

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλης Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

- Ώρα **Αίθουσα 1**
 θεματική: **Αξιολόγηση**
 Προεδρείο: **Ν. Μήτσος - Α. Κοιλιάρη**
- 9.00-9.30 *Η συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας στην ενίσχυση του επιπέδου αυτοαξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας σε μαθητές με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα*
Μ. Παραδιά, Ν. Μήτσος, Χ. Σολωμονίδου, Α. Ράπτη
- 9.30-9.50 *Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στην Επάρκεια Ελληνομάθειας*
Α. Μουτή, Ι. Κοψίδου, Ε. Κούλαλη
- 9.50-10.10 *Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος
- 10.10-10.30 *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα. Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας για μαθητές ηλικίας 6-12 χρονών. Θεωρία και πράξη*
Α. Κοιλιάρη, Α. Χατζηπαναγιωτίδη
- 10.30-11.00 *Επιτυχάνοντας στο πρώτο βήμα. Ελληνικά Α': μια μέθοδος για το πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας. Εκδόσεις Πατάκη*
Γ. Σιμόπουλος, Ε. Παθιάκη
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
 Προεδρείο: **Κ. Δημητριάδου - Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-11.50 *Τα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού: Ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι λόγοι της γλωσσολογικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν*
Ε. Κονσούλη, Κ. Δημητριάδου
- 11.50-12.10 *Η δυσλεξία: αίτια, συμπτώματα και τρόποι αντιμετώπισης σε ενήλικες*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

- 12.10-12.30 *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου*
Δ. Κουτσογιάννης
- 12.30-12.50 *Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση*
Α. Μαλέτσκος, Ζ. Ζίκος, Κ. Πενεκελής, Ε. Ράρρα, Ε. Αγαπίδου, Ε. Μπηλιούμη
- 12.50-13.10 *Η έρευνα στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού (EMERGENT LITERACY): Χαρτογράφηση των τάσεων και διαπιστώσεις από το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής μιας έρευνας*
Β. Μπατσίδου
- 13.10-13.30 *Οπτικός γραμματισμός και προφορικός λόγος: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού*
Μ. Κεραμυδά, Μ. Τρούληλου
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξεναγήση στον Αρκτούρο**

**Τα εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού:
ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών
και οι Λόγοι της γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν**

Ελένη Κονσούλη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κατερίνα Δημητριάδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

Owing to the Curriculum reform of 2003, students of Greek Primary Schools were offered the opportunity to engage in self-assessment processes within the context of Greek Language Teaching, thus forming a metacognition of their language competence. This paper aims at presenting a discourse analysis of the specific self-assessment criteria included in their Language Textbooks, in order to identify the Discourses of Linguistics and Language Teaching they are drawn on.

1. Εισαγωγή

Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και η συνακόλουθη συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων για το δημοτικό σχολείο εισήγαγε στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας τους σύγχρονους διεθνείς επιστημονικούς προβληματισμούς και άλλαξε το γλωσσικό μάθημα μέσα από πλήθος καινοτομιών σε σχέση με τη μορφή και το περιεχόμενο που είχε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Η αξιοποίηση νέων γλωσσολογικών και παιδαγωγικών θεωριών δημιούργησε και νέες διδακτικές πρακτικές όπως αυτήν της αυτοαξιολόγησης, που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να μελετήσουν το αποτέλεσμα της μάθησής τους και να στοχαστούν γι' αυτό και για τον

εαυτό τους, επισημαίνοντας τις αλλαγές που τους συμβαίνουν (Καψάλης, 2006: 810, 816-818)¹.

Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε ενότητας των γλωσσικών εγχειριδίων από τη Β΄ έως και την Στ΄ δημοτικού εμπεριέχονται κριτήρια για την αυτοξιολόγηση των μαθητών, τα οποία έχουν μορφή πίνακα συμπλήρωσης της επίδοσής τους σε μία κλίμακα δύο ή τριών βαθμίδων.² Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάλυση των κριτηρίων αυτών, ώστε να διαφανούν οι Λόγοι της γλωσσοδιδακτικής θεωρίας στους οποίους ανάγεται η διαμόρφωσή τους. Επισημαίνουμε ότι στο παρόν κείμενο παραλείπεται η ανάλυση των πινάκων που περιέχουν τα κριτήρια διόρθωσης των μαθητικών γραπτών, παρόλο που και αυτοί στην ουσία εξυπηρετούν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης³ με ειδικό περιεχόμενο το γραπτό κείμενο. Για λόγους οικονομίας περιορίζομαστε στους πίνακες αυτοαξιολόγησης των τάξεων Β΄ έως Δ΄ δημοτικού, οι οποίοι αναφέρονται στο συνολικό περιεχόμενο

¹ Η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτοαξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και αυτορύθμισης, αλλά και στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων από μέρους των μαθητών. Ακόμη, βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν πλευρές της γνωστικής τους συμπεριφοράς, όπως εμμονή στο έργο που εκτελούν, έλεγχο της παρορμητικότητας, αυτορύθμιση κ.λπ. (Ματσαγγούρας, 2001: 323, 332-334). Διεθνείς έρευνες, εξάλλου, κατέδειξαν ότι οι αυτορυθμιζόμενοι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο μεταγνώσης και ανάπτυξης κινήτρων, ενώ τείνουν να αναπτύσσουν στρατηγικές που ενισχύουν τα κίνητρα της μάθησής τους σε περίπτωση αποτυχίας (Sunrde & Kitsantas, 2004: 8-12).

² Τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης έχουν στόχο την παροχή κινήτρων και ανατροφοδότησης στους μαθητές, με βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: περιγράφουν έργα που μπορούν να επιτελέσουν οι μαθητές, συγκρίνουν την απόδοσή τους με ένα σαφώς προσδιορισμένο πεδίο επίδοσης, εστιάζουν κατά κανόνα σε ένα περιορισμένο σύνολο μαθησιακών έργων και προϋποθέτουν λεπτομερείς προδιαγραφές στο πεδίο εξέτασης των μαθητών. Επίσης, ανατροφοδοτούν τους μαθητές σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική συμπεριφορά της μελέτης τους λίγο μετά την πραγματοποίησή της (Slavin, 2007: 553-555).

