

Τα σχολικά γραπτά είδη κειμένων ως κοινωνικές διαδικασίες: Θεωρητική ανάλυση και διδακτικές πρακτικές

Αιμιλία - Μέλλω Κέκια

1. Εισαγωγή: Η έννοια του κειμενικού είδους ως κοινωνικής διεργασίας

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του *κειμενικού είδους* (genre) αποτελεί το επίκεντρο της μελέτης πολλών διεπιστημονικών πεδίων που σχετίζονται με την εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση είτε ως μητρικής είτε ως ξένης. Στο διάστημα αυτό, η έννοια αποσυνδέθηκε από τη μακρά λογοτεχνική της παράδοση, όπως και από τη μετέπειτα χρήση της στις σπουδές των ΜΜΕ και του κινηματογράφου και κατέστη ένα δημοφιλές πλαίσιο ανάλυσης της ρητορικής και της ιδεολογίας κάθε τύπου κειμένων (texts) και συγκεκριμένων (con-texts), καθώς επίσης και ένα εργαλείο για την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών γραμματισμού σε ποικίλα πεδία εκπαίδευσης. Από το σύνολο των γλωσσοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν με κεντρικό άξονα τις έννοιες του είδους και του γραμματισμού με βάση τα είδη¹ (genre-based literacy pedagogies), ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση και ιδιαιτέρως για τη διδασκαλία των γραπτών ειδών του σχολικού θεσμικού λόγου παρουσιάζει η διαδικαστική προσέγγιση των κειμενικών ειδών (genre as social process/practice model, Knapp & Watkins 1994, 2009).

Αφετηρία των θεωρητικών θέσεων της συγκεκριμένης προσέγγισης² αποτελεί η κοινωνικοσημειωτική θεωρία του κειμένου του Kress (Kress 1989, 1993, Kress & Knapp 1992, Kress 2003, Kress 2009) και συγκεκριμένα οι τρεις ακόλουθες βασικές παραδοχές για τη γλώσσα, το κείμενο και το κειμενικό είδος/τύπο. Ο Kress υποστηρίζει ότι η γλώσσα, όπως και οι συνδυασμοί της με μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα (εικόνα, ήχο, κίνηση κ.λπ.), είναι μορφή [επι] κοινωνι[α]κής δράσης που

¹ Για μια επισκόπηση των προσεγγίσεων αυτών βλ. Jones 2002.

² Η διαδικαστική προσέγγιση άρχισε να διαμορφώνεται τη δεκαετία του '90 ως εναλλακτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο της εφαρμογής της θεωρίας των κειμενικών ειδών της «Σχολής του Σύδνεϋ» (Sydney Genre School, Jones 2002). Για μια συνοπτική αναφορά στο ιστορικό της πορείας ανάπτυξης τόσο της συγκεκριμένης προσέγγισης όσο και της συνολικής γλωσσοπαιδαγωγικής πρότασης της Σχολής της Αυστραλίας στην ελληνική γλώσσα βλ. Κέκια 2011.

αναπτύσσεται πάντοτε σε ορισμένο κοινωνικό συγκείμενο. Οι σκοποί, οι λειτουργίες και η δομή αυτού του συγκειμένου καθορίζουν τη μορφή και το αποτέλεσμα της δράσης, δηλαδή το παραγόμενο κείμενο, γι' αυτό και κεντρική μονάδα ανάλυσης, άρα και διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού, είναι πάντοτε το κείμενο. Τα ευρύτερα κοινωνικά συγκείμενα και οι ιδιαίτερες κοινωνικές περιστάσεις της ανθρώπινης διεπίδρασης διαφέρουν και ως προς τις λειτουργίες που επιτελούν και ως προς τους σκοπούς και τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που συνεπάγεται και την παραγωγή διαφορετικών ειδών ή τύπων κειμένων. Τα είδη ή οι τύποι αυτοί (genres) –σε συνδυασμό με τους λόγους (discourses) και τους τρόπους παραγωγής νοήματος (modes)– επηρεάζουν το σύνολο του σχεδιασμού (design) και της οργάνωσης των κειμένων (Kress 2003: 94). Επειδή τα κειμενικά είδη είναι παράγωγα κοινωνικών δομών, πρακτικών και σχέσεων εξουσίας, δεν είναι ποτέ αμιγή και αμετάβλητα αλλά υπόκεινται σε μείξεις, διαφοροποιήσεις και αλλαγές. Τέλος, μπορούν να πραγματώνονται όχι μόνο με γλωσσικά αλλά και με μη γλωσσικά σημεία και να λαμβάνουν μονοτροπικές ή πολυτροπικές (multimodal), κυρίως, μορφές στο σύγχρονο πολυσημειωτικό επικοινωνιακό περιβάλλον (Kress 2003, 2010, 2014).

