεθνείς εκθέσεις PISA και PIRLS, που πραγματοποιήθηκαν από τον ΟΟΣΑ (βλ. OECD 2003) και το διεθνή φορέα International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), αντίστοιχα. Από τις παραπάνω εκθέσεις, οι δύο εκθέσεις PISA που πραγματοποιήθηκαν το 2000 και το 2003 έγιναν ευρύτερα γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινή γνώμη της χώρας μας και αποτέλεσαν αντικείμενο ανάλυσης και κριτικής (βλ. Raivola 2006· Κουλαϊδής 2006). Με βάση και τις δύο διαδοχικές εκθέσεις PISA, που είχαν ως δείγμα μαθητές της Τρίτης Γυμνασίου, η χώρα μας καταλαμβάνει πολύ χαμηλή θέση στον πίνακα και κατατάσσεται εικοστή έβδομη στις είκοσι εννέα χώρες του ΟΟΣΑ, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφορικά με τον «αναγνωστικό εγγραμματισμό» (reading literacy).

Η έκθεση PISA ορίζει τον αναγνωστικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί τα κείμενα, να τα χρησιμοποιεί και να αναστοχάζεται επ' αυτών, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις του και να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Από τον παραπάνω ορισμό φαίνεται η ευρύτατη αναφορά που έχει ο εγγραμματισμός τόσο στη σχολική μάθηση όσο και στο χώρο εργασίας και την κοινωνική ζωή. Η ίδια η έκθεση τονίζει με έμφαση τη χρηστικότητα των λειτουργιών του εγγραμματισμού.

Η έκθεση PIRLS του 2001, που έγινε λιγότερο γνωστή και αφορά μαθητές Τετάρτης Δημοτικού, με πρώτη ματιά δίνει μια περισσότερο αισιόδοξη εικόνα, δεδομένου ότι η Ελλάδα με τους 528 βαθμούς που συγκέντρωσε κατατάσσεται πάνω

από το διεθνή μέσο όρο των 500 βαθμών και καταλαμβάνει την 16<sup>η</sup> θέση μεταξύ 35 χωρών. Η Κύπρος με τους 498 βαθμούς κατατάσσεται λίγο χαμηλότερα, πολύ κοντά στο διεθνή μέσο όρο και καταλαμβάνει την 26<sup>η</sup> θέση.

Με μια δεύτερη ματιά, όμως, ούτε τα δεδομένα της έκθεσης PIRLS είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά για δύο τουλάχιστον λόγους. Πρώτον, διότι η Ελλάδα είναι έκτη μεταξύ των επτά χωρών της (τότε) Ευρωπαϊκής Ένωσης που συμμετείχαν στην έρευνα και δέκατη στις δεκατέσσερις χώρες της διευρυμένης Ένωσης. Δεύτερον, διότι από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος δεν αποδίδει με ακρίβεια την πραγματικότητα, επειδή υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις προς τα κάτω, το οποίο σημαίνει πολύ απλά ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις, που δημιουργούν μια μακριά «ουρά» πίσω από τον (παραπλανητικό) μέσο όρο.

Η χαμηλή θέση της χώρας μας γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη βιβλιογραφία και συναντά κανείς αναφορές σε αυτήν του τύπου: Τα παιδιά στην Κορέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τύχουν υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης απ' ό,τι τα παιδιά στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία, δύο χώρες που ξοδεύουν για την εκπαίδευση τα ίδια περίπου ποσοστά του ΑΕΠ με **την Κορέα (παράφραση)**.

### **Γ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)**

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και ειδικότερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Γλώσσας γίνεται σαφώς αναφορά σε διαφορετικά κειμενικά είδη, που πρέπει να διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο, και προβλέπεται η ταυτόχρονη διδασκαλία της Γραμματικής σε τρία επίπεδα, της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Οι δομές (=γραμματικές) των τριών αυτών επιπέδων, που τις συσχετίζει άμεσα με τα δεδομένα του κοινωνικού πλαισίου επικοινωνίας, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει να διδάσκονται άμεσα, ακολουθώντας ένα συνδυασμό αναλυτικής και συνθετικής προσέγγισης και αξιοποιώντας τη λελογισμένη χρήση της μεταγλώσσας, σύμφωνα και με όσα αναφέραμε στο περί Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης υποκεφάλαιο.

Εξαντλητική αναφορά στα είδη λόγου και στους τύπους κειμένων δεν κάνει το ΑΠΣ της Γλώσσας, ούτε παρουσιάζει λεπτομερή κειμενοταξινομία. Αντίθετα, κάνει μία γενική κατηγοριοποίηση των κειμένων (α) σε κείμενα αναφοράς, όπου κατατάσσονται τα αφηγηματικά, πραγματολογικά, εκθετικά και περιγραφικά κείμενα και (β) σε κείμενα κατευθυντικά, όπου κατατάσσονται τα μεθοδολογικά και τα επιχειρηματολογικά. Εναλλακτικές ταξινομήσεις παρουσιάζουμε σε άλλο κεφάλαιο του παρόντος τόμου.

Τα παραπάνω είδη κειμένων με τα χαρακτηριστικά δομής και ύφους, που τα διακρίνουν, αποτελούν σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων, τάση η οποία χαρακτηρίζει σήμερα διεθνώς πολλά αναλυτικά προγράμματα (literacy across the curriculum).

### **Δ. Οι Τύποι Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια**

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που υλοποιούν το περιεχόμενο και τις γενικές αρχές των ΔΕΠΠΣ και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) των επιμέρους μαθημάτων, είναι αναμενόμενο να εφαρμόζουν τον κειμενοκεντρικό προσανατολισμό τους. Προς το σκοπό αυτό οι προδιαγραφές για τα νεοεκδοθέντα βιβλία που εκπόνησε το Π.Ι. (με τη συμμετοχή και του γράφοντος, υπό την ιδιότητα του Αντιπροέδρου του Π.Ι. και Προέδρου του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) αποτυπώνουν τις κειμενοκεντρικές αρχές στην απλούστερη μορφή τους, βέβαια, για να είναι κατανοητές και εύκολα εφαρμόσιμες από συγγραφικές ομάδες διαφορετικής επιστημονικής σύνθεσης. Στο μάθημα της Γλώσσας, όμως, τα κειμενικά είδη με τα

χαρακτηριστικά τους και τις κατηγοριοποιήσεις τους αποτελούν αντικείμενο συστηματικής μελέτης τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

## **II. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολικό Εγγραμματισμό**

### **A. Κειμενογλωσσολογική και Γνωσιακή Διάσταση του Σχολικού Εγγραμματισμού**

Η σπουδαιότητα του σχολικού εγγραμματισμού και η υστέρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στον τομέα αυτό σε συνδυασμό με την κυκλοφορία νέων βιβλίων κειμενοκεντρικού προσανατολισμού, δημιουργούν άμεσα την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον τρόπο διδασκαλίας μέσα από τα νέα βιβλία. Αναλυτικότερα, απώτερος σκοπός της επιμόρφωσης πρέπει να είναι η αναζήτηση τρόπων που θα καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ικανούς να αξιοποιούν αποτελεσματικά τα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, αντίστοιχα. Εδώ ανακύπτει ως θέμα ο σχολικός εγγραμματισμός, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των βιβλίων από μαθητές και εκπαιδευτικούς και γι' αυτό προβλέπεται ως σκοπός υψηλής προτεραιότητας από τα ΔΕΠΠΣ.

Για να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του Σχολικού Εγγραμματισμού κειμενοκεντρικής προσέγγισης με τις επιμέρους εκφάνσεις του, κρίνουμε σκόπιμο να αναδείξουμε τις δύο διαστάσεις του, την κειμενογλωσσολογική και τη γνωσιακή. Την αναγκαιότητα διάκρισης των δύο αυτών διαστάσεων αναγνωρίζει η σύγχρονη βιβλιογραφία και πρακτική. Για παράδειγμα, οι Halliday και Martin (2004:263), διεθνούς αναγνώρισης ειδικοί σε θέματα εγγραμματισμού, επισημαίνουν εμφατικά: « (Ο) γραμματισμός στην επιστήμη πρέπει να εξετασθεί τόσο από την *οπτική γωνία του πεδίου* (η γνώση που δομείται) όσο και από την *οπτική γωνία του κειμενικού είδους* (τα συνολικά μοτίβα οργάνωσης του κειμένου που 'πακετάρουν' αυτή τη γνώση).»(Οι υπογραμμίσεις δικές μας). Είναι αυτονόητο ότι και για τις δύο αυτές οπτικές πρέπει αρχικά να επιμορφωθούν συστηματικά οι εκπαιδευτικοί, που στη συνέχεια θα κληθούν να διδάξουν άμεσα και συστηματικά, και όχι έμμεσα και διαισθητικά (βλ. και Freebody and Luke 1990), τις δύο διαστάσεις και τις επιμέρους εκφάνσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού στους μαθητές όλων των βαθμίδων. Η διδασκαλία τους πρέπει να ακολουθεί την πορεία νοητικής ωρίμασης των μαθητών, που σημαίνει ότι πρέπει να γίνεται σπειροειδώς, με βάση τις αρχές της Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής.

Αναλυτικότερα, η πρώτη από τις δύο διαστάσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού αναφέρεται στην κειμενογλωσσολογική πραγμάτωση της σχολικής γνώσης, η οποία εξετάζει τη δομή, τη γλώσσα και το περιεχόμενο που αποκτούν κατά περίπτωση τα σχολικά κείμενα, μέσα από τα οποία οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τη σχολική γνώση. Η διάσταση αυτή είναι υψηλής σπουδαιότητας και προτεραιότητας, διότι αφορά την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία μάθησης. Αν οι μαθητές δεν αποκτήσουν τις αναγκαίες κειμενογλωσσολογικές γνώσεις και δεξιότητες, τα βιβλία παραμένουν νοηματικά απροσπέλαστα σε αυτούς και, άρα, ανενεργά. Γι' αυτό, όπως και σε άλλα σημεία αναφέρουμε, ειδικοί διαφορετικών τομέων υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα η κειμενική διάσταση του επιστημονικού λόγου να συνδιδάσκεται στους μαθητές παράλληλα με το επιστημονικό περιεχόμενο (βλ. και Wray 2001:14). Μερικοί ειδικοί των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, μάλιστα, προτάσσουν στη διδακτική στοχοθεσία που προτείνουν τη διδασκαλία της γλώσσας της επιστήμης πριν από το γνωσιακό περιεχόμενο της επιστήμης, όπως αναφέρουμε αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Η δεύτερη διάσταση του σχολικού εγγραμματισμού αναφέρεται στην γνωσιακή διάσταση που εξετάζει (α) τις επιστημολογικές παραδοχές και το

επιστημονικό περιεχόμενο (γνώση και μεθοδολογία) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) κάθε μαθήματος, (β) τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο υποστασιοποιεί σε δομή και περιεχόμενο το ΑΠΣ του μαθήματος και (γ) τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από το ΑΠΣ και προτείνονται για τη διδασκαλία διαφορετικής φύσης ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου. Η γνωσιακή διάσταση είναι υψηλής σπουδαιότητας, διότι αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την αναγκαία για κάθε διδασκόμενο μάθημα το γνωσιακό του περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές διαδικασίες του αντίστοιχου επιστημονικού κλάδου δεν είναι σε θέση να διαχειρισθούν δημιουργικά και αποτελεσματικά τα σχολικά εγχειρίδια.