³ Για τις μεταγνωστικές διεργασίες των μαθητών και τις στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο τους (δηλ. προσανατολισμός, σχεδιασμός, παρακολούθηση, ρύθμιση, εξέταση ορθότητας του αποτελέσματος και αυτο-αναλογισμός) βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005: 145-146.

διδασκαλίας των διαφόρων ενοτήτων (Γαβριηλίδου κ.ά., 2007, Ιντζίδης κ.ά., 2007, Διακογιώργη κ.ά., 2007).

2. Ο Λόγος της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας

Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα δίνει έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας και έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί χρήστες της γλώσσας σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, συνδέοντας τη σχολική με την υπόλοιπη κοινωνική ζωή τους, παρούσα και μελλοντική (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 35-36). Βασική μονάδα διδασκαλίας στις σύγχρονες προσεγγίσεις είναι το κείμενο, όπως αυτό ορίζεται στο πλαίσιο της *κοινωνικής σημειωτικής* (Van Leewuen, 2005), δηλαδή κάθε περίπτωση ζωντανής γλώσσας η οποία παίζει κάποιο ρόλο και έχει μια συγκεκριμένη λειτουργικότητα μέσα σε ένα καταστασιακό περιβάλλον (Halliday & Hasan, 1989: 5, 10, 12). Στη θεώρηση αυτή το κείμενο νοείται ως κοινωνική ανταλλαγή μηνυμάτων και η γραμματική ως βασικό μέσο παραγωγής νοήματος, γνώσης, κατανόησης, κατασκευής της εμπειρίας και ορισμού των διαπροσωπικών σχέσεων (Halliday, 1999: 20-23). Είναι προφανές ότι αυτή η θεώρηση της γραμματικής θέτει ως βασικό στόχο της διδασκαλίας την ανακάλυψη των ποικίλων δυνατοτήτων έκφρασης που παρέχει το σύστημα της γλώσσας και όχι την εκμάθηση κανόνων, οι οποίοι διατυπώνονται μόνο όταν κρίνεται πρόσφορο και πάντα μετά από τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 98). Το πιο σημαντικό, όπως φαίνεται και από τις σύγχρονες σχολικές γραμματικές, είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές «τι μπορούν να κάνουν με τα λόγια» και πώς συμβάλλει η γραμματική σε αυτό (Φιλιππάκη-Warburton κ.ά., υπό δημοσίευση: 15).

Ο λειτουργικός προσανατολισμός στη διδασκαλία της γλώσσας επιβάλλει τη χρήση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 74-76), όπως αυτά οργανώνονται σε ποικίλα είδη και τύπους⁴. Η ταξινόμηση των

⁴ Στο σχετικό επιστημονικό πεδίο έχει αναπτυχθεί εκτενής συζήτηση σχετικά με την ταξινόμηση των κειμένων σε *είδη* και *τύπους*. Στην παρούσα εργασία δεν το κρίνουμε σκόπιμο να επεκταθούμε στη

κειμένων σε είδη έχει στόχο να αναδείξει τη σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία, περιγράφοντας πώς πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες συμμετέχουν στη διαμόρφωση της γλώσσας και των κειμένων (Kress, 1993: 23, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, υπό έκδοση: 176). Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στο σχολείο θεωρείται προτεραιότητα αιχμής, δεδομένου ότι η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν με αυτά σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματική τους πρόσβαση και δράση στη σχολική, την πολιτισμική, την επαγγελματική και συνολικότερα την κοινωνική ζωή (Cope & Kalantzis, 1993: 17-21).

Τέλος, η σύγχρονη θεώρηση του κειμένου και της διδασκαλίας του γραμματισμού, λαμβάνοντας υπόψη της το σύγχρονο επικοινωνιακό τοπίο αποσύρει τον αποκλειστικό της εστιασμό στα γλωσσικά κείμενα συμπεριλαμβάνοντας στη διδασκαλία και κείμενα *πολυτροπικά*, όπου ο γλωσσικός κώδικας συνδιαμορφώνει το νόημα με άλλους σημειωτικούς κώδικες (Kress & Van Leeuwen, 2001: 20, Cope & Kalantzis, 2000: 223, 225, 231-232).

Όλα τα παραπάνω έχουν δημιουργήσει μία σειρά από ρεύματα σκέψης, ιδεολογικούς προσανατολισμούς και πεποιθήσεις, διδακτικές προτάσεις και πρακτικές, συγκροτώντας έτσι τους *Λόγους* της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας. Η ανίχνευσή τους επομένως στα κείμενα που εξετάζουμε εδώ αποτελεί ένδειξη για το σύγχρονο προσανατολισμό του μαθήματος. Είναι, βέβαια, προφανές ότι ακόμα και οι πιο σύγχρονοι Λόγοι επηρεάζονται από τους Λόγους της μακράς γλωσσοδιδακτικής παράδοσης, από παλιότερες δηλαδή θεωρήσεις και πρακτικές του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες συνοψίζονται στην κυριαρχία μιας ρυθμιστικής αντίληψης για τη γλώσσα, που αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με αυτήν, η διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα χωρίς να τους ασκεί στη δημιουργική χρήση της, δίνει έμφαση στη μορφοσυντακτική ανάλυση, αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα αφηρημένων κανόνων που πρέπει να μάθει ο μαθητής χωρίς αναφορά στην επικοινωνιακή της χρησιμότητα και επικεντρώνεται στην

συζήτηση αυτή· απλώς θα αναφερθούμε στον ευρύτερο προβληματισμό του εν λόγω πεδίου σχετικά με το κείμενο.

αποπλαισιωμένη διδασκαλία της γραμματικής με τη μορφή εκμάθησης κλιτικών κυρίως παραδειγμάτων (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997: 29-35, Μήτσης, 1999: 131-142).