Ο προσδιορισμός της διαλεκτικής αυτής σχέσης κειμένου–συγκειμένου και η συνακόλουθη ερμηνεία των κοινωνικά προσδιορισμένων χρήσεων της προφορικής και γραπτής γλώσσας ως δύο –μεταξύ άλλων– τρόπων παραγωγής νοήματος, στο πλαίσιο της διαδικαστικής προσέγγισης αξιοποιείται και μετεξελίσσεται περαιτέρω με την εισαγωγή του διαχωρισμού της έννοιας του γραπτού κειμενικού είδους (genre) από την αντίστοιχη του γραπτού κειμενικού τύπου (text type). Λαμβάνοντας υπόψη την ετερογλωσσία (Bakhtin 1986) των κειμένων και τη συνακόλουθη αδυναμία συγκρότησης τυπολογιών βάσει αυστηρά καθορισμένων κειμενικών δομών, οι Knapp & Watkins, οι εισηγητές της προσέγγισης, υποστηρίζουν ότι τα κειμενικά είδη είναι προτιμότερο να νοηματοδοτούνται ως τρόποι τέλεσης [επι]κοινωνι[α]κών πράξεων, ως μέσα παραγωγής, ανταλλαγής και διαπραγμάτευσης νοήματος, ως μορφές κοινωνικής δράσης και αλληλεπίδρασης (Knapp 2002: 20, Knapp & Watkins 2009: 25). Σύμφωνα με τη νοηματοδότηση αυτή, το είδος καθίσταται ένα χρήσιμο εργαλείο κατηγοριοποίησης των τρόπων κοινωνικής διεπίδρασης που διαμορφώνονται κοινωνικοϊστορικά μέσα στην εκάστοτε κοινότητα και πραγματώνονται μέσα από ποικίλους κειμενικούς τύπους και πρακτικές. Με άλλα λόγια, τα είδη σηματοδοτούν τις κειμενικές εκείνες διεργασίες που οδηγούν σε –μεικτής (multigeneric) ή υβριδικής συνήθως μορφής– κειμενικούς τύπους ή προϊόντα, τα οποία προκύπτουν από τη «δυναμική

αλληλεπίδραση των κοινωνικών συμμετεχόντων με τις διαθέσιμες για τα εκάστοτε είδη σημειωτικές πηγές» (Callaghan, Knapp & Noble 1993: 192).

Η δυναμική αυτή θεώρηση της έννοιας του είδους συνεπάγεται και αντίστοιχη δυναμική χρήση της στο πεδίο της εκπαίδευσης (Watkins 2007). Αξιοποιώντας το κειμενικό είδος-διαδικασία ως βασικό εργαλείο κατάκτησης του γραμματισμού, η γλωσσοδιδασκτική πρόταση της διαδικαστικής προσέγγισης απομακρύνεται από τη στατική γνώση παγιωμένων κειμενικών δομών και πρακτικών και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δυναμικών κειμενικών διεπιδράσεων σε όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος, με στόχο να διευρύνει αποτελεσματικά το κειμενικό ρεπερτόριο όλων των μαθητών (Knapp 2002, Kress 2009) και να προωθήσει την κατάκτηση υψηλών επιπέδων κριτικής κειμενικής επίγνωσης (critical genre awareness, Devitt 2009) και αντίστοιχων εγγράμματων ταυτοτήτων. Ως συντελεστικά μέσα για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρησιμοποιεί, αφενός, τη λειτουργική ανάλυση των βασικών γραπτών κειμενικών ειδών της σχολικής κειμενικής κοινότητας και, αφετέρου, την εφαρμογή της ανάλυσης αυτής στη σχολική πράξη μέσω ποικίλων πρακτικών γραμματισμού. Τα βασικότερα στοιχεία της προτεινόμενης θεωρητικής ανάλυσης και της πρακτικής της εφαρμογής επί μία εικοσαετία σε σχολεία (κυρίως) της Αυστραλίας, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε συνοπτικά στη συνέχεια.