## **Β. Επιμόρφωση στην Κειμενογλωσσολογική και στη Γνωσιακή Διάσταση**

Με βάση όσα αναφέραμε παραπάνω για τη σημαντικότητα του Σχολικού Εγγραμματος και για τις δύο του διαστάσεις, πιστεύουμε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να οργανωθεί ως απάντηση στα εξής βασικά ερωτήματα:

α. Ποια κειμενικά είδη έχουν σημαντική και συχνή θέση σε κάθε μάθημα. Το ερώτημα αυτό είναι θεμελιώδες και καθορίζει το περιεχόμενο και την προσέγγιση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ο Martin (2000:117) επισημαίνει ότι μαζί με τους συνεργάτες του προσεγγίζουν τους επιστημονικούς κλάδους ως συστήματα κειμενικών ειδών, τα οποία χαρτογραφούν, για να τα διδάξουν στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς και αυτοί στους μαθητές τους (βλ. και Macken-Horarik 2000:77).

β. Ποια είναι η σχέση μεταξύ του ιδιαίτερου κοινωνικού ρόλου που επιτελεί καθένα από αυτά τα κειμενικά είδη με τη δομή του και τα λεξικο-γραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του;

γ. Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνδυάσει την ταυτόχρονη διδασκαλία της αναγκαίας για τους μαθητές κειμενικής γνώσης με τη γνώση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που τα σχολικά κείμενα περιέχουν;

δ. Πώς θα βοηθηθούν οι μαθητές πέρα από την κατανόηση των κειμένων να προχωρήσουν σε ένα επίπεδο κριτικής θεώρησης του περιεχομένου, των λειτουργιών και των κειμενογλωσσολογικών επιλογών των σχολικών κειμένων;

ε. Πώς θα βοηθηθούν οι μαθητές για να περάσουν σταδιακά από τη σύνθεση αφηγηματικού λόγου στη σύνθεση κειμένων τύπων που συναντούμε στον επιστημονικό λόγο;

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνει ραγδαία η βιβλιογραφία που αναφέρεται, υπό τον τίτλο content area literacy (βλ. Vaca and Vaca 1998· Gunning 2003· Wray 2004), στη συνεξέταση και στη συνδιδασκαλία του περιεχομένου των επιμέρους μαθημάτων και της κειμενικής του έκφρασης και ότι σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η κειμενική διάσταση του αντικειμένου τους έχει ενταχθεί ως υποχρεωτικό μάθημα (βλ. Clinard 2000).

Η διάκριση των δύο διαστάσεων νομίζουμε ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα, όχι μόνο διότι βοηθά να κατανοήσουμε το περιεχόμενο και τη σχέση του σχολικού εγγραμματος με τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και διότι παρέχει δυνατότητες να οργανώσουμε ανάλογα ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που φιλοδοξεί να καλύψει με επάρκεια και τις δύο διαστάσεις και τα σχετικά με αυτές ερωτήματα που θέσαμε. Συγκεκριμένα, ένα τέτοιο πρόγραμμα ενδείκνυται να πραγματοποιηθεί σε δύο φάσεις, μία για κάθε διάσταση του σχολικού εγγραμματος, όπως φαίνεται και στο σχήμα 2, που ακολουθεί.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση το επιμορφωτικό πρόγραμμα εξετάζει τα σχολικά εγχειρίδια από κειμενογλωσσολογική άποψη και αναφέρεται στα γενικά

κειμενικά χαρακτηριστικά, που είναι κοινά στα κείμενα όλων των σχολικών εγχειριδίων, και προτείνει γενικές αρχές διδασκαλίας αυτών των χαρακτηριστικών. Με άλλα λόγια, η γλώσσα του σχολείου καθίσταται και άμεσο αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και μέσον μάθησης των διδασκόμενων αντικειμένων (βλ. και Wray 2001: 15). Εντάσσοντας τα στοιχεία αυτά οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική τους πράξη, βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν το Λειτουργικό Εγγραμματισμό, τον Κριτικό Εγγραμματισμό και τον Επιστημονικό Εγγραμματισμό, που, όπως θα δούμε, αποτελούν τις τρεις εκφάνσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού.

Επισημαίνουμε σε αυτό το σημείο ότι, σύμφωνα με τη διδακτική έρευνα, η διδασκαλία των κειμενο-γλωσσολογικών στοιχείων πρέπει να γίνεται άμεσα και συστηματικά μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (fading scaffolding) με λελογισμένη χρήση της μεταγλώσσας. Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία των δομών της γλώσσας, ενδείκνυται η διδασκαλία της γραμματικής της λέξης και της πρότασης να γίνονται στο πλαίσιο των κειμενικών τύπων, όπως ήδη αναφέραμε. Για παράδειγμα, η παθητική φωνή και διάθεση ενδείκνυται να διδαχθεί στο πλαίσιο κειμενικών τύπων του επιστημονικού λόγου, για να φανεί η νοηματική και υφολογική λειτουργία τους. Με άλλα λόγια, προτείνεται η ταυτόχρονη διδασκαλία των τριών επιπέδων γραμματικής, της λέξης, της πρότασης και του κειμένου.

Τέλος, αναφορικά με την πρώτη φάση επιμορφωτικού προγράμματος, διευκρινίζουμε ότι, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1, συσχετίζουμε τις τρεις μορφές εγγραμματισμού με συγκεκριμένα μαθήματα. Όπως επισημαίνουν και οι Luke και Freebody (2000), τα πολύπλοκα κοινωνικής μορφής έργα, όπως είναι οι διαφορετικές μορφές εγγραμματισμού, απαιτούν για την εκμάθησή τους ιδιαίτερο και κατάλληλο χώρο. Ως τέτοιον θεωρούμε για το Λειτουργικό Εγγραμματισμό το μάθημα της Γλώσσας, η οποία φέρει και την κεντρική ευθύνη να καταστήσει τους μαθητές ικανούς χρήστες του γραπτού και προφορικού λόγου σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας και για ποικίλους σκοπούς επικοινωνίας. Με αυτή την έννοια το μάθημα της Γλώσσας προσφέρεται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη του Λειτουργικού Εγγραμματισμού, που αποτελεί και τη βάση όλων των υπολοίπων μορφών εγγραμματισμού.

Με την ίδια λογική θεωρούμε πρόσφορο το μάθημα της Λογοτεχνίας για την ανάπτυξη του Κριτικού Εγγραμματισμού, διότι η λογοτεχνία είναι αξιακά και ιδεολογικά εντοπισμένη και επιδέχεται εύκολα κριτικές αναλύσεις και διαλεκτικές αντιπαραθέσεις.

Παρομοίως θεωρούμε τα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών πρόσφορα για την ανάπτυξη του Επιστημονικού Εγγραμματισμού, δεδομένου ότι μέσα από τα κείμενα των μαθημάτων αυτών οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον επιστημονικό λόγο.

Την πρώτη φάση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που καλύπτει το Λειτουργικό και τον Κριτικό Εγγραμματισμό, πιστεύουμε ότι επιβάλλεται να αναλάβουν, μετά από ειδική επιμόρφωσή τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Διευκρινίζουμε ότι οι δύο αυτές όψεις του εγγραμματισμού συμπεριλαμβάνονται στην έκθεση PISA (2003) σε αυτό που αποκαλεί «αναγνωστικό εγγραμματισμό» (reading literacy).

*Τα Βιβλία ως Εργαλεία Μάθησης*

*Τα Βιβλία ως Εργαλεία Διδασκαλίας*

Στη δεύτερη φάση το επιμορφωτικό πρόγραμμα εξετάζει το γνωστικό περιεχόμενο κάθε μαθήματος, πώς αυτό εμφανίζεται στα Α.Π.Σ και πώς μετατρέπεται σε δομή και περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Στη συνέχεια εισηγείται εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν στην καθημερινή διδακτική πράξη το περιεχόμενο μιας ενότητας, ανάλογα με τη φύση του συγκεκριμένου περιεχομένου και τους σκοπούς που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να προωθήσει κάθε φορά μέσα από το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Την ευθύνη της δεύτερης φάσης επιβάλλεται να αναλάβουν κατά προτεραιότητα άτομα που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού. Η διαδικασία αυτή άρχισε με την εκπόνηση των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ.) κάθε μαθήματος, συνεχίστηκε με τη διαμόρφωση των πάσης φύσεως προδιαγραφών του νέου εκπαιδευτικού υλικού και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή και εκτύπωση των βιβλίων. Με άλλα λόγια, κατάλληλα πρόσωπα να προσφέρουν αξιόπιστη και πρακτικά αξιοποιήσιμη επιμόρφωση είναι τα στελέχη του Π.Ι. και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί που είχαν ενεργό εμπλοκή, τα μέλη των επιτροπών αξιολόγησης των υπό συγγραφή σχολικών εγχειριδίων και, πριν από όλους, βέβαια, τα μέλη των συγγραφικών ομάδων των νέων σχολικών εγχειριδίων.

### **III. Ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός στη Διδακτική Πράξη**

#### **A. Σκοπός του Λειτουργικού Εγγραμματισμού η Κατανόηση του Κειμένου**

Βάση του Σχολικού Εγγραμματισμού αποτελεί ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός, ο οποίος αποβλέπει στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου και με την έννοια αυτή είναι αναγκαίος για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά σήμερα ως μαθητής ενός σχολείου που βασίζεται τα μέγιστα στο γραπτό λόγο και αύριο ως πολίτης μιας κοινωνίας που, επίσης, βασίζεται στο γραπτό λόγο. Οι άλλες μορφές Σχολικού Εγγραμματισμού προϋποθέτουν το Λειτουργικό και οικοδομούν πάνω σε αυτόν. Γι' αυτό θα αρχίσουμε με την παρουσίαση του Λειτουργικού Εγγραμματισμού.

Σκοπός του Λειτουργικού Εγγραμματισμού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να περάσουν από το αναγνωστικό κνηγί των μεμονωμένων λέξεων (=αλφαριθμητισμός) στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας, η οποία εξασφαλίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου (= λειτουργικός εγγραμματισμός). Η αναγνωστική κατανόηση, όπως έχει δείξει η σχετική με το θέμα έρευνα (reading comprehension research), είναι αποτέλεσμα μιας υψηλού επιπέδου γνωστικής διαδικασίας, κατά την οποία ο αναγνώστης δεν «αντλεί» το νοηματικό περιεχόμενο από το κείμενο, όπως θα νόμιζε κανείς, αλλά «συνδιαλέγεται» με το κείμενο και από κοινού «κατασκευάζουν» το νόημα (βλ. Pearson and Raphael 1990).

Για να είναι σε θέση, όμως, ο αναγνώστης να εμπλακεί ενεργά και αποτελεσματικά στη διαδικασία κατασκευής του νοήματος, πρέπει να διαθέτει ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο, κατά την έρευνα, αφορά (α) το θέμα του κειμένου και (β) τους τρόπους δόμησης του κειμένου και σύνδεσης των γλωσσικών (=συνοχή) και νοηματικών μονάδων (=συνεκτικότητα) του κειμένου.

Το σχήμα 2, που ακολουθεί, ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα της έρευνας για τους όρους της αναγνωστικής κατανόησης. Σύμφωνα με αυτό, η κατανόηση είναι αποτέλεσμα της δυναμικής συνάντησης προδιαγραφών του κειμένου και της διδασκαλίας από τη μια μεριά και των γνωστικών και γνωσιακών δυνατοτήτων του αναγνώστη από την άλλη.