Οι σύγχρονοι προσανατολισμοί της διδασκαλίας του γραμματισμού, όπως περιγράφηκαν αδρά στο κεφάλαιο αυτό, δημιουργούν και νέες απαιτήσεις αξιολόγησης. Έτσι, η διδασκαλία που βασίζεται στις σύγχρονες αρχές δεν ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών όσον αφορά μεμονωμένα φαινόμενα, αλλά για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα προκειμένου να εκπληρώνουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές λειτουργίες. Μάλιστα, το ενδιαφέρον της αξιολόγησης στρέφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών να δημιουργούν και να ερμηνεύουν μηνύματα, ανατρέχοντας όχι μόνο στις γλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και σε όλο το φάσμα των γνώσεων και των εμπειριών τους. Με λίγα λόγια, αποτιμάται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως αντικείμενο δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Kern, 2000: 268).

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται η μεθοδολογία της *ανάλυσης λόγου*. Αναφορικά με τη χρήση του όρου *λόγος* υιοθετούμε τον εννοιολογικό διαχωρισμό που κάνει ο Gee (1996: 127) ανάμεσα στο *λόγο* και το *Λόγο*: στην πρώτη περίπτωση ο όρος αναφέρεται σ' εκείνα τα τμήματα γλώσσας (ή άλλου σημειωτικού κώδικα) που έχουν ένα ολοκληρωμένο νόημα, ενώ ο *Λόγος* αφορά πάντα κάτι περισσότερο από τη γλώσσα, καθώς συνδέει τη χρήση της με τρόπους ύπαρξης και δράσης. Στους Λόγους δηλαδή ενσωματώνονται η γλώσσα, οι πράξεις, οι αξίες, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις, ενώ η μελέτη των λόγων μάς βοηθά να ανακαλύψουμε τους Λόγους (Christie, 2002: 8). Σε αυτό το πλαίσιο θεωρητικών παραδοχών ο λόγος των κριτηρίων αξιολόγησης αναλύεται προκειμένου να σκιαγραφηθούν οι Λόγοι της γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν.

Συγκεκριμένα, κάθε δελτίο ή πίνακας αυτοαξιολόγησης αναλύεται ως κείμενο που δημιουργεί νοήματα σε συνάρτηση με τη διαδικασία παραγωγής του και ερμηνείας του, νοήματα τα οποία δεν εξαρτώνται μόνο από το τι είναι ρητό μέσα σε αυτό, αλλά και το τι είναι υπόρρητο ή προϋποτίθεται ως δεδομένο (Fairclough, 2003: 11). Η ανάλυση, επομένως, μας διευκολύνει στην ανακάλυψη των «σιωπηλών θεωριών» που

γίνονται αποδεκτές (Gee, 1996: 17). Σε αυτήν την κατεύθυνση αποδείχτηκαν χρήσιμες οι έννοιες της *διακειμενικότητας* [intertextuality] και της *δεδομένης προϋπόθεσης/ παραδοχής* [assumption], οι οποίες συνδέουν το κείμενο με άλλα κείμενα, με τον «κόσμο των κειμένων» (Fairclough, 2003: 40). Ειδικότερα, όσον αφορά τη διακειμενικότητα, γίνεται αποδεκτή η θέση του Fairclough (ό.π.: 47) ότι για κάθε κείμενο υπάρχουν και άλλα πιθανά κείμενα και άλλες φωνές που σχετίζονται με αυτό ή και ενσωματώνονται σε αυτό. Δεδομένου λοιπόν ότι η παραγωγή ενός κειμένου και του νοήματός του συνεπάγεται την ενσωμάτωση ή τον αποκλεισμό στοιχείων από άλλα κείμενα (Gee, 1996: 73), επιχειρούμε με την ανάλυση να εντοπίσουμε ποια κείμενα περιλαμβάνονται στα κριτήρια αυτοαξιολόγησης, ποια αποκλείονται και ποιοι αποκλεισμοί έχουν συγκεκριμένη σημασία (Fairclough, 2003: 47).

Συνδεδεμένη με την έννοια της διακειμενικότητας αξιοποιείται και η έννοια των *δεδομένων προϋποθέσεων/ παραδοχών*, δηλαδή των σημασιών που θεωρούνται δεδομένες και κοινά αποδεκτές και υπονοούνται στο κείμενο ως ευκόλως εννοούμενες και καθολικά νομιμοποιημένες (ό.π.: 40). Ιδιαίτερα εστιάζουμε εδώ στην κατηγορία των *αξιακών προϋποθέσεων/ παραδοχών* [value assumptions] (ό.π.: 55-57) οι οποίες αφορούν το τι θεωρείται καλό και επιθυμητό, καθώς τα περιεχόμενα των πινάκων αυτοαξιολόγησης διαμορφώνονται προφανώς από αυτά που θεωρούνται καλά κι επιθυμητά στο γλωσσικό μάθημα. Αυτές οι αξιακές παραδοχές προέρχονται από διαφορετικούς Λόγους (ό.π.: 54) και η ανάλυση του λόγου των κειμένων βοηθά στην ανάδειξή τους.

Η ανάλυση είναι γλωσσική και πραγματοποιείται μέσω του εντοπισμού των βασικών θεμάτων των πινάκων αυτοαξιολόγησης και της οπτικής γωνίας υπό την οποία αυτά αναπαριστώνται. Ακολουθείται εδώ η προσέγγιση του Fairclough στην έννοια του *θέματος* [theme] (2003: 128-129), σύμφωνα με την οποία ως θέματα ορίζονται τα τμήματα του κόσμου που αναπαριστώνται γλωσσικά σε κάθε κείμενο, κυρίως μέσω του λεξιλογίου του. Όσον αφορά τη γλωσσική αυτή αναπαράσταση, γίνεται επίσης αποδεκτό ότι σε ένα κείμενο η *επιλογή* συγκεκριμένων λέξεων ή γραμματικών μορφών στη διατύπωση είναι αυτή που δημιουργεί τις σημασίες (Gee, 1996: 75) και ότι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου είναι αυτά που πραγματώνουν τους Λόγους αλλά και φανερώνουν τις προϋποθέσεις/ παραδοχές που γίνονται αποδεκτές ως δεδομένες (Fairclough, 2003: 56). Έτσι, η παρούσα ανάλυση εντοπίζει τα θέματα του

περιεχομένου των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης και αντλεί τις απαντήσεις της σχετικά με την οπτική της παρουσίας τους κυρίως από πληροφορίες του λεξιλογίου και ενίοτε της γραμματικής των υπό ανάλυση κειμένων (ό.π.: 129).