2. Προσδιορισμός και ανάλυση των γραπτών κειμενικών ειδών του σχολικού γραμματισμού

Βάσει της έρευνας που συντελέστηκε στο πλαίσιο της αναφερόμενης προσέγγισης, πέντε είναι τα κύρια είδη γραπτών κειμένων που αποτελούν αντικείμενο διαπραγματεύσεως και παραγωγής σε όλο το φάσμα του προγράμματος διδασκαλίας της σχολικής εκπαίδευσης: *το είδος της περιγραφής* (the genre of describing), *το είδος της καθοδήγησης* (the genre of instructing), *το είδος της επεξήγησης* (the genre of explaining), *το είδος της επιχειρημα-τολογίας* (the genre of arguing) και *το είδος της αφήγησης* (the genre of narrating). Καθένα από τα είδη αυτά προσδιορίζεται από διακριτές [επι]κοινωνι[α]κές λειτουργίες, δομές και λεξικογραμματικές και πραγματώνεται γλωσσικά με ποικίλους κειμενικούς τύπους³.

³ Οι τύποι αυτοί, απλοί ή σύνθετοι, διακρίνονται μεταξύ τους με βάση την πρωταρχική κοινωνική λειτουργία που επιτελούν και εμπίπτουν συνήθως σε τρεις μακρο-κατηγορίες κειμένων: τα πραγματολογικά (περιγραφές, εξηγήσεις, οδηγίες, επιχειρήματα), τα αφηγηματικά (λογοτεχνικά κάθε είδους) και τα κείμενα των (νέων) μέσων επικοινωνίας (κάθε

Συγκεκριμένα, το πρώτο είδος, η περιγραφή, έχει ως κύρια κοινωνική λειτουργία την κατηγοριοποίηση ενός ευρέως φάσματος εμπειριών, παρατηρήσεων και διεπιδράσεων σε κοινά ή επιστημονικά συστήματα νοήματος, έτσι ώστε να καθίσταται εφικτή η αντίστοιχη κοινή ή επιστημονική πληροφόρηση του αποδέκτη, αναλόγως των προθέσεων του γράφοντος και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Συνιστά θεμελιώδη λειτουργία κάθε γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιείται σε πλήθος περιγραφικών κειμενικών τύπων, όπως, για παράδειγμα, στις κοινές-προσωπικές, τις επιστημονικές-πληροφοριακές και τις λογοτεχνικές περιγραφές. Συχνή είναι επίσης η χρήση της περιγραφικής διαδικασίας στην εναρκτήρια παράγραφο πολλών επεξηγηματικών κειμένων –δεδομένης της αναγκαιότητας κατηγοριοποίησης ή/και περιγραφής μιας διαδικασίας πριν από την εξήγησή της– καθώς και η αξιοποίησή της ως κεντρικού στοιχείου πολλών αφηγηματικών κειμενικών τύπων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της περιγραφής χαρακτήρων, τόπων, αντικειμένων κ.λπ. Κύρια δομικά στοιχεία του είδους της περιγραφής αποτελούν η ονομασία και κατηγοριοποίηση του περιγραφόμενου αντικειμένου/φαινομένου, η οποία ακολουθείται από την περιγραφή των επιμέρους μερών, ιδιοτήτων, λειτουργιών ή χρήσεων/συμπεριφορών του. Τα γραμματικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την επιτέλεση της περιγραφικής λειτουργίας είναι ο ενεστώτας, κυρίως, χρόνος και εναλλακτικά ο αόριστος όταν η περιγραφή είναι λογοτεχνική, τα ρήματα συσχέτισης⁴ (η γη είναι ουράνιο σώμα...), δράσης (περιστρέφεται γύρω από τον άξονά της...) ή νόησης (πολλοί άνθρωποι νομίζουν ότι η περιστροφή αυτή...), τα επίθετα ως αυτόνομα γραμματικά στοιχεία ή ως μέρος ευρύτερων ονοματικών συνόλων (παράλληλοι κύκλοι, βόρειο/νότιο ημισφαίριο...), καθώς και τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές φράσεις που δηλώνουν τόπο, τρόπο ή χρόνο (από τα δυτικά προς τα ανατολικά, ταυτόχρονα, 365 περίπου ημέρες...).