Αναλυτικότερα, οι γνωστικοί ψυχολόγοι που ασχολήθηκαν με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις της αναγνωστικής κατανόησης (reading comprehension) επισημαίνουν ότι τα δεδομένα του κειμένου δεν εμπεριέχουν αφ' εαυτών το νόημα, αλλά αυτό προκύπτει, όταν το κείμενο ενεργοποιήσει νοητικά σχήματα που προϋπάρχουν στο γνωσιακό κεκτημένο του αναγνώστη και γίνει συσχέτιση των μηνυμάτων του κειμένου με πρόσφορα νοητικά σχήματα του αναγνώστη (βλ. και Ντάβου 2000:460). Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα, όταν αναγνώστες καλούνται από πειραματιστές ψυχολόγους να διαβάσουν και να κατανοήσουν κείμενα με κοινές λέξεις και απλές συντάξεις, αλλά που είναι γραμμένα έτσι ώστε να μην βοηθούν τον αναγνώστη στην ενεργοποίηση πρόσφορων σχημάτων. Για παράδειγμα, το κείμενο «Σχίστηκε το πανί, η θυμωνιά αποδείχτηκε σωτήρια», παρά τις κοινές λέξεις και τις απλές συντάξεις του, είναι δύσκολο στην κατανόησή του, διότι δεν βοηθά τον αναγνώστη να ενεργοποιήσει από τα γνωστικά σχήματα που διαθέτει εκείνα που απαιτεί το κείμενο. Αν, όμως, μπει ως τίτλος του «Ο τυχερός αλεξιπτωτιστής», το κείμενο γίνεται εύκολα κατανοητό, διότι ο τίτλος βοηθά τον αναγνώστη να ενεργοποιήσει το γνωστικό σχήμα «πτώση με αλεξίπτωτο» και το πρόβλημα της κατανόησης επιλύεται (βλ. και Ματσαγγούρας 2001: 438· Κουλουμπαρίτση 2003:39). Ας μην ξεχνούμε ότι μερικοί ειδικοί θεωρούν τη διαδικασία της κατανόησης μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος.

## **B. Επίπεδα Κατανόησης**

Οι προδιαγραφές, όμως, κειμένου, διδασκαλίας και αναγνώστη διαφοροποιούνται κατά περίπτωση με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται και το επίπεδο κατανόησης. Με βάση τις κατηγοριοποιήσεις της κατανόησης γενικότερα (βλ. Herbert 1978· Bigge 1990· Ματσαγγούρας 2001: 129) και της αναγνωστικής ειδικότερα (βλ. και PISA 2003· Κουλαϊδής, Παπαδάκης και Δημόπουλος 2006) προσδιορίζουμε τέσσερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης:

1. επίπεδο εντοπισμού πληροφοριακών στοιχείων
2. επίπεδο γενικότερης κατανόησης
3. επίπεδο ερμηνευτικής κατανόησης
4. επίπεδο κριτικής κατανόησης

Στη συνέχεια αναφερόμαστε περιληπτικά σε καθένα από τα τέσσερα αυτά επίπεδα, τα οποία εντάσσουμε και στο προτεινόμενο μοντέλο διδασκαλίας του Πίνακα 1.

### **1. Εντοπισμός Πληροφοριακών Στοιχείων στο Κείμενο**

Το πρώτο αυτό επίπεδο κατανόησης αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να εντοπίζει μεμονωμένα πληροφοριακά δεδομένα σε συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου (συνήθως σε μία ή δύο προτάσεις, ή το πολύ σε μία παράγραφο), χωρίς όμως να είναι σε θέση να κάνει γενική συσχέτιση των επιμέρους δεδομένων που υπάρχουν διάσπαρτα στο κείμενο. Η δυσκολία αυτή οφείλεται είτε στην έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων είτε στην ανικανότητα του αναγνώστη να συσχετίσει τα δεδομένα του κειμένου με νοητικά σχήματα του γνωσιακού του κεκτημένου. Στο μοντέλο που προτείνουμε παρακάτω το επίπεδο αυτό περιλαμβάνεται στη φάση της πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης.

### **2. Ανάπτυξη Γενικότερης Κατανόησης**

Στο επίπεδο αυτό ο αναγνώστης είναι σε θέση να θεωρήσει το κείμενο ως σύνολο και να συσχετίσει μεταξύ τους τα δεδομένα που περιλαμβάνονται στα επιμέρους τμήματα του κειμένου. Έτσι, σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο, ο αναγνώστης μπορεί να τοποθετήσει τα δεδομένα στο κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό κτλ. πλαίσιο τους.



Αυτό, όμως, προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης διαθέτει τα αναγκαία νοητικά σχήματα, όπως αναφέραμε παραπάνω. Το περιεχόμενο των σχημάτων αυτών αφορά είτε το θέμα του κειμένου, είτε την εσωτερική οργάνωση του κειμένου, είτε και τα δύο, σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει. Εξαρτάται από τη φύση του θέματος, το είδος του κειμένου και το βαθμό πληροφορικότητας του προς ανάγνωση κειμένου.

Ο έλεγχος του βαθμού της γενικής κατανόησης γίνεται με ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αποδώσουν περιληπτικά το νόημα, να εντοπίσουν τα κύρια θέματα που πραγματεύεται το κείμενο, να διατυπώσουν την κεντρική ιδέα, ή να εντοπίσουν τα βασικά δομικά στοιχεία μέσα στο κείμενο. Για να απαντήσει ο αναγνώστης σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω, είναι αναγκαίο να μπορεί να συσχετίζει τα δεδομένα του κειμένου και αυτή η συσχέτιση απαιτεί ανάλογη γνωσιακή υποδομή. Στο μοντέλο που προτείνουμε παρακάτω το επίπεδο αυτό και τα δύο επόμενα επίπεδα περιλαμβάνεται στη φάση της συστηματικής επεξεργασίας των δεδομένων.



### **3 Ανάπτυξη Βαθύτερης Κατανόησης**

Το επίπεδο της βαθύτερης κατανόησης προϋποθέτει το προηγούμενο, το οποίο και προωθεί περαιτέρω. Η προώθηση της κατανόησης επιτυγχάνεται με δύο τρόπους. Πρώτον, μέσα από διαδικασίες ερμηνείας του περιεχομένου του κειμένου, η οποία επιδίδεται στην αναζήτηση των προθέσεων του συγγραφέα, των υπόρρητων παραδοχών, του προβληματισμού για τις πιθανές συνεπαγωγές και την αναγωγή του θέματος του κειμένου σε ευρύτερες κατηγορίες. Δεύτερον, με την απόδοση του περιεχομένου του κειμένου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κείμενο δηλωτικής ή διαδικαστικής γνώσης, με διαφορετικές μορφές του γλωσσικού κώδικα, όπως είναι η περιλήψη, και με τεχνικές αναπαράστασης, όπως είναι οι εννοιολογικοί χάρτες.

Ο πρώτος από τους δύο παραπάνω τρόπους προσδίδει ερμηνευτικό χαρακτήρα στην κατανόηση (=ερμηνευτική κατανόηση) και ο δεύτερος μεταφραστική (=μεταφραστική κατανόηση), με την έννοια ότι τα δεδομένα του κειμένου «μεταφράζονται» στη «γλώσσα» ενός διαφορετικού κώδικα, όπως είναι ο κώδικας των γραφικών αναπαραστάσεων.

Αποτέλεσμα των παραπάνω διεργασιών είναι ότι ο αναγνώστης μπορεί, όχι μόνο να τοποθετήσει τα δεδομένα στο πλαίσιο τους, αλλά και να αντιλαμβάνεται σε βάθος τις σχέσεις των παραμέτρων που τα διαμορφώνουν.

### **4. Ανάπτυξη Κριτικής Κατανόησης**

Αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο κατανόησης, το οποίο θεωρούμε ότι αποτελεί ειδική έκφραση προωθημένου εγγραμματισμού, τον επονομαζόμενο κριτικό εγγραμματισμό, για τον οποίο κάνουμε λόγο στο δεύτερο μέρος του παρόντος κεφαλαίου. Μια πρόγευση της κριτικής κατανόησης υπάρχει και στο παρακάτω μοντέλο του Λειτουργικού Εγγραμματισμού μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική αποτίμηση, ιδεών, πράξεων και χαρακτήρων και τη σύγκριση των δεδομένων του κειμένου με τα δεδομένα άλλων κειμένων

## **IV. Διδακτικό Μοντέλο Λειτουργικού Εγγραμματισμού για το Γλωσσικό Μάθημα**

Υπενθυμίζουμε ότι έχουμε προτείνει στο προηγούμενο κεφάλαιο το μάθημα της Γλώσσας να αναλάβει τη διδασκαλία του Λειτουργικού Εγγραμματισμού, ο οποίος στο πλαίσιο της δικής μας πρότασης, αλλά και στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών το οποίο υλοποιούν τα βιβλία Δημοτικού και Γυμνασίου που κυκλοφόρησαν το Σεπτέμβριο του 2006, ακολουθεί την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, το μάθημα της Γλώσσας προτείνουμε να εισαγάγει σταδιακά τους μαθητές στη λογική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης με αρχικό όχημα τα αφηγηματικά κείμενα, τα περιγραφικά και τα μεικτά (περιγραφική αφήγηση και αφηγηματική περιγραφή). Τα κειμενικά αυτά είδη προσφέρονται για να κατανοήσουν οι μικροί μαθητές του Δημοτικού την έννοια και το ρόλο των διακριτών κειμενικών τύπων, των δομικών στοιχείων, του σχήματος υπερδομής, των μηχανισμών γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας και τα παρόμοια, που παραθέσαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Από την Τετάρτη τάξη και μετά μπορεί να αρχίσει συστηματικότερα η προσέγγιση και πραγματολογικών κειμένων, η οποία κορυφώνεται στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, τα νέα βιβλία των οποίων καλύπτουν ευρύ φάσμα κειμένων, των πραγματολογικών συμπεριλαμβανομένων. Οι δάσκαλοι των δύο τελευταίων τάξεων μπορούν να αρχίζουν τη μελέτη κειμένων του επιστημονικού λόγου με σημείο εκκίνησης κείμενα των βιβλίων της Γλώσσας ή άλλα δικής του επιλογής και στη συνέχεια να περνούν σε επιλεγμένα κείμενα από τα βιβλία των άλλων μαθημάτων, όπως Ιστορίας, Γεωγραφίας κτλ., στα οποία θα μεταφερθεί σταδιακά το βάρος σχετικά με τους συνήθεις τύπους κειμένων και τα ιδιαίτερα

λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά κάθε επιστημονικού κλάδου. Αυτό προϋποθέτει, βέβαια, ότι έχουν εντοπισθεί οι συχνόχρηστοι τύποι κειμένων κάθε μαθήματος και οι δάσκαλοι έχουν επιμορφωθεί πάνω σε αυτούς. Στο Γυμνάσιο το ίδιο σχήμα μπορεί να εφαρμοσθεί, αν αρχικά συνεργασθούν οι φιλόλογοι με τους καθηγητές των υπολοίπων μαθημάτων, στην αρμοδιότητα των οποίων, τελικά, περιέρχεται η ευθύνη διδασκαλίας των κειμενικών τύπων του κλάδου τους, όπως προτείνει η διεθνής βιβλιογραφία και έχει εφαρμοσθεί σε σχολικά συστήματα του εξωτερικού (βλ. και Wray 2001:15).

Με βάση αυτή την πρόταση διαμορφώσαμε ένα μοντέλο ωριαίας διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος, το οποίο ενσωματώνει τόσο τις διδακτικές αρχές της Κειμενοκεντρικής Προσέγγισης, που παραθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, όσο και τα δεδομένα της έρευνας για τη διαδικασία και τους όρους της αναγνωστικής κατανόησης (reading comprehension). Οι δραστηριότητες του μοντέλου, με βάση τη λογική που αναπτύξαμε παραπάνω, έχουν αρχικά ως κύριο σημείο αναφοράς τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, χωρίς να περιορίζονται σε αυτά.

Ασχέτως κειμενικού τύπου, το προτεινόμενο μοντέλο αποδέχεται το κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας ότι η επιζητούμενη κατανόηση δεν εξασφαλίζεται με την «άντληση» του νοήματος μέσα από το κείμενο, αλλά με την «κατασκευή» του νοήματος μέσα από διαδικασίες συσχέτισης και ερμηνείας των δεδομένων του κειμένου, τις οποίες κάνει ο ίδιος ο αναγνώστης (βλ. Hawthorn 1995:29· Otten 1997· Πόρποδας 2002). Αυτό φαίνεται καθαρά στην προαναγνωστική φάση του μοντέλου, όπου ο δάσκαλος επιδιώκει να ενεργοποιήσει και να εμπλουτίσει τις προαπαιτούμενες για την κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου γνώσεις.