Είναι προφανές ότι η ανάλυσή μας ως λόγος ενσωματώνει ποικίλους Λόγους, καθώς και ότι καμία ανάλυση δεν μπορεί να είναι αντικειμενική. Εμπλέκονται και στη διαδικασία της ανάλυσης αναπόφευκτες επιλογές οι οποίες προσδιορίζονται από τα ερωτήματά μας, εν προκειμένω από το ποιες θεωρίες για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της ενσωματώνονται στα κριτήρια αυτοαξιολόγησης (ό.π.: 14).

4. Ανάλυση

4.1. Β' Δημοτικού

Στα δελτία αυτοαξιολόγησης της Β' δημοτικού οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν τι έμαθαν καλά και τι έμαθαν αρκετά καλά μέσα από έναν προκαθορισμένο κατάλογο. Το γλωσσικό/ επικοινωνιακό περιεχόμενο που εξετάζεται στα δελτία αυτά, δηλαδή τα θέματα που εντοπίστηκαν στην ανάλυση, αντιστοιχούν με ακρίβεια στα θέματα των στόχων που τίθενται στην αρχή κάθε ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή με τη μορφή προ-οργανωτών. Μοναδική διαφορά τους σε ορισμένες περιπτώσεις είναι η εισαγωγή μεταγλώσσας στα δελτία αυτοαξιολόγησης, η χρήση δηλαδή ορολογίας που δεν εμφανίζεται στους στόχους της ενότητας. Έτσι, για παράδειγμα, στους προ-οργανωτές της τρίτης ενότητας αναφέρεται «θα μάθεις τους ήχους που γράφονται με δύο γράμματα», ενώ στο δελτίο αυτοαξιολόγησης προτιμάται το «έμαθα τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα». Η ίδια τακτική ακολουθείται και για την ορολογία που αφορά ορισμένα είδη ή τύπους κειμένων. Για παράδειγμα, στη δέκατη τρίτη ενότητα ο προ-οργανωτής ενημερώνει τον μαθητή ότι θα μάθει να γράφει «σύντομα κείμενα που εξηγούν μια εικόνα, ένα σκίτσο, μια φωτογραφία, ένα αντικείμενο, έναν πίνακα ζωγραφικής» και στο τέλος της ίδια ενότητας ο έλεγχος της επίτευξης του στόχου αυτού γίνεται με τη διατύπωση «έμαθα να γράφω λεζάντες για φωτογραφίες και εικόνες». Η επιλογή αυτή παραπέμπει σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες ξεκινούν από τη γλωσσική χρήση και τη γλωσσική εμπειρία, για να καταλήξουν στο τέλος μόνο στη διατύπωση της ειδικής ορολογίας.

Όσον αφορά τις πλευρές της γλώσσας που εξετάζονται στα δελτία αυτοαξιολόγησης, ο εντοπισμός των θεμάτων των κριτηρίων τους έδειξε ότι

επιλέχτηκαν διαστάσεις της επικοινωνίας (κανόνες συνομιλίας, κοινωνιογλωσσικοί κανόνες), της δομής της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη) και της ορθογραφίας, της φωνητικής, του λεξιλογίου, της σημασιολογίας και ποικίλων ειδών και τύπων κειμένων. Στα είδη αυτά, μάλιστα, συμπεριλαμβάνονται και κάποια πολυτροπικά κείμενα, όπως για παράδειγμα κόμικς (ενότητα 3), ετικέτες προϊόντων (ενότητα 5) και άλλα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή. Είναι προφανές ότι και αυτή η επιλογή σηματοδοτεί την επίδραση αλλά και τη διαμόρφωση σύγχρονων Λόγων διδασκαλίας του γραμματισμού.

Εξετάζοντας ειδικότερα τη σκοπιά ένταξης των παραπάνω θεμάτων στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσα από την ανάλυση λόγου των κριτηρίων στα οποία αυτή βασίζεται, οδηγούμαστε σε ορισμένες περαιτέρω διαπιστώσεις. Καταρχάς, οι κανόνες συνομιλίας που συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια (για παράδειγμα, «έμαθα να περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω, να ακούω προσεκτικά τον συνομιλητή μου», ενότητα 1) και τα στοιχεία κοινωνιογλωσσολογίας (για παράδειγμα, «έμαθα πότε χρησιμοποιούμε το «εσείς» και πότε το «εσύ»», ενότητα 2 και «έμαθα πότε χρησιμοποιούμε πληθυντικό ευγενείας, όταν μιλούμε ή γράφουμε σε κάποιον», ενότητα 15) αποτελούν και μόνο με την επιλογή τους σαφή δείγματα προσανατολισμού σε επικοινωνιακές μορφές διδασκαλίας, έχουν λειτουργική διάσταση και ευαισθητοποιούν το μαθητή στην κατεύθυνση της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.