Εκτός από την περιγραφή, εξίσου θεμελιώδης γλωσσική διαδικασία είναι και αυτή της *εξήγησης*. Για να επιτελέσει την κοινωνική λειτουργία της κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, η επεξηγηματική διαδικασία άλλοτε προσανατολίζεται προς το «γιατί», άλλοτε προς το «πώς» και άλλοτε συνδυάζει και τις δύο κατευθύνσεις μέσα στο ίδιο επεξηγηματικό κείμενο. Η δομή του είδους αυτού περιλαμβάνει

τύπου κείμενα που σχεδιάζονται και διακινούνται για/από τα κλασικά ή νέα μέσα επικοινωνίας).

⁴ Οι ονομασίες που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της λεξικογραμματικής του κάθε είδους προέρχονται τόσο από την τυπική όσο και από τη λειτουργική γραμματική. Για μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των μεικτών αυτών γραμματικών όρων βλ. Knapp & Watkins 2009: 38-74.

συνήθως το εισαγωγικό στάδιο της περιγραφής του υπό εξήγηση φαινομένου, το κυρίως στάδιο της διαδοχής των βημάτων/διαδικασιών που οδηγούν στη διαμόρφωσή του και το τελευταίο –προαιρετικό– στάδιο της ερμηνείας του φαινομένου. Κύριοι κειμενικοί τύποι που πραγματώνουν το συγκεκριμένο είδος είναι οι *κοινές–προσωπικές*, οι *τεχνικές–επιστημονικές* και οι *ερμηνευτικές εξηγήσεις*. Βασικό στοιχείο όλων των λεξικογραμματικών πραγματώσεων του συγκεκριμένου είδους αποτελούν τα ρήματα δράσης σε ενεστώτα, κυρίως, χρόνο, τα οποία τείνουν να συνδέονται με χρονικά ή και αιτιολογικά συνδετικά, ώστε να αποδώσουν αντίστοιχες σχέσεις (όταν οι άκρες του καλωδίου συνδέονται με τους πόλους της μπαταρίας, το ρεύμα...). Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, χαρακτηριστικό των ερμηνευτικών εξηγήσεων, αποτελεί η «συνομιλία» των ρημάτων δράσης με τα ρήματα νόησης, προκειμένου να οικοδομηθούν σαφείς αιτιακές σχέσεις (η ζωγράφος χρησιμοποιεί χρώματα όπως ... για να αποδώσει τα αποτελέσματα της μόλυνσης...) στη συγκεκριμένη λεξικογραμματική πραγμάτωση.

Σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα, το κειμενικό είδος των *οδηγιών*, είτε στην προφορική είτε στη γραπτή του εκδοχή, είναι πιο συχνόχρηστο, δεδομένου ότι η κοινωνική λειτουργία της καθοδήγησης κάποιου στο τι ή πώς να κάνει κάτι εμπλέκεται σε πολλές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Τα στοιχεία τα οποία εμπερικλείει το είδος αυτό, υπερβαίνουν τα αντίστοιχα των απλών διαδικασιών, γι' αυτό και η πραγμάτωση του καθοδηγητικού είδους επιτυγχάνεται μέσω ενός μεγάλου εύρους κειμενικών τύπων: επιστημονικών πειραμάτων, οδηγιών, κατευθύνσεων, συνταγών, διαδικασιών ή οδηγιών/εγχειριδίων χρήσης κ.ά. Οι τύποι αυτοί στο σύνολό τους λεκτικοποιούν είτε *διαδικαστικές* είτε *μη διαδικαστικές* οδηγίες. Κύρια δομικά στοιχεία των πρώτων αποτελούν ο σκοπός της καθοδήγησης, τα συστατικά ή τα υλικά που απαιτούνται (όταν αυτό είναι αναγκαίο), καθώς και τα διαδοχικά βήματα που επιτυγχάνουν την υλοποίηση του σκοπού. Τα τελευταία μπορεί να συνοδεύονται από εικόνες ή διαγράμματα, καθώς και από σχόλια σε επιλεγμένα σημεία τους, προκειμένου να υποβοηθήσουν τον αναγνώστη στην εκτέλεση της οδηγίας. Σε αντίθεση με τις διαδικαστικές, η δεύτερη ομάδα των καθοδηγητικών κειμενικών διεργασιών, οι μη διαδικαστικές, έχουν στην πλειονότητά τους ως κύρια ρητορική λειτουργία την παροχή επιλογών δράσης στον αναγνώστη παρά την «δογματικού» τύπου καθοδήγησή του μέσω μιας ακολουθίας δεσμευτικών προστακτικών (π.χ. Για να εξοικονομήσεις βενζίνη/πετρέλαιο χρειάζεται: 1. να επιλέγεις προσεκτικά τη διαδρομή και τον χρόνο οδήγησης, 2. να χρησιμοποιείς την κατάλληλη ταχύτητα, 3. ...). Σε ό,τι αφορά τη γραμματική του είδους των οδηγιών, αυτή περιλαμβάνει την άμεση ή έμμεση αναφορά στον αποδέκτη

(για να μάθεις την κίνηση ροκέ στο σκάκι...), ρήματα δράσης σε προστακτική, συνήθως, έγκλιση (μετακίνησε τον πύργο στο τετράγωνο που είναι δίπλα στο βασιλιά...), αλλά και οριστική ή υποτακτική, χρονικά και τροπικά επιρρήματα (ύστερα από την κίνηση αυτή...), υποθετικούς συνδέσμους (εάν ο βασιλιάς έχει μετακινηθεί προηγουμένως...), καθώς και στοιχεία τροπικότητας (το ροκέ δεν επιτρέπεται όταν...), προκειμένου να περιοριστεί ή να μεγεθυνθεί ο βαθμός απαγόρευσης συγκεκριμένων ενεργειών και να ολοκληρωθεί επιτυχώς η καθοδηγούμενη διαδικασία.

Εξίσου σημαντική γλωσσική διαδικασία και ευρέως χρησιμοποιούμενη σε ποικίλες εκφάνσεις της σχολικής και της κοινωνικής ζωής είναι και αυτή της *επιχειρηματολογίας*. Το συγκεκριμένο είδος θεωρείται από τα πλέον απαιτητικά, διότι συνιστά διαδικασία που εμπερικλείει στοιχεία αιτιολόγησης, αξιολόγησης/ερμηνείας και πειθούς. Αναλόγως του εκάστοτε σκοπού και του κοινωνικού συγκειμένου, υλοποιείται μέσω ποικίλων κειμενικών τύπων οι οποίοι τείνουν να συνθέτουν στοιχεία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους με αντίστοιχα άλλων ειδών. Στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης, η γραπτή επιχειρηματολογία διακρίνεται σε δύο κύριους τύπους: τις *εκθέσεις* και τις *συζητήσεις*. Οι πρώτες εκκινούν από τη διατύπωση