Όπως ήδη αναφέραμε κατά την παρουσίαση του σχήματος 1, ο αναγνώστης έχει ανάγκη από ένα πλούσιο και εξειδικευμένο γνωσιακό υπόβαθρο, για να μπορέσει να κάνει τις συσχετίσεις και τις ερμηνείες που απαιτεί η κατανόηση ενός κειμένου. Αυτές οι γνώσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, (α) σε γνώσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος διαρθρώνεται σε κείμενο και (β) σε γνώσεις σχετικές με το θέμα του κειμένου (βλ. Ματσαγγούρας 2001:447· Κουλουμπαρίτση 2003: 49).

Η πρώτη κατηγορία γνώσεων αναφέρεται σε αυτό που ήδη ονομάσαμε κειμενογλωσσολογική διάσταση του σχολικού εγγραμματισμού και μελετά πώς ο λόγος διαρθρώνεται σε κείμενο με γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Στα θέματα αυτά αναφέρεται αναλυτικά η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, από την οποία το προτεινόμενο μοντέλο αντλεί στοιχεία, όπως αναφέραμε.

Η δεύτερη κατηγορία γνώσεων αναφέρεται στη γνωσιακή διάσταση, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων που διαθέτει ο αναγνώστης για το θέμα του κειμένου ειδικότερα, αλλά και για τον ευρύτερο κόσμο γενικότερα. Οι Freire και Macedo (1987) τονίζουν ότι πρώτα πρέπει να είναι σε θέση ο αναγνώστης να «διαβάσει» τον κόσμο και μετά θα μπορέσει να διαβάσει και να κατανοήσει ένα κείμενο, άποψη που είχε προηγουμένως διατυπώσει και ο Λούθηρος (βλ. Βελουδής 1997:5). Στη γνωσιακή διάσταση θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω, όταν κάνουμε λόγο για τον Επιστημονικό Εγγραμματισμό.

Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι απώτεροι στόχοι του Λειτουργικού Εγγραμματισμού, τον οποίο προωθεί το προτεινόμενο μοντέλο, είναι να αναπτύξει στους μαθητές (α) την ικανότητα επεξεργασίας, οργάνωσης, ανάλυσης, ερμηνείας, σύγκρισης των δεδομένων του κειμένου, τόσο αυτών που δηλώνονται ρητά, όσο και αυτών που υπονοούνται, (β) η ικανότητα κατανόησης και χρήσης μεταφορικής γλώσσας και (γ) η ικανότητα ταυτοποίησης τόσο των δομικών στοιχείων του κειμένου, όσο και δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας που συγκροτούν το κείμενο και του προσδίδουν κειμενικότητα.

Οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες του μοντέλου βασίζονται στο γεγονός ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι αποτέλεσμα μιας ενεργητικής γνωστικής διαδικασίας

και εξασφαλίζεται, όταν ο αναγνώστης εμπλακεί στην αναζήτηση ιδεών μεταξύ των λέξεων και των αράδων του κειμένου, αλλά και πέρα από αυτές, στον κόσμο που γέννησε το κείμενο, στον κόσμο που αναφέρεται το κείμενο και στον κόσμο που φέρει μέσα του ο ίδιος ο αναγνώστης (βλ. και Langer and Applebee 1994). Επειδή τα δεδομένα ενός κειμένου επιδέχονται πολλές αναγνώσεις, χωρίς να είναι όλες εξίσου στοχαστικές και τεκμηριωμένες, καλό είναι οι μαθητικές δραστηριότητες να γίνονται στο πλαίσιο μικροομάδων, για να αναπτυχθεί εντός των ομάδων και μεταξύ των ομάδων διαλεκτική αντιπαράθεση. Μέσα από τέτοιου είδους αντιπαράθεσεις αναπτύσσεται η αναλυτική και κριτική ικανότητα των μαθητών (βλ. Gambrell 1996). Μορφή διδασκαλίας που συνδυάζει την πρότυπη συμπεριφορά του δασκάλου ως αναγνώστη με την ομαδοσυνεργατική εργασία είναι η αμοιβαία διδασκαλία (βλ. Κουλουμπαρίτση 2003:165).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το προτεινόμενο μοντέλο περιλαμβάνει πέντε φάσεις, τις οποίες παρουσιάζουμε περιληπτικά.

## A Φάση: Προαναγνωστική Προετοιμασία

Βασικός σκοπός της προαναγνωστικής φάσης είναι (α) να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το προς ανάγνωση κείμενο και (β) να ενεργοποιήσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις για το θέμα και για τον κειμενικό τύπο, που απαιτεί η κατανόηση του συγκεκριμένου κειμένου.

Για τον σκοπό αυτό προσφέρεται ένας αριθμός διδακτικών τεχνικών, τις οποίες εναλλακτικά και συνδυαστικά μπορεί κατά περίπτωση να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν στοιχεία πρόβλεψης, ανάκλησης, συσχέτισης και προβληματισμών.

**1. Πρόβλεψη:** Η πρόβλεψη αποτελεί θαυμάσια διδακτική τεχνική διότι, πρώτον, ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, που είναι τόσο σημαντικές για την κατανόηση, και, δεύτερον, κινητοποιεί το ενδιαφέρον. Συνήθως, με βάση την προθεώρηση των τίτλων, υποτίτλων, σχεδίων και εικόνων ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές, αξιοποιώντας και τις σχετικές τους γνώσεις, να διατυπώσουν προβλέψεις αναφορικά με το περιεχόμενο και τις αναμενόμενες θέσεις του κειμένου, τη γλώσσα του και τη δομή του. Παράδειγμα: «Το κείμενο αναφέρεται στο κλίμα. Τι ακριβώς πιστεύεις ότι θα μας αναφέρει για το κλίμα;». «Τι να λέει άραγε η γυναίκα της κεντρικής εικόνας στον παρακαθήμενο άντρα;», «Να είναι αυτή το κύριο πρόσωπο της ιστορίας;», «Τι πληροφορίες περιμένεις να μας δώσει το κείμενο γι' αυτόν και τι όχι;».

Προβλέψεις μπορούν να διατυπωθούν και κατά την ώρα της πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης, όπου, για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί σταματήσει την ανάγνωση την ώρα που εμφανίζεται το πρόβλημα ή που εισέρχεται ένα νέο πρόσωπο στην αφήγηση και να ερωτήσει τι ρόλο προβλέπουν ότι θα παίξει στην εξέλιξη της υπόθεσης. Στα πραγματολογικά κείμενα μπορεί κάλλιστα να διαβάσει ο δάσκαλος τον τίτλο και την πρώτη θεματική παράγραφο του κειμένου και ανάλογα να διατυπώσει ερωτήσεις πρόβλεψης. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία ενότητας της Βυζαντινής Ιστορίας της Ε τάξης δημοτικού (ΟΕΔΒ 2006, σελ. 49) με βάση τη θεματική παράγραφο του κεφαλαίου, που γράφει: «*Μετά την τακτοποίηση των εσωτερικών προβλημάτων ο Ιουστινιανός στράφηκε στην αντιμετώπιση των εξωτερικών κινδύνων.*», ο δάσκαλος μπορεί να ερωτήσει:

α. «*Τι εννοεί το βιβλίο με τον όρο εξωτερικοί κίνδυνοι;*»

β. «*Τι νομίζετε ότι έκανε ο Ιουστινιανός για να αντιμετωπίσει τους εξωτερικούς κινδύνους;*».

## **Διαδικτικό Μοντέλο Λειτουργικού Εγγραμματισμού στο Μάθημα της Γλώσσας**

### **A Φάση: Προαναγνωστική Προετοιμασία**

- α. Ενεργοποίηση και εμπλουτισμός προϋπαρχουσών γνώσεων για:
  - (i). κειμενικό είδος και
  - (ii) θέμα, μέσω συζήτησης, εννοιολογικού χάρτη, ιδεοθύελλας, KWL.
- β. Πρόβλεψη δομής και περιεχομένου
- γ. Προβληματοποίηση θέματος κεφαλαίου.

### **B Φάση: Πρώτη Αναγνωστική Προσέγγιση**

- α. Στοχοθεσία πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης.
- β. Πλαίσια καθοδήγησης πρώτης αναγνωστικής προσέγγισης προς απάντηση των στόχων που τέθηκαν
- γ. Ερωτήσεις εντοπισμού και ανάκλησης δεδομένων του κειμένου.

### **Γ Φάση: Συστηματική Επεξεργασία Δεδομένων με Στόχο την Κατανόηση**

#### **α. Ερωτήσεις γενικής κατανόησης:**

1. εντοπισμός δομικών στοιχείων και κατανόηση της πλοκής της ιστορίας
2. εντοπισμός δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας
3. συσχέτιση γεγονότων, καταστάσεων και συναισθημάτων με προσωπικές εμπειρίες ή με περιεχόμενο άλλων κειμένων
4. σύντομη απόδοση περιεχομένου προφορικά ή με τη χρήση εννοιολογικού χάρτη ή άλλων γραφικών αναπαραστάσεων
5. εντοπισμός ονοματοποιήσεων και μετατροπή τους σε ρηματικό λόγο.

#### **β. Ερωτήσεις ερμηνευτικής κατανόησης:**

1. ανάδειξη των παραμέτρων που ερμηνεύουν γεγονότα και ατομικές δράσεις
2. διάκριση μεταξύ γεγονότων, παραδοχών, συνεπαγωγών και προσωπικών απόψεων των ηρώων ή του συγγραφέα
3. ανάδειξη και ερμηνεία των αναλογιών, παρομοιώσεων και μεταφορών που χρησιμοποιεί το κείμενο
4. ανάδειξη και ερμηνεία μορφών τροπικότητας (π.χ. δεοντική, επιστημονική) και είδους επιθέτων που χρησιμοποιεί το κείμενο

#### **γ. Ερωτήσεις κριτικής κατανόησης:**

1. σχολιασμός και αξιολόγηση δομής, μορφής και κεντρικών ιδεών κειμένου,
2. αποτίμηση της επιρροής του κειμένου στις προσωπικές μας απόψεις
3. ανακεφαλαίωση και επέκταση του περιεχομένου του κειμένου
4. εντοπισμός αντιφάσεων, προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων σε κείμενο
5. σύγκριση της «υποκειμενικής» άποψης των ηρώων και της «αντικειμενικής» του αφηγητή.
6. σύγκριση και σχολιασμός πρωτογενών ιστορικών πηγών για το ίδιο θέμα

### **Δ Φάση: Χρηστική Εφαρμογή της Κατανόησης**

1. Χρήση βιοματικής αναδιήγησης για την προφορική παρουσίαση μιας προσωπικής περιπέτειας
2. Χρήση περιγραφικού κειμένου για την πραγματοποίηση ενός πειράματος ή για το πρώτο παίξιμο ενός άγνωστου ομαδικού παιχνιδιού (ή χορού). Κατηγοριοποίηση ρημάτων σε ρήματα οδηγιών/εντολών και σε ρήματα επεξηγήσεων και προειδοποιήσεων
3. Χρήση του διαλεκτικού σχήματος του επιχειρηματολογικού λόγου (θέση, αντίθεση, σύνθεση) για την επανασυναρμολόγηση των παραγράφων ενός επιχειρηματολογικού λόγου, οι οποίες δόθηκαν σε φωτοτυπία με τυχαία σειρά και σβησμένες τις συνδετικές λέξεις που συνδέουν τις παραγράφους μεταξύ τους.
4. Χρήση πληροφοριακών δεδομένων από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης για τη σύνθεση ενός πραγματολογικού κειμένου σχετικά με θέματα όπως είναι η πρόκληση των σεισμών ή ο ρόλος του ηλιακού φωτός στη διαδικασία της φωτοσύνθεσης. Υπογράμμιση κειμενικών δεικτών που δηλώνουν σχέσεις.
5. Χρήση ραβδογράμματος (ή πίνακα διπλής εισόδου) για την απόδοση δεδομένων κειμένου ή για την μετατροπή δεδομένων ραβδογράμματος (ή του πίνακα) σε κείμενο.