Αρκετά από τα κριτήρια που αφορούν τη δομή της γλώσσας ενσωματώνουν σύγχρονους επίσης γλωσσοδιδακτικούς Λόγους. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που η δομή συνδυάζεται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας και η γραμματική παίρνει κειμενικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, στο δελτίο αυτοαξιολόγησης της έβδομης ενότητας ο μαθητής καλείται να σκεφτεί αν έμαθε «να χρησιμοποιεί σωστά την ερώτηση και την άρνηση» και όχι απλώς αν έμαθε να σχηματίζει την ερώτηση και την άρνηση. Με τον τρόπο αυτό σηματοδοτείται η απομάκρυνση από παλιότερες διδακτικές πρακτικές, όπου δινόταν βαρύτητα κυρίως στον κανόνα και όχι στη χρήση. Αντιστοίχως, στην ένατη ενότητα ο μαθητής πρέπει να προβληματιστεί αν έμαθε «να ξεχωρίζει τα επίθετα και να τα χρησιμοποιεί στην περιγραφή»· με τον τρόπο αυτόν προβάλλεται η κειμενική διάσταση της γραμματικής, καθώς αυτό που καλείται να συνειδητοποιήσει ο μαθητής είναι ότι δεν έχει σημασία να μπορεί απλώς να ορίζει ένα

επίθετο, αλλά να αντιλαμβάνεται το ρόλο και τη χρήση του στο κείμενο και την επικοινωνία, εν προκειμένω σε ένα περιγραφικό κείμενο.

Σε αντίθεση με την παραπάνω επικοινωνιακή οπτική, σε πολλά από τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης που αφορούν τη δομή της γλώσσας συναντούμε επιδράσεις από παραδοσιακότερους Λόγους. Για παράδειγμα, στο δελτίο αυτοαξιολόγησης της δέκατης ενότητας, όπως και σε άλλες ενότητες επίσης, ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του κρίνοντας μεταξύ άλλων αν έμαθε «να κλίνει τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ας» και «το οριστικό άρθρο και τις μορφές που παίρνει». Οι γλωσσικές αυτές επιλογές, που προτιμώνται έναντι του «έμαθα να χρησιμοποιώ στα κείμενα τα αρσενικά ουσιαστικά σε -ας και το οριστικό άρθρο στις διάφορες μορφές του», παραπέμπουν σε παλαιότερες θεωρίες, όπου δινόταν έμφαση σε κλιτικά παραδείγματα, ορισμούς και κανόνες σχηματισμού, υπονοώντας ως αυτονόητη τη χρησιμότητα εκμάθής τους.

Παρόμοιες διττές επιδράσεις συναντούμε και σε κριτήρια αυτοαξιολόγησης που σχετίζονται με το λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, στην ενότητα 16 ο μαθητής πρέπει να εξετάσει αν έμαθε «ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, για να εκφράζει συναισθήματα». Με τον τρόπο αυτό δίνεται σαφής λειτουργική διάσταση στο νεοαποκτηθέν λεξιλόγιο της ενότητας. Δεν συμβαίνει το ίδιο σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην ενότητα 12 («έμαθα τα μέρη του σώματος και του προσώπου»), όπου δεν δίνεται η ίδια λειτουργική διάσταση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και εδώ δεν απομακρυνόμαστε από παραδοσιακά παραδείγματα, όπου θα επιλεγόταν η απλή παράθεση των νέων λέξεων με τη μορφή καταλόγου. Αντιθέτως, σε όλα τα δελτία αυτοαξιολόγησης της τάξης αυτής, το λεξιλόγιο ομαδοποιείται σε σημασιολογικά πεδία (για παράδειγμα, μέρη του σώματος, συγγενικές σχέσεις, χρώματα, σχήματα κ.ά.) και σύμφωνα με αυτά καλείται ο μαθητής να το κατηγοριοποιεί και όχι να το «μαθαίνει» πλήρως αποπλαισιωμένο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έμφαση που δίνεται από τα δελτία αυτοαξιολόγησης στα διάφορα είδη κειμένων, καθώς μια μεγάλη ποικιλία ειδών γίνεται αντικείμενο της μεταγνωστικής δραστηριότητας των μαθητών (κόμικς, διάλογος, αφήγηση, λίστες, ετικέτες προϊόντων και πολλά άλλα). Η κυριαρχία κριτηρίων με θέμα τα διάφορα κειμενικά είδη στο σύνολο των δελτίων αυτοαξιολόγησης είναι μια επιλογή που παραπέμπει ευθέως στις σύγχρονες προτάσεις διδασκαλίας του γραμματισμού μέσα από τα κείμενα και την κοινωνική τους χρήση στην επικοινωνία.

Πράγματι, και η ανάλυση του λόγου των συγκεκριμένων κριτηρίων αναδεικνύει τις επιδράσεις σύγχρονων Λόγων λειτουργικής διδασκαλίας. Η σπουδαιότητα της κοινωνικής χρήσης των κειμένων είναι προφανής σε όλες τις διατυπώσεις, όπως για παράδειγμα «έμαθα γιατί φτιάχνουμε λίστες» (ενότητα 4), «έμαθα να βρίσκω πληροφορίες σε ετικέτες προϊόντων» (ενότητα 5), «να χρησιμοποιώ την εγκυκλοπαίδεια» (ενότητα 24), «να διαβάζω και να ακολουθώ χρήσιμες οδηγίες» (ενότητα 21). Οι μαθητές καλούνται με τον τρόπο αυτόν να δώσουν έμφαση στο τι έμαθαν σχετικά με τη χρήση αυτών των κειμένων σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Μάλιστα, σημαντική ένδειξη ενσωμάτωσης σύγχρονων Λόγων είναι και η ισόρροπη έμφαση που δίνεται μέσα στα κριτήρια αυτά τόσο στην ανάγνωση και την κατανόηση όσο και στην παραγωγή διαφόρων κειμένων για διάφορους σκοπούς. Για παράδειγμα, σε όλες τις περιπτώσεις διαβάζουμε: «έμαθα να διαβάζω και να ακολουθώ οδηγίες κατασκευής» αλλά και «έμαθα να δίνω οδηγίες κατασκευής προφορικά και γραπτά» (ενότητα 22). Σε αυτό το πλαίσιο εξίσου ενδεικτική της επίδρασης σύγχρονων Λόγων διδασκαλίας του γραμματισμού είναι και η ισότιμη αντιμετώπιση προφορικών και γραπτών κειμένων, ειδικά αν σκεφτεί κανείς ότι στα προηγούμενα εγχειρίδια και στο πλαίσιο παραδοσιακότερων διδακτικών προσεγγίσεων ο προφορικός λόγος ήταν σχεδόν παραμελημένος.