#### **Ε Φάση: Μεταγνωστική Αυτο-αξιολόγηση**

1. τι κατάλαβα, 2. τι δεν κατάλαβα, 3. τι κενά έχει κείμενο, 4. πώς έλυσα τα προβλήματά μου, 5. τι παρανοήσεις είχα.

Οι ερωτήσεις πρόβλεψης δεν ενεργοποιούν μόνο το ενδιαφέρον, αλλά, επιπλέον, καθιστούν την ανάγνωση σκόπιμη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών αναφορικά με τις προβλέψεις που διατυπώθηκαν. Γι' αυτό δεν πρέπει να γίνονται τυχαία, αλλά μετά από μελέτη του κειμένου από το δάσκαλο. Σχετικές είναι και οι ερωτήσεις για το είδος του κειμένου και τα αναμενόμενα δομικά στοιχεία, αλλά και για το θέμα που πιστεύουν ότι πραγματεύεται το κείμενο και τη σημασία του θέματος.

Παρομοίως και οι απαντήσεις των μαθητών πρέπει να βασίζονται στα δεδομένα που παρέχει τόσο η προθεώρηση του κειμένου όσο και η ανάκληση των σχετικών γνώσεων και εμπειριών που κατέχουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει με υποδειγματικό τρόπο και να ασκήσει τους μαθητές στον τρόπο αξιοποίησης στοιχείων της προθεώρησης και των προτέρων γνώσεων (βλ. και Gunning 2003:109-110).

**2. Ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων:** Οι πρώτες ερωτήσεις ενεργοποίησης προϋπαρχουσών γνώσεων ενδείκνυται να είναι ανοικτές, του τύπου «Τι σας θυμίζει το θέμα του κειμένου;», «Πού αλλού έχουμε δει κάτι παρόμοιο;» Οι επόμενες ερωτήσεις πρέπει να συμβάλουν στη συσχέτιση και την καλύτερη οργάνωση των προϋπαρχουσών γνώσεων και παίρνουν τη μορφή «Γιατί σας θυμίζουν το Χ;» Από τις απαντήσεις των μαθητών, τις έννοιες που χρησιμοποιούν, τις συσχετίσεις που κάνουν, τις κρίσεις που διατυπώνουν σχηματίζει ο εκπαιδευτικός εικόνα για το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας. Το κυριότερο, όμως, είναι ότι ενεργοποιεί τις σχετικές με το θέμα γνώσεις και απορίες των μαθητών, τις οποίες συχνά δεν αξιοποιούν, διότι αδυνατούν εκ πρώτης όψεως να δουν ότι συσχετίζονται με το προς μελέτη θέμα. Τέλος, η ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων είναι σημαντική διδακτική διαδικασία, διότι αναδεικνύει τις παρανοήσεις (misconceptions), που ενδεχομένως υπάρχουν στις γνώσεις των μαθητών, και τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός.

**3. Μαθητικές ερωτήσεις :** Εκτός από γνώσεις και εμπειρίες, οι μαθητές έχουν συχνά και πολλές απορίες και προβληματισμούς για τα θέματα που μελετούν. Τα στοιχεία αυτά, όταν ενεργοποιούνται κατά την προαναγνωστική προετοιμασία, λειτουργούν και ως κίνητρα και ως κατευθυντήριες γραμμές κατά την ανάγνωση. Μια καλή τεχνική συστηματοποίησης των γνώσεων, των αποριών και των προσδοκιών είναι η διδακτική τεχνική της D.Ogle (1989) γνωστή ως KWL (What I **K**now, What I **W**ant to Know, What I **L**earned). Κατ' αυτήν οι μαθητές αναφέρουν τι γνωρίζουν ή βασίμως υποθέτουν για το θέμα, τι δεν γνωρίζουν, τι θα ήθελαν να μάθουν μέσα από τη μελέτη του βιβλίου και την αντίστοιχη διδασκαλία και, τέλος, τι έμαθαν μετά τη μελέτη ή/ και τη διδασκαλία. Μια πρόταση βελτίωσης της τεχνικής αυτής είναι να εξετάσουν τα θέματα που γνωρίζουν και εκείνα που θέλουν να μάθουν μέσα από τα επτά ερωτήματα της ρητορικής (τι, ποιος, πού, πότε, πώς, πόσο και γιατί), τα οποία, όπως αλλού αναφέρουμε (βλ. και Ματσαγγούρας 2003α: 222 και 411), προσφέρονται ιδιαίτερα για την προσέγγιση πραγματολογικών κειμένων.

**4. Εννοιολογικός προ-οργανωτής:** Ο εννοιολογικός προ-οργανωτής παρουσιάζει οργανωμένες τις κεντρικές έννοιες της γνωστικής ενότητας που αποτελεί το θέμα του κειμένου. Για παράδειγμα, ο εννοιολογικός προ-οργανωτής, υπό μορφή εννοιολογικού χάρτη, μπορεί να παρουσιάζει (α) ποιοι παράγοντες συντελούν στη δημιουργία του κλίματος και (β) ποια τα είδη του κλίματος ή (α) ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στη βιομηχανική επανάσταση και (β) ποιες ήταν οι οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες της βιομηχανικής επανάστασης. Τον

εννοιολογικό χάρτη που προετοιμάζει ο εκπαιδευτικός τον παρουσιάζει στους μαθητές, παραθέτοντας βασικές διευκρινήσεις, και στη συνέχεια τους ζητά με αυτόν ως οδηγό να διαβάσουν το σχετικό κείμενο, για να αναζητήσουν τις αναγκαίες πληροφορίες σχετικά με τα κεντρικά στοιχεία του χάρτη. Οι πληροφορίες αυτές, καθώς εντάσσονται σε ένα πλαίσιο σχέσεων, όπως εκείνο τον εννοιολογικό χάρτη, μετατρέπονται σε οργανωμένες, κατανοητές και, άρα, μαθησιακά αξιοποιήσιμες γνώσεις.

Τέλος, πριν προχωρήσουν οι μαθητές στην πρώτη ανάγνωση καλόν είναι ο εκπαιδευτικός να τονίσει τη σημασία του θέματος ή την ιδιαιτερότητα του κειμένου ή, τέλος πάντων, μέσα από συσχετίσεις με προσωπικά βιώματα ή επίκαιρα γεγονότα να κεντρίσει το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό τους, ώστε να διασφαλισθεί η ενεργός εμπλοκή τους.

## **Β Φάση: Πρώτη Αναγνωστική Προσέγγιση**

Όταν η διαδικασία της ανάγνωσης αποβλέπει στην υψηλού επιπέδου κατανόηση, μετατρέπεται σε μια πολύπλοκη, δύσκολη και επίπονη διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί και ενορχηστρώνει υψηλού επιπέδου γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι είναι διδακτικά επιβεβλημένο ο δάσκαλος με τις κατάλληλες ερωτήσεις να προσανατολίσει την προσοχή τους στην αναζήτηση των δεδομένων που σχετίζονται με το θέμα και τη συλλογιστική του κειμένου.

Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να κάνει τουλάχιστον δύο διδακτικές ενέργειες. Πρώτο, να θέσει σαφή στόχο για την πρώτη αναγνωστική προσέγγιση και, δεύτερο, να προσφέρει στους μαθητές την αναγκαία στήριξη στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου. Οι παρακάτω τεχνικές επιτελούν θαυμάσια το έργο αυτό.

**1. Στοχοθεσία πρώτης ανάγνωσης:** Η διδακτική αυτή τεχνική αποβλέπει να καταστήσει την ανάγνωση σκόπιμη διαδικασία και επικεντρωμένη στην αναζήτηση των σημαντικών δεδομένων του κειμένου. Όσα προηγήθηκαν στην προ-αναγνωστική φάση αποτελούν αξιοποιήσιμο υλικό για την επιλογή της στοχοθεσίας. Με άλλα λόγια, ερωτήματα σχετικά με το θέμα που τέθηκαν στην προ-αναγνωστική συζήτηση και τα οποία διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός ότι απαντώνται στο κείμενο αποτελούν αρίστους σκοπούς. Εναλλακτικά ή και συμπληρωματικά μπορεί και ο ίδιος να θέσει για τις ανάγκες της στοχοθεσίας κατάλληλα ερωτήματα. Για παράδειγμα, μπορεί να θέσει το ερώτημα «Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που, σύμφωνα με το κείμενο, συνέβαλαν στην ανάπτυξη των πολιτισμών στη Μεσοποταμία;». Σε ένα αφηγηματικό κείμενο στόχος της πρώτης ανάγνωσης μπορεί να είναι να αναζητήσουν οι μαθητές ποιο είναι το πρόβλημα του ήρωα, ποιες ήταν οι πρώτες του αντιδράσεις και δράσεις και πώς, τελικά, το έλυσε.

Η στοχοθεσία μπορεί ακόμη να αφορά και τα δομικά στοιχεία και τα λοιπά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν σε ποιο σημείο του αφηγηματικού κειμένου γίνεται η ανατροπή της αρχικής κατάστασης και αν υπάρχει μία ή περισσότερες ανατροπές.

**2. Στήριξη της πρώτης ανάγνωσης:** Οι εννοιολογικοί προ-οργανωτές ή άλλες παρόμοιες τεχνικές προσφέρονται άριστα ως πλαίσιο στήριξης και καθοδήγησης των μαθητών στην ανάγνωση δύσκολων κειμένων, πραγματολογικής συνήθως φύσης. Για παράδειγμα, για ένα κείμενο που αναφέρεται στην προ- και στη μετα-βιομηχανική περίοδο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές να υπογραμμίσουν με διαφορετικό χρωματισμό όσα αναφέρει το κείμενο για τις σχέσεις των ανθρώπων, για τις συνθήκες ζωής, για τις μορφές εργασίας, για τις διαδικασίες παραγωγής, για τις πόλεις και τα χωριά «τότε και τώρα». Η μεταφορά των χρωματικών υπογραμμίσεων



σε σχετικό πίνακα αναδεικνύει με τον πλέον παραστατικό τρόπο το περιεχόμενο του κειμένου και συμβάλλει τα μέγιστα στη διευκόλυνση της κατανόησης. Τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο προσφέρονται για την ανάδειξη των επιμέρους διαστάσεων ανάλυσης και ταξινόμησης του περιεχομένου (βλ. και Ματσαγγούρας 2001:σελ.450-451). Τέτοιου είδους τεχνικές βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τη λεκτική επιφάνεια του κειμένου και να στραφούν στη βαθιά δομή του, την οποία, βεβαίως, συνθέτουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους(βλ. και Ματσαγγούρας 2003α).

Τέλος, πρέπει εδώ να διευκρινίσουμε ότι η στοχοθεσία μπορεί να ενσωματώνει και τις προβλέψεις, που έχουν ήδη διατυπώσει οι μαθητές στην προηγούμενη φάση, για τους λόγους που προαναφέραμε. Γι' αυτό υπογραμμίσαμε την ανάγκη οι ερωτήσεις πρόβλεψης να γίνονται μετά από σκέψη, ώστε να είναι εύκολο να εισαχθούν στην διαμόρφωση της οπτικής γωνίας για την αρχική ανάγνωση (βλ. Ματσαγγούρας 2001: 444-446).

### Γ Φάση: Επεξεργασία Δεδομένων με Στόχο την Κατανόηση

Σε μεγάλο βαθμό οι δύο προηγούμενες φάσεις έχουν προπαρασκευαστικό ρόλο και ετοιμάζουν το έδαφος για την παρούσα, που έχει διττό σκοπό: (α) να προωθήσει σταδιακά την κατανόηση του κειμένου σε βάθος και (β) να ρίξει μια πρώτη ματιά κριτικής θεώρησης του κειμένου. Και οι δύο αυτοί στόχοι θα επιτευχθούν στο βαθμό στον οποίο ο αναγνώστης μαθητής θα κατορθώσει να αναπτύξει ένα διάλογο σε πολλά επίπεδα με το κείμενο με βάση πάντοτε το δικό γνωστικό κεκτημένο, όπως ήδη αναφέραμε.

Αναφορικά με την κατανόηση, πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα τις ερωτήσεις και ασκήσεις που αφορούν (α) τη γλωσσική συνοχή και (β) τη νοηματική συνεκτικότητα, οι οποίες αποτελούν δύο βασικές προδιαγραφές που προσδίδουν «κειμενικότητα» στο κείμενο. Χωρίς αυτές ο λόγος έχει τη μορφή την οποία έχουν, για παράδειγμα, ένας τιμοκατάλογος, μια λίστα με ψώνια, ή ένας τηλεφωνικός κατάλογος, που περιέχουν πλήθος πληροφοριών, αλλά δεν αποτελούν στο σύνολό τους ένα ενιαίο συγκροτημένο κείμενο με γλωσσική και νοηματική αλληλουχία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μεταξύ των πληροφοριακών δεδομένων δεν υπάρχουν συνεκτικοί αρμοί. Η γλωσσική συνοχή και η νοηματική συνεκτικότητα αναφέρονται στους γλωσσικούς και νηματικούς αρμούς, αντίστοιχα, και πρέπει λόγω του σημαντικού τους ρόλου στην οικοδόμηση του επιστημονικού κειμένου να μας απασχολήσουν συστηματικά (βλ. και Αρχάκης 2005:57).

#### α. Αναζήτηση των Στοιχείων Γλωσσικής Συνοχής

Η γλωσσική συνοχή (cohesion), που μας ενδιαφέρει εδώ, κατά τους κειμενογλωσσολόγους αναφέρεται στα ποικίλα γλωσσικά μέσα (γραμματικά, λεξικολογικά, φωνολογικά) με τα οποία το κείμενο συνδέει μεταξύ τους σε επίπεδο σύνταξης τα επιφανειακά συστατικά του (λέξεις, φράσεις, προτάσεις), για να συγκροτήσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου (βλ. και Χριστίδης 2001: 321• Αρχάκης 2005: 63• Λέκκα 2005:29• Ματσαγγούρας 2003α: ). Στην πραγματικότητα οι μηχανισμοί της γλωσσικής συνοχής προσπαθούν να κάνουν εμφανή τη σχέση ενός γλωσσικού στοιχείου με προγενέστερο στοιχείο του κειμένου.

Οι κειμενογλωσσολόγοι (βλ. Beaugrande de and Dressler 1981• Halliday and Hasan 1985:70-96) αναφέρονται αναλυτικά στους μηχανισμούς τους οποίους χρησιμοποιούν οι συγγραφείς, για να εξασφαλίσουν το επιθυμητό επίπεδο γλωσσικής συνοχής στο κείμενό τους. Επειδή ο εντοπισμός αυτών των στοιχείων βοηθά τον αναγνώστη στην κατανόηση, είναι προφανές ότι η εξάσκησή τους σε αυτό πρέπει να αποτελέσει μέρος της εκπαίδευσής τους στην κειμενική πλευρά του Επιστημονικού Εγγραμματισμού, χωρίς βεβαίως να εισέλθουμε στις πολύπλοκες ορολογίες,

διαφοροποιήσεις και ταξινομήσεις των γλωσσολόγων. Για τις διδακτικές ανάγκες της περίπτωσης θεωρούμε ότι αρκεί η εξοικείωση των μαθητών με τις παρακάτω τεχνικές διασφάλισης της συνοχής, τις οποίες αναλύουν ικανοποιητικά, μεταξύ άλλων, οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999), Αρχάκης (2005) και, κυρίως, η Λέκκα (2005), που ασχολείται με τον επιστημονικό λόγο:

1. **Λεξικές επαναλήψεις:** Προς αποφυγή παρανοήσεων τα επιστημονικά κείμενα επαναλαμβάνουν κεντρικούς όρους τους, αποφεύγοντας αντωνυμικές αντικαταστάσεις που ενδέχεται να προκαλέσουν σύγχυση.
2. **Μερικές επαναλήψεις:** Γίνεται επανάληψη του όρου, αλλά με τη χρήση παραγώγου του αρχικού όρου. Π.χ. Πλημμύρισε και πάλι ο Έβρος. Είναι η τρίτη πλημμύρα της χρονιάς!
3. **Αντωνυμικές αναφορές:** Αρχικά το κείμενο παραθέτει το όνομα και στη συνέχεια αναφέρεται σε αυτό μέσω (προσωπικών και δεικτικών) αντωνυμιών.
4. **Σύνδεσμοι:** Χρησιμοποιούνται διαφορετικού τύπου σύνδεσμοι, για να γίνει σαφής η σχέση που συνδέει τα δεδομένα που παρατίθενται.
5. **Ελλείψεις:** Δομικά απαραίτητα στοιχεία παραμένουν άρρητα, ως ευκόλως συναγόμενα από τα ενδοκειμενικά στοιχεία που προηγήθηκαν ή από εξωκειμενικά στοιχεία της περίπτωσης επικοινωνίας που υπονοούνται (βλ. και Αρχάκης 2005:68), όπως στα παρακάτω δύο παραδείγματα:  
«-Τι έγινε ο Γιώργης, τον έχασα!»  
« Άσε, από τότε που παντρεύτηκε τρέχει και δεν φτάνει.» (ενδοκειμενικά στοιχεία).  
«-Σε έψαχνα το πρωί, πού είχες πάει;»  
«-Του προφήτη Ηλία σήμερα και είχα τάξει μια λαμπάδα.» (εξωκειμενικά στοιχεία).
6. **Εκφράσεις αντικατάστασης:** Εκφράσεις όπως ο προηγούμενος, ο πρώτος, ο δεύτερος, ο τελευταίος
7. **Ρηματικές καταλήξεις:** Στην ελληνική και σε γλώσσες με παρόμοιο κλιτικό σύστημα οι ρηματικές καταλήξεις και τα γραμματικά γένη συμβάλλουν τα μέγιστα στην οικοδόμηση της συνοχής. Π.χ. «Διαφωνούμε με τους γονείς μου και στο φαγητό: Προτιμούν τα λαδερά, προτιμώ το κρέας».
8. **Χρήσεις συνωνυμίας:** Πρόκειται για μια μορφή επανάληψης, με τη διαφορά ότι δεν χρησιμοποιείται στην επανάληψη ακριβώς ο ίδιος όρος, αλλά συνώνυμός του. Π.χ. «Καλορίζικο το διαμέρισμα. Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας σπίτι».
9. **Χρήσεις υπερωνυμίας:** Αντί για τον όρο που χρησιμοποιήθηκε αρχικά γίνεται στη συνέχεια του κειμένου χρήση υπερωνύμου. Π.χ. «Τρως κι άλλο πορτοκάλι; Ναι, μου αρέσουν πολύ τα φρούτα».
10. **Χρήσεις υπωνυμίας:** Π.χ. «-Καλορίζικο το σπίτι. -Ευχαριστώ, αποκτήσαμε επιτέλους και εμείς το δικό μας κεραμίδι!».

Οι παραπάνω μηχανισμοί και άλλοι παρόμοιοί τους, αλλά λιγότερο συχνόι στα σχολικά κείμενα, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται, για να διασφαλισθεί η γλωσσική συνοχή του κειμένου. Η τυχόν απουσία τους δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στον αναγνώστη. Γι' αυτό και ο βαθμός γλωσσικής συνοχής ενός κειμένου είναι αντικειμενικά μετρήσιμος, κάτι που δεν συμβαίνει με το βαθμό της νοηματικής συνεκτικότητας, όπως θα δούμε παρακάτω.

#### **β. Αναζήτηση Στοιχείων Νοηματικής Συνεκτικότητας.**

Όπως παρατηρούν οι γλωσσολόγοι, η γλωσσική συνοχή αποτελεί αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη για να εξασφαλισθεί η κειμενικότητα ενός κειμένου (βλ. Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999:84· Αρχάκης 2005:75). Απαιτείται και η συνύπαρξη της νοηματικής συνεκτικότητας, η οποία εξαρτάται τόσο από τα στοιχεία

του ίδιου του κειμένου, όσο και από τη γνωσιακή υποδομή του αναγνώστη. Το κείμενο που ακολουθεί έχει ειδικά γραφτεί και έχει υψηλό βαθμό γλωσσικής συνοχής, αλλά στερείται νοηματικής συνεκτικότητας. Τούτο οφείλεται στο ίδιο το κείμενο και ισχύει για όλους τους αναγνώστες, ασχέτως από το γνωσιακό τους υπόβαθρο.

***Για τη θεια- Κοντύλω ή για τη Γιάννα Αγγελοπούλου;***

*«Η θεια μου η Κοντύλω» ήταν έκφραση που την άκουγε κανείς συχνά μέχρι τη δεκαετία του '70. Από τη δεκαετία αυτή, όμως, πολλά πράγματα άλλαξαν, διότι η Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται και να αλλάζει σε πολλούς τομείς. Η αλλαγή, άλλωστε είναι διαδικασία της ζωής, η οποία, βέβαια, δεν χαρακτηρίζεται μόνο από αλλαγές, αλλά και από σταθερές παραμέτρους. Έτσι είναι πάντα, δεν υπάρχει μια και μόνη παράμετρος. Οι σύγχρονοι επιστήμονες μέσα από τη θεωρία του χάους προσπαθούν να βρουν αν είναι δυνατή η πρόβλεψη του τρόπου με τον οποίο συμπράττουν οι διαφορετικές παράμετροι. Βλέπετε, η πρόβλεψη απασχολεί τον άνθρωπο από την εποχή που άρχισε να σκέφτεται και να αισθάνεται. Στην υπηρεσία της πρόβλεψης εργάζονται τόσο οι επιστήμονες όσο και οι διάφοροι τσαρλατάνοι. Ακόμα και άτομα με υπεύθυνες θέσεις, όπως πολιτικοί και ισχυροί του χρήματος ζητούν τις υπηρεσίες τους. Αυτό σήμερα δεν μας ξενίζει και πολύ, διότι η κοινωνία μας είναι κυρίως κοινωνία προσφοράς υπηρεσιών και όχι τόσο παραγωγής προϊόντων. Όταν, όμως, επιτύχει κανείς είτε στην προσφορά υπηρεσιών είτε στην παραγωγή προϊόντων γίνεται ισχυρός οικονομικά, αλλά και πολιτικά, αν το θέλει. Και αν γίνει ισχυρός, μπορεί να γίνει και χρήσιμος στον τόπο του. Όμως, όταν οι πολιτικά και οικονομικά ισχυροί προσφέρουν κάτι από το χρήμα τους και την πολιτική ισχύ τους, αμφιβάλουμε και δεν είμαστε σίγουροι για τις προθέσεις τους. Οι προθέσεις πάντα από μικρούς μας μπερδευαν και μας δυσκόλευαν, από τότε που μας ανάγκαζε η δασκάλα να τις μάθουμε «απ' έξω και ανακατωτά»: εν, εξ... διά, μετά, υπέρ, κατά .... Αλλά και τώρα μεγάλοι που είμαστε δεν μας μπερδεύουν λιγότερο. Γιατί λίγο μπερδευτήκαμε διαβάζοντας όσα έγραφαν οι εφημερίδες πριν και μετά τους Ολυμπιακούς αγώνες υπέρ και κατά των αγαθών και ιδιοτελών προθέσεων της Γιάννας Αγγελοπούλου;*

Στα κανονικά κείμενα, βέβαια, δεν έχουμε τόσο ακραίες περιπτώσεις. Ποτέ, όμως, ο βαθμός νοηματικής συνεκτικότητας δεν είναι ο ίδιος για όλους τους αναγνώστες και δεν αντικειμενικά μετρήσιμος, όπως είναι ο βαθμός της γλωσσικής συνοχής. Πάντα εξαρτάται από την κατά περίπτωση σύμπραξη (α) δεδομένων του κειμένου και (β) δεδομένων του αναγνώστη. Ο ρόλος του τελευταίου, βεβαίως, είναι κυρίαρχος, διότι συχνά αναπληρώνει αποτελεσματικά την έλλειψη μηχανισμών συνοχής και συνεκτικότητας, όπως στο παράδειγμα: «Πριν προλάβει ο κλειδούχος να κάνει την αλλαγή σφύριξε ο σταθμάρχης και το κακό δεν άργησε να γίνει. Το 166 δεν προλάβαινε να κουβαλάει. Ευτυχώς που δεν υπήρχαν σοβαρά περιστατικά. Σε όλα τα εξιτήρια έγραφαν ελαφρές εκδορές». Σε αυτή την περίπτωση απουσιάζουν εντελώς οι γλωσσικοί μηχανισμοί της συνοχής και της συνεκτικότητας, αλλά οι ελλείψεις αυτές αναπληρώνονται από τη γνωσιακή υποδομή που έχουν αναγνώστες της δικής μας γλωσσικοπολιτιστικής κοινότητας αναφορικά με το σιδηροδρομικό σταθμό. Έτσι, για όλους αυτούς το κείμενο έχει υψηλό βαθμό νοηματικής συνεκτικότητας.