4.2. Γ' Δημοτικού

Τα δελτία αυτοαξιολόγησης της Γ' δημοτικού τιτλοφορούνται «τι έχω καταφέρει» και ζητούν από τους μαθητές να τσεκάρουν σε έναν προκαθορισμένο κατάλογο όσα νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν, αφήνοντας κενά εκείνα που τους δυσκολεύουν ακόμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις το τσεκάρισμα αφορά το αν μπορούν να κάνουν κάτι πολύ καλά/ καλά/ δύσκολα. Τα θέματα της αξιολόγησης αναδεικνύουν την έμφαση στην επικοινωνία (γλωσσικές πράξεις αλλά και κοινωνικοί στόχοι), τη δομή της γλώσσας, τα είδη των κειμένων και την ορθογραφία. Δεν συναντούμε εδώ θέματα κριτηρίων που να σχετίζονται με το λεξιλόγιο ή τη σημασιολογία.

Εξετάζοντας ειδικότερα τα παραπάνω περιεχόμενα, παρατηρούμε ότι στο πλήθος των κριτηρίων που το θέμα τους σχετίζεται με την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργικότητά της και στους επικοινωνιακούς σκοπούς και αποδέκτες. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν αν έχουν

καταφέρει «να συστήνουν τον εαυτό τους στην τάξη», «να «διηγούνται τις εντυπώσεις τους στους άλλους» (ενότητα 1.1.1) και «να κάνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις για να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που θέλουν» (ενότητα 3.2.2). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις και τις όμοιές τους η διατύπωση του περιεχομένου των κριτηρίων υποδεικνύει επιδράσεις και διαμόρφωση σύγχρονων Λόγων, όπου η γλώσσα προσεγγίζεται στη λειτουργική της διάσταση με βάση τους κοινωνικούς-επικοινωνιακούς στόχους που μπορεί κανείς να εκπληρώσει με αυτήν.

Τα κριτήρια των δελτίων αυτοαξιολόγησης που αφορούν στη δομή της γλώσσας, σε αντίθεση με τα παραπάνω, φαίνεται πως διαμορφώνονται και από παραδοσιακότερους Λόγους, καθώς στη διατύπωση του περιεχομένου τους παύουν να εμφανίζονται ενδείξεις λειτουργικής χρήσης των γραμματικών φαινομένων που εξετάζουν. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές αυτοαξιολογούνται βάσει του αν μπορούν να αναγνωρίσουν γραμματικά μια λέξη ή να κλίνουν κάποιο ρήμα ή όνομα (για παράδειγμα, «βρίσκω την ονομαστική πτώση των ουσιαστικών», ενότητα 1.1.5, «αναγνωρίζω τα επίθετα», ενότητα 1.2.3, «κλίνω ένα ρήμα στον παρατατικό και τον αόριστο», ενότητα 2.1.2). Είναι προφανές ότι και αυτά τα περιεχόμενα δεν αποκλείονται φυσικά από τη σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία, η συγκεκριμένη ωστόσο διατύπωση απομακρύνει τους μαθητές από την έμφαση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Η λειτουργική διάσταση, ωστόσο, επανεμφανίζεται πλήρως σε εκείνα τα κριτήρια που έχουν ως θέμα τους συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Και στη Γ' δημοτικού εμφανίζεται ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων (αφήγηση, περιγραφή, αφίσα κ.ά.) με κυρίαρχη τη λειτουργική διάσταση στο περιεχόμενο των κριτηρίων εξέτασής τους. Ως παραδείγματα μπορούμε να αναφέρουμε τα παρακάτω κριτήρια: έχω καταφέρει «να περιγράψω ένα χώρο/ παιχνίδι/ ζώο» (ενότητες 1.1.4, 1.2.3, 1.3.2 αντίστοιχα), «να παρουσιάζω τις εντυπώσεις μου από έναν τόπο» (ενότητα 1.3.3), «να δημιουργώ μια ιστορία για κουκλοθέατρο» (ενότητα 1.4.2), «να φτιάχνω μια αφίσα» (ενότητα 1.4.2), «να βρίσκω τα κατάλληλα επιχειρήματα για να υποστηρίξω τη γνώμη μου» (ενότητα 2.4.2). Μάλιστα, στα κριτήρια αυτά εμφανίζεται σε κάποιες περιπτώσεις και η κειμενική διάσταση της γραμματικής (για παράδειγμα, «διατυπώνω τις οδηγίες μου με τα κατάλληλα ρήματα και τη σωστή σειρά», ενότητα 2.4.1). Η χρήση ενεργητικών ρημάτων στα παραπάνω κριτήρια με υποκείμενο το «εγώ» (υπονοείται από τη χρήση

του πρώτου ενικού προσώπου) πραγματώνει συμπεριφορικούς και υλικούς τύπους διαδικασιών με «δράστη» το κάθε παιδί χωριστά (Christie, 2002: 13-15 και Fairclough, 2003: 141, 145), κάνοντας έτσι φανερή τη λειτουργική διάσταση της παραγωγής κειμένων.

4.3. Δ' Δημοτικού

Στους πίνακες αυτοαξιολόγησης της Δ' δημοτικού οι μαθητές καλούνται στο τέλος κάθε ενότητας να σημειώσουν σε έναν προκαθορισμένο κατάλογο τι μπορούν να κάνουν μόνοι τους, σε τι χρειάζονται βοήθεια και σε τι μπορούν να βοηθήσουν κάποιον συμμαθητή τους.