Στην περίπτωση, όμως, του επιστημονικού λόγου τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά και οι μαθητές εξαρτώνται πολύ από τα δεδομένα του κειμένου. Γι' αυτό πρέπει το σχολικό κείμενο να είναι γραμμένο με ειδικές κειμενογλωσσολογικές προδιαγραφές (βλ. και Ματσαγγούρας 2004α·2006) και να γίνεται ειδική εκπαίδευση των μαθητών στην αναζήτηση και την αξιοποίηση των μηχανισμών γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας (βλ. και Κουλουμπαρίση 2003:90).

### γ. Κείμενο και Νοηματική Συνεκτικότητα

Η εσωτερική δομή και οργάνωση του κειμένου καθορίζει, σε συνάρτηση με την υποδομή του αναγνώστη, το βαθμό της νοηματικής συνεκτικότητάς του, όπως ήδη αναφέραμε. Αναλυτικότερα, συμβάλλουν άμεσα στη νοηματική συνεκτικότητα (α) η ύπαρξη όλων των δομικών στοιχείων που αναμένεται να έχουν τα κείμενα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, (β) η συγκρότηση των στοιχείων σε σχήμα δομής σύμφωνα με το προτυπικό σχήμα του κειμενικού είδους και (γ) η χρήση δεικτών σύζευξης, που συγκροτούν τον άξονα νοηματικής συσχέτισης των δεδομένων, που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο κειμενικό είδος (βλ. Αρχάκης 2005:73· Νάκας 2001· Χριστοφίδου 1996). Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999:167) κάνουν σαφή τη διάκριση μεταξύ της δομής και της οργάνωσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δομή αφορά την εσωτερική διάταξη των δομικών στοιχείων εντός του κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαρτίζουν συνεκτικό σχήμα δομής. Η οργάνωση αναφέρεται στην αξιοποίηση, κατά περίπτωση, του χρονικού, χωρικού, αιτιακού, διαλεκτικού άξονα συσχέτισης των πληροφοριακών δεδομένων του κειμένου.

Αναλυτικότερα, η δομή αφορά ποια στοιχεία και με ποια σχέση διασφαλίζουν ορθό σχηματισμό στο κείμενο και το συγκροτούν ως όλον. Για παράδειγμα, στα κείμενα προβληματικής κατάστασης τα δομικά στοιχεία και το σχήμα δόμησής τους είναι σχεδόν δεδομένα: *πρόβλημα, αιτίες, επιπτώσεις, λύσεις και αξιολόγηση*. Επομένως, κείμενα που ακολουθούν σε γενικές γραμμές τα προτυπικά σχήματα υπερδομής (ή άλλως μακροδομής) του κειμενικού τύπου στον οποίο υπάγονται συμβάλλουν στην ενίσχυση της νοηματικής συνεκτικότητάς τους. Αντίθετα, κείμενα «ιδιοσυγκρασιακά», με ιδιόρρυθμη δομή έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι δυσκολεύουν τον αναγνώστη (βλ. και Παπαϊωάννου και Πατούνα 2003:118).

Για τα προτυπικά σχήματα των επιμέρους κειμενικών τύπων κάνουμε αναλυτικότερα λόγο σε άλλες εργασίες μας (βλ. Ματσαγγούρας 2003α· 2004). Εδώ απλώς επισημαίνουμε ότι και όταν τα κείμενα ακολουθούν επακριβώς την τυπική και αναμενόμενη δομή, διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν για τους μαθητές. Ευκολότερα θεωρούνται τα αφηγηματικά κείμενα, ακολουθούν με μεγάλη διαφορά στο βαθμό δυσκολίας τα περιγραφικά, έπονται τα πραγματολογικά (ή αλλιώς εκθετικά) και, τέλος, δυσκολότερα διαπιστώνεται ότι είναι τα επιχειρηματολογικά (βλ. και Ματσαγγούρας 2003:326). Τέλος, διευκρινίζουμε ότι τα πραγματολογικά είναι ανομοιογενής ομάδα κειμένων, που σημαίνει ότι δεν είναι όλες οι υποκατηγορίες της ίδιας δυσκολίας. Για παράδειγμα, ένα κείμενο ιστορικής αναδιήγησης είναι ευκολότερο από ένα κείμενο σύγκρισης και αντιπαράθεσης (compare and contrast), ή από ένα κείμενο αιτιοκρατικής ανάλυσης μιας (προβληματικής) κατάστασης. Αλλά και κείμενα της ίδιας κατηγορίας και της ίδιας δόμησης διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την εσωτερική τους οργάνωση (βλ. και Παπαϊωάννου και Πατούνα 2003:119).

Τέλος, η οργάνωση δεν αφορά το κείμενο ως συγκροτημένο σύνολο, αλλά τον άξονα νοηματικής συσχέτισης των πληροφοριακών δεδομένων του κειμένου ή άλλως των σχέσεων μεταξύ των μηνυμάτων. Τις σχέσεις αυτές αναδεικνύουν τα κείμενα με τη χρήση **δεικτών σύζευξης** νοημάτων, οι συνηθέστεροι από τους οποίους κατηγοριοποιούνται ως εξής στον Πίνακα 2, που ακολουθεί (βλ. Αρχάκης 2005:73· Λέκκα 2005:89-104· Ματσαγγούρας 2003α :312):

**Σχέσεις συνδυετικές:** και, επιπλέον, εκτός από αυτά, μεταξύ των άλλων, όχι μόνον αλλά και, και το ένα και το άλλο, επιπροσθέτως, δεν φτάνει που... αλλά και, και αυτό και εκείνο, προσθέτω, συνάπτω, δεν αποκλείω, συναθροίζω, συμπεριλαμβάνω.

**Σχέσεις αντιθετικές:** όμως, αλλά, στον αντίποδα, αντιθέτως, από την άλλη μεριά, ναι μεν αλλά, εξάλλου, παρόλο που, αν και, εντούτοις, ωστόσο, αντιπαραθέτω, αντιπαραβάλλω, επιφυλάσσομαι, δεν συμμερίζομαι, αντιπροτείνω, αντιμάχομαι τις θέσεις του, αντιπαραθέση, αντίλογος, αντίρρηση, παρά τις προσδοκίες... όμως, τα υπέρ και τα κατά του θέματος.

**Σχέσεις διαζευκτικές:** ή το ένα ή το άλλο, είτε θέλεις είτε όχι, ούτε επαίνους ούτε ψόγους.

**Σχέσεις συγκριτικές:** το κυριότερο, συγκριτικά με, περισσότερο από, το πιο σαφές σε σχέση με, διαφορετικό από, στην πρώτη θέση από όλους, ιεράρχηση των..., αξιολόγηση των ..., επιλογή των..., κατάταξη με κριτήρια τη σημασία - το μέγεθος κ.λ.π., ταξινόμηση κατά το σχήμα κ.λ.π., προτεραιότητα.

**Σχέσεις επεξηγηματικές:** δηλαδή, με αυτό εννοώ, υπονοώ, αποσαφηνίζοντας, εξηγώντας, δίνοντας άλλη ερμηνεία, θέλω να πω.

**Σχέσεις επαναληπτικές:** με άλλα λόγια, επαναλαμβάνω, επανέρχομαι στο ίδιο, επαναφέρω το θέμα.

**Σχέσεις επιμεριστικές:** τρία είναι τα είδη της ελευθερίας, η ατομική, η κοινωνική, η εθνική.

**Σχέσεις συμπερασματικές:** συνεπώς, έτσι, γι' αυτό το λόγο, επομένως, ώστε, άρα, λοιπόν, ως εκ τούτου, συμπεραίνεται, συνεπάγεται, από τα παραπάνω, οδηγούμαστε σε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, το αποτέλεσμα είναι, ανακεφαλαιωτικά, συγκεντρωτικά.

**Σχέσεις χρονικές:** έπειτα, αργότερα, όταν, αφού κ.λ.π., ύστερα από αυτό, προηγουμένως, συγχρόνως, ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια, εντωμεταξύ, καθυστερημένα, κατά χρονική σειρά, κατά διαδοχικές φάσεις, ακολούθως, στη συνέχεια, πρώτα... μετά, όλες οι έννοιες της χρονικής βαθμίδας της ημέρας, του μήνα, του χρόνου κ.λ.π.

**Σχέσεις αιτιολογικές:** επειδή, διότι, με το αιτιολογικό, εξαιτίας, με αφορμή, τα κίνητρα-τα ελατήρια-οι ωστικές δυνάμεις των πράξεων, αυτό οδήγησε-δημιούργησε την κατάσταση, το έναυσμα της πράξης, κινητήριες δυνάμεις.

**Σχέσεις υποθετικές:** εάν, εάν και όταν, εάν και εφόσον, εάν και μόνον εάν, με τον όρο, με την προϋπόθεση, με τη δέσμευση να, με την υπόσχεση να, με την υποχρέωση να, σε περίπτωση (όμως) που.

## Πίνακας 2

Η χρήση των παραπάνω δεικτών οικοδομούν διαφορετικού είδους άξονες, όπως είναι, για παράδειγμα, ο άξονας χρονικής συσχέτισης των δεδομένων, που χαρακτηρίζει τα αφηγηματικά κείμενα, και ο άξονας αιτιοκρατικής συσχέτισης των δεδομένων, που χαρακτηρίζει τα πραγματολογικά κείμενα της επιστήμης.

Το ερώτημα αν οι δείκτες σύζευξης νοημάτων αποτελούν μηχανισμούς γλωσσικής συνοχής ή νοηματικής συνεκτικότητας πλανάται στη βιβλιογραφία, με κυρίαρχη την άποψη που τους τοποθετεί στην υπηρεσία της γλωσσικής συνοχής, αλλά αναγνωρίζει έμμεσα τουλάχιστον το ρόλο τους στη νοηματική συνεκτικότητα (βλ. και Γεργακοπούλου και Γούτσος 1999:170· Νάκας 2001:129, σημ.7· Αρχάκης 2005:73). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργούν σαν γέφυρα μετάβασης από τη γλωσσική συνοχή στη νοηματική συνεκτικότητα και γι' αυτό τους τοποθετήσαμε στα χαρακτηριστικά του κειμένου που συνεισφέρουν στη νοηματική συνεκτικότητα. Δεν ισχύει, βέβαια, το ίδιο για τους υπόλοιπους μηχανισμούς της γλωσσικής συνοχής.

### δ. Αναγνώστης και Νοηματική Συνεκτικότητα

Ο (υψηλός ή χαμηλός) βαθμός νοηματικής συνεκτικότητας ενός κειμένου δεν μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικό τρόπο, διότι προσδιορίζεται σε συνάρτηση με το γνωσιακό υπόβαθρο του αναγνώστη, όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό. Μόνο σε σχέση με συγκεκριμένο αναγνώστη ή συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών με παρόμοιο

γνωσιακό υπόβαθρο μπορούμε να κρίνουμε το βαθμό συνεκτικότητας ενός κειμένου. Αυτό φάνηκε από τα παραδείγματα που ήδη παραθέσαμε, στα οποία θα προσθέσουμε ακόμη ένα, για να επισημάνουμε πόσα πολλά στοιχεία «λέει» ένα κείμενο σε έναν αναγνώστη, χωρίς να τα γράφει άμεσα: «*Ηρθε καθυστερημένος, βρήκε το στασίδι του πιασμένο και έφυγε σχεδόν αμέσως φανερά ενοχλημένος. Ούτε αντίδωρο δεν κάθισε να πάρει, ο ευλογημένος!*» Παρά την ελλειπτικότητα του κειμένου, δεν έχουμε πρόβλημα νοηματικής συνεκτικότητας και το κείμενο είναι εύκολα κατανοητό. Γνωρίζουμε τον τόπο (εκκλησία) και την ώρα (πρωινές ώρες) της προσέλευσης, την ηλικία (μεγάλης ηλικίας, διότι έχει «δικό» του στασίδι, κάτι που δεν έχουν οι νεότεροι) και το γένος του προσώπου(άντρας) και πιθανολογούμε βάσιμα τους λόγους της εσπευσμένης αποχώρησής του (ενοχλήθηκε που του «πήραν» το στασίδι «του»). Τα κενά του κειμένου τα αναπληρώνει το γνωσιακό κεκτημένο του αναγνώστη, γεγονός που σημαίνει πολύ απλά ότι η συχνότητα χρήσης μηχανισμών συνεκτικότητας δεν είναι πάντα ακριβής τρόπος για την αξιολόγηση του βαθμού συνεκτικότητας ενός κειμένου (βλ. και Χαραλαμπίδης 1999:136).

Με τα σχολικά κείμενα του επιστημονικού λόγου τα πράγματα είναι πιο συγκεκριμένα. Μπορεί κανείς κατά προσέγγιση να εκτιμήσει το βαθμό νοηματικής συνεκτικότητας που παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο κείμενο για μια δεδομένη σχολική τάξη με βάση το τι έχουν διδαχθεί ήδη και κατέχουν οι μαθητές τόσο για τα κειμενικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου (κειμενική διάσταση του εγγραμματος) όσο και για τις εννοιολογικές και πραγματολογικές γνώσεις που σχετίζονται με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο (γνωσιακή διάσταση εγγραμματος). Με βάση τα δεδομένα πρέπει ο δάσκαλος να καθορίσει τι θα συμπεριλάβει κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου.

#### **ε. Διδασκαλία και Νοηματική Συνεκτικότητα**

Μια διδασκαλία που είναι προσανατολισμένη στον Επιστημονικό Εγγραμματισμό πρέπει να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να:

1. Κατανοούν τα κεντρικά ερωτήματα κάθε επιστημονικού πεδίου (π.χ χρονικο-χωρική, προθετικότητα, αιτιότητα και αποτίμηση των οντοτήτων, των διαδικασιών και των φαινομένων του ιστορικού γίνεσθαι).
2. Κατανοούν τις μεθοδολογικές διαδικασίες που έχει αναπτύξει κάθε επιστημονικός κλάδος για να μελετά τα θέματά του.
3. Εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία και τα σχήματα δόμησης των πραγματολογικών κειμενικών τύπων, που χρησιμοποιούνται συνήθως σε κάθε επιστημονικό κλάδο.
4. Συσχετίζουν τις κεντρικές έννοιες και ιδέες του κειμένου με τα αντίστοιχα νοητικά σχήματα που διαθέτουν.
5. Εντοπίζουν τους μηχανισμούς γλωσσικής συνοχής και κειμενικών δεικτών νοηματικής συνεκτικότητας.
6. Συναγάγουν τις κεντρικές ιδέες του κειμένου.
7. Συσχετίζουν το γλωσσικό μέρος του κειμένου με το εικονικό.

Οι παραπάνω επτά σκοποί καλύπτουν ικανοποιητικά το εύρος του Επιστημονικού Εγγραμματος και η επίτευξή τους προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος διδάσκει με άμεσο και συστηματικό τρόπο για καθένα από τους κειμενικούς τύπους που αναφέραμε (α) το σκοπό που καλείται να επιτελέσει, (β) τα δομικά στοιχεία, (γ) τα σχήματα υπερδομής και (δ) τους δείκτες σύζευξης που οικοδομούν τον άξονα συσχέτισης των δεομένων.

Τέλος, θέλουμε με έμφαση να επισημάνουμε ότι η φάση της επεξεργασίας προσφέρεται άριστα (α) προκειμένου να δείξει ο δάσκαλος με υποδειγματικό τρόπο πώς μπορούμε να αξιοποιούμε τη γλώσσα, για να αναπλαισιώνουμε τις εμπειρίες, να

τις προσεγγίσουμε δηλαδή από εναλλακτικές οπτικές, και (β) να εμπλέξει συστηματικά τη μαθητική ομάδα σε διαδικασίες ανάλυσης και επαναταποθέτησης των εμπειριών τους σε διαφορετικά πλαίσια (=αναπλαισίωση). Ο Mercer (1995) αποκαλεί το είδος αυτό του λόγου «επεξηγηματικό» και τονίζει τις δυνατότητες που έχει ο επεξηγηματικός λόγος να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα τους να συνδιαλέγονται λογικά και να συνεργάζονται με τους άλλους. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι από τις μικρές ακόμη τάξεις του δημοτικού οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τον επεξηγηματικό λόγο, αν ο δάσκαλος παρουσιάσει με υποδειγματικό τρόπο τις διαδικασίες και στηρίζει τους μαθητές κατά την εφαρμογή του με εκμαιεύσεις, νύξεις, οδηγίες, ανατροφοδοτήσεις και ανακεφαλαιώσεις, οι οποίες θα αναφέρονται στις διαδικασίες που κάθε φορά χρησιμοποιούνται. Έμφαση, δηλαδή, δεν πρέπει να δίνει μόνο στο περιεχόμενο της ανάλυσης του συγκεκριμένου κειμένου, αλλά και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση και την εναλλακτική θεώρηση των πραγμάτων (βλ. Warwick και Maloch 2003: 55-58).

Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι η διαλογική επικοινωνία, που αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τη λανθάνουσα γνώση τους και να την καταστήσουν συνειδητή, άρα, και αξιοποιήσιμη, και να στοχαστούν κριτικά πάνω στις ιδέες τους και τις πρακτικές τους, σε σχέση πάντα με τους συμμαθητές τους (βλ. και Dabbagh and Kitsantas 2005: 517).

#### Δ Φάση: Χρηστική Αξιοποίηση Κατανόησης

Παραφράζοντας ελαφρώς τον τίτλο του γνωστού βιβλίου «How to do things with words» (Austin ), μπορούμε να πούμε ότι σκοπός της φάσης αυτής είναι να διδάξει και να εξασκήσει τους μαθητές στους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν, αξιοποιώντας τα κείμενα, να «κάνουν πράγματα». Πώς, δηλαδή, η γνώση τους για τις δομές και τις κοινωνικές λειτουργίες των κειμένων μπορεί να αξιοποιηθεί για ένδο- και εξωσχολικές περιστάσεις επικοινωνίας, που προκύπτουν ως φυσικές ανάγκες από την καθημερινή δράση του ατόμου μέσα στους διαφορετικούς του ρόλους (π.χ. μαθητή ή πολίτη) και σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας (π.χ. σχολείο, αγορά εργασίας, πολιτιστική εκδήλωση). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παραγωγή του γραπτού λόγου («Σκέφτομαι και Γράφω») αποκτά λειτουργικό νόημα.

#### Ε Φάση: Μεταγνωστική Αυτο-αξιολόγηση

Ενώ όλες οι προηγούμενες φάσεις έχουν ως άμεσο στόχο τη νοηματική διαπραγμάτευση του συγκεκριμένου κειμένου της ανάγνωσης και ως έμμεσο στόχο την ανάπτυξη των αναγκαίων στάσεων και δεξιοτήτων, οι δραστηριότητες της μεταγνωστικής αυτο-αξιολόγησης έχουν ως άμεσο στόχο τους την ανάπτυξη των τελευταίων, τις οποίες, μάλιστα, επιχειρούν να φέρουν στο επίπεδο της μεταγνωστικής ενημερότητας. Η σημασία της ανάπτυξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων είναι αυτονόητη, δεδομένου ότι αποτελούν αναγκαία και ικανή συνθήκη για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και συμπεριφορά. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις η διαβίωση μάθησης και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, που απαιτεί η εποχή μας, δεν έχουν προοπτική. Για τους λόγους αυτούς η ερευνητική αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης του μεταγνωστικού των μαθητών και η εφαρμογή τους στη διδακτική (και) του εγγραμματισμού απασχολεί όλο και περισσότερο ερευνητές και διδακτολόγους (βλ. και Fisher 2002· Ματσαγγούρας 2001).

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Λειτουργικός Εγγραμματισμός στη Γλώσσα: Κατανόηση και Παραγωγή του Γραπτού Λόγου.....	1
I. Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και Εγγραμματισμός στη Χώρας μας.....	1
Α. Λειτουργικός Αναλφαβητισμός.....	1
Β. Οι Εκθέσεις PISA και PIRLS .....	1
Γ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) .....	2
Δ. Οι Τύποι Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια.....	2
II. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολικό Εγγραμματισμό .....	3
Α. Κειμενογλωσσολογική και Γνωσιακή Διάσταση του Σχολικού Εγγραμματισμού .....	3
Β. Επιμόρφωση στην Κειμενογλωσσολογική και στη Γνωσιακή Διάσταση ..	4
III. Ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός στη Διδακτική Πράξη .....	7
Α. Σκοπός του Λειτουργικού Εγγραμματισμού η Κατανόηση του Κειμένου	
Β. Επίπεδα κατανόησης.....	8
1. Εντοπισμός Πληροφοριακών Στοιχείων στο Κείμενο .....	8
2. Ανάπτυξη Γενικότερης Κατανόησης.....	8
3 Ανάπτυξη Βαθύτερης Κατανόησης .....	11
4. Ανάπτυξη Κριτικής Κατανόησης .....	11
IV. Διδακτικό Μοντέλο Λειτουργικού Εγγραμματισμού για το Γλωσσικό Μάθημα.....	11
Α Φάση: Προαναγνωστική Προετοιμασία .....	13
Β Φάση: Πρώτη Αναγνωστική Προσέγγιση .....	16
Γ Φάση:Επεξεργασία Δεδομένων με Στόχο την Κατανόηση.....	17
α. Αναζήτηση των Στοιχείων Γλωσσικής Συνοχής.....	17
β. Αναζήτηση Στοιχείων Νοηματικής Συνεκτικότητας. ....	18
γ. Κείμενο και Νοηματική Συνεκτικότητα .....	20
δ. Αναγνώστης και Νοηματική Συνεκτικότητα .....	21
ε. Διδασκαλία και Νοηματική Συνεκτικότητα .....	22
Δ Φάση: Χρηστική Αξιοποίηση Κατανόησης.....	23
Ε Φάση: Μεταγνωστική Αυτο-αξιολόγηση.....	23
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	24