Τα θέματα των πινάκων αυτοαξιολόγησης της Δ' τάξης αφορούν είδη και τύπους κειμένων, τη δομή της γλώσσας, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο. Σε αντίθεση με τη Β' και τη Γ' δημοτικού, δεν συναντούμε εδώ θέματα που να σχετίζονται με προσαρμογή σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας ή αποδέκτες και με συμμόρφωση σε κοινωνιογλωσσικούς κανόνες. Η εξέταση ποικιλίας ειδών κειμένων, ωστόσο, δίνει τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, φανερώνει επιδράσεις από σύγχρονους Λόγους και δημιουργεί αντιστοίχως στους αυτοαξιολογούμενους μαθητές τη σύγχρονη αντίληψη ότι διδάσκονται τη γλώσσα για να μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν (να διηγηθούν, να περιγράψουν κ.λπ.).

Και σε αυτό το βιβλίο, λοιπόν, αξιολογείται η χρήση ποικιλίας ειδών και τύπων κειμένων (αφήγηση, περιγραφή, κατευθυντικά κείμενα οδηγίων, αφίσες, ταξιδιωτικοί οδηγοί, ηλεκτρονικά μηνύματα κ.ά.). Ο λόγος των συγκεκριμένων κριτηρίων φανερώνει επίσης λειτουργική διάσταση, καθώς σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται η *ενέργεια* της χρήσης των διαφόρων ειδών στην πράξη (με τη χρήση ρημάτων που αναπαριστούν διαδικασίες με υποκείμενο το μαθητή) και όχι, για παράδειγμα, η απλή γνώση των χαρακτηριστικών τους: έμαθα «να διηγούμαι γεγονότα που έχω ζήσει» (ενότητα 1), «να διαβάζω το λογαριασμό του νερού» (ενότητα 2), «να αναγνωρίζω τα βασικά σήματα της τροχαίας» (ενότητα 5), «να φτιάχνω μια εικονογραφημένη ιστορία» (ενότητα 11), «να στέλνω ένα μήνυμα στους άλλους με μια αφίσα» (ενότητα 12) κ.ά. Παρατηρούμε ότι στις παραπάνω επιλογές συμπεριλαμβάνονται πολυτροπικά και χρηστικά κείμενα, σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις για τη γλωσσική διδασκαλία.

Όσον αφορά τα κριτήρια που έχουν ως θέμα τη χρήση των διαφόρων κειμενικών ειδών, θα πρέπει να σημειώσουμε και ορισμένες παραλείψεις που εντοπίστηκαν σε αυτά. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ στους στόχους που τίθενται στην αρχή κάθε ενότητας υπάρχουν κάποιοι που αφορούν τη χρήση συγκεκριμένων κειμένων, στους πίνακες αυτοαξιολόγησης (των οποίων το περιεχόμενο εν πολλοίς αντιστοιχεί με τους στόχους των προ-οργανωτών) παραλείπεται η εξέταση αυτών των κειμένων. Για παράδειγμα, ενώ στους στόχους της ενότητας 7 διαβάζουμε ότι σε αυτήν την ενότητα «θα μάθουμε να γράφουμε ένα βιογραφικό σημείωμα» και «να βρίσκουμε τις βασικές πληροφορίες που αναγράφονται σε μια ετικέτα», οι δεξιότητες αυτές δεν εξετάζονται καθόλου στον πίνακα αυτοαξιολόγησης. Η παράλειψη των κειμένων αυτών και η κυριαρχία περιεχομένων που σχετίζονται κυρίως με τη γραμματική και την ορθογραφία στους συγκεκριμένους πίνακες διαμορφώνει ενδεχομένως την εντύπωση της μεγαλύτερης σπουδαιότητας των γραμματικών φαινομένων έναντι της χρήσης της γλώσσας σε κείμενα –εφόσον αυτό που εξετάζεται στην αξιολόγηση είναι προφανώς και το επιθυμητό– και έρχεται σε αντίθεση με την ισόρροπη έμφαση που δίνεται στους υπόλοιπους πίνακες του βιβλίου.

Στα κριτήρια αυτοαξιολόγησης που εξετάζουν ζητήματα δομής της γλώσσας συναντούμε ποικίλες επιδράσεις και διαμορφώσεις Λόγων, παραδοσιακότερων και πιο σύγχρονων. Τα πιο παραδοσιακά διατυπωμένα κριτήρια δίνουν έμφαση στην κλίση και την αναγνώριση, για παράδειγμα «έμαθα να κλίνω ισοσύλλαβα και ανισοσύλλαβα ουσιαστικά σε –ας», «να βρίσκω το κατηγορούμενο σε μια πρόταση» (ενότητα 2). Σε άλλα σημεία συναντούμε πιο σύγχρονο λόγο, καθώς η έμφαση της αξιολόγησης δίνεται στην ικανότητα *χρήσης* γραμματικών τύπων, για παράδειγμα «έμαθα να *χρησιμοποιώ* τον ενεστώτα, τον παρατατικό και τον εξακολουθητικό μέλλοντα της ενεργητικής φωνής» (ενότητα 1), «να *χρησιμοποιώ* τις οριστικές αντωνυμίες» (ενότητα 12). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές απομακρύνονται από την ιδέα της εκμάθησης μιας γλωσσικής ύλης και συνειδητοποιούν τη λειτουργική διάσταση της γραμματικής. Αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό σε εκείνα τα κριτήρια που συνδέουν ευθέως τη χρήση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων με το κείμενο και την επικοινωνία. Για παράδειγμα, στην ενότητα 1 οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν αν έμαθαν να *περιγράφουν* ένα κτίριο *χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα επίθετα* και στην ενότητα 5 αν έμαθαν να *δίνουν οδηγίες χρησιμοποιώντας διαφορετικές εγκλίσεις*. Σε αυτές τις

περιπτώσεις η γραμματική συνδέεται με την επικοινωνία και την εκπλήρωση κοινωνικών στόχων, αλλά η εμφάνισή τους είναι μικρότερη από ό,τι στις άλλες δύο περιπτώσεις που συζητήθηκαν. Μάλιστα, και όσον αφορά τη σύγχρονη αυτή διάσταση της γραμματικής, συναντούμε στην ενότητα 6 μία ενδεικτική παράλειψη από την αυτοαξιολόγηση του στόχου της ενότητας «να διηγούμαστε ιστορίες χρησιμοποιώντας σωστά τους χρόνους των ρημάτων».

Στα θέματα των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης που σχετίζονται με την ορθογραφία εξετάζεται πάντα κάποιο μεμονωμένο φαινόμενο, για παράδειγμα «έμαθα να γράφω σωστά τα επίθετα σε –ινος και –ινός» (ενότητα 1). Όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία, θα πρέπει καταρχάς να σημειώσουμε ότι εκεί δεν επιλέγεται η μεμονωμένη εξέταση λέξεων, αλλά οι λέξεις εντάσσονται πάντα σε συγκεκριμένα σημασιολογικά πεδία (για παράδειγμα, «έμαθα να γράφω σωστά λέξεις που έχουν σχέση με το νερό», ενότητα 2). Η έμφαση δίνεται άλλοτε στη γραπτή μορφή των λέξεων, όπως στο παραπάνω παράδειγμα, και άλλοτε στην παράλληλη χρήση τους (για παράδειγμα, «έμαθα να χρησιμοποιώ και να γράφω σωστά λέξεις που έχουν σχέση με το θέατρο», ενότητα 9).

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η γλωσσική ανάλυση του λόγου των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού, δηλαδή ο εντοπισμός των θεμάτων τους και η διερεύνηση της οπτικής που υιοθετείται από τους δημιουργούς τους, ανέδειξε την ενσωμάτωση ποικίλων άλλων κειμένων σε αυτά και ταυτόχρονες επιδράσεις από παραδοσιακότερους και σύγχρονους Λόγους, όπως αυτοί ορίστηκαν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης διερεύνησης. Έτσι, η παρουσία κανόνων συνομιλίας και κοινωνιογλωσσολογίας, η χρήση της ορολογίας μετά από την επεξεργασία της κάθε έννοιας, ο συνδυασμός της δομής με τη χρήση της γλώσσας σε μία ποικιλία κειμενικών ειδών, η λειτουργική διάσταση του λεξιλογίου στο πλαίσιο της χρήσης κειμένων και η ισότιμη αντιμετώπιση του προφορικού και του γραπτού λόγου αποτελούν στοιχεία που εντοπίστηκαν στην ανάλυση ως ενδεικτικά περισσότερο σύγχρονων Λόγων. Ταυτόχρονα, η απουσία κριτηρίων αυτοαξιολόγησης σχετικών με τη δομή και τη χρήση κάποιων από τα διδαχθέντα κειμενικά είδη και ο προσανατολισμός στην εκμάθηση κλιτικών παραδειγμάτων, ορθογραφικών κανόνων και κανόνων σχηματισμού γραμματικών

τύπων είναι στοιχεία που αναδείχθηκαν από την ανάλυση ως ενδεικτικές επιδράσεις παραδοσιακότερων Λόγων γλωσσικής διδασκαλίας, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο παλαιότερων θεωρητικών αναζητήσεων και εκπαιδευτικών προτάσεων και διασώζονται από τη μακρά γλωσσοδιδασκτική παράδοση και πρακτική.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι η ανάλυση των πινάκων αυτοαξιολόγησης από μόνη της δεν αρκεί για την αποτίμηση του Λόγου της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο σήμερα. Η ενδεχόμενη αξία της συγκεκριμένης ανάλυσης θα βρισκόταν στην πιθανή συμβολή της σε μια ευρύτερη ανάγνωση των διδακτικών πρακτικών και του μαθησιακού υλικού στο πλαίσιο του *μακροκειμενικού είδους της διδασκαλίας* (Κουτσογιάννης, υπό δημοσίευση). Με γνώμονα τη δομή των *γραμμικών μακροκειμενικών ειδών διδασκαλίας* [linear macrogenres] που περιγράφονται από την Christie (2002: 97-103), τα κείμενα των πινάκων αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να ενταχθούν στο κειμενικό είδος που ορίζεται ως *κλείσιμο του μαθήματος* και αποτελεί τμήμα του ευρύτερου μακροκειμενικού είδους της διδασκαλίας. Εκεί εντάσσεται τις περισσότερες φορές η αξιολόγηση και οι αρχές της πρέπει να γίνονται σαφείς, δεδομένου ότι εκεί ορίζεται στην πραγματικότητα τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές (ό.π.: 98, 123). Θα ήταν περιττό ίσως να τονιστεί ότι η συλλειτουργία των πινάκων αυτοαξιολόγησης με άλλα κείμενα και πρακτικές στο πλαίσιο του μακροκειμενικού είδους της διδασκαλίας απαιτεί και τη συνεξέταση των κειμένων αυτών για την εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum
- Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 1-21). London: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Designs for social futures. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 203-234). London: Routledge.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London, New York: Routledge.
- Gee, J.-P. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Cambridge: Polity Press.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K. 1999. «Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1, 19-31.

Kern, R. 2000. *Literacy and Language Teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Kress, G. 1993. Genre as social process. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.), *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 22-37). London: The Falmer Press.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Slavin, R. E. 2007. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Van Leewuen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

Sunrde, D. L. & Kitsantas, A., 2004. "An exploration of the psychology of the examinee: Can examinee self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance?" *Contemporary Educational Psychology* 29 (1), 6-26.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Α. 2007. *Γλώσσα Β' Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών, Α' Τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. 2003. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. 2007. *Γλώσσα Δ' Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών, Α' Τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. 2007. *Γλώσσα Γ' Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών, Α' Τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καψάλης, Α. 2006. *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κουτσογιάννης, Δ. (υπό δημοσίευση). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 30ής Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας*, 3-5 Μαΐου 2009.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. 2005. *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg .

Μήτσης, Ν. 1999. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Φιλιππάκη-Warburton, E., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Λουκά, Μ. (υπό έκδοση). *Γραμματική Ε' και Στ' δημοτικού*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. – Ο.Ε.Δ.Β.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (υπό έκδοση). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. – Ο.Ε.Δ.Β.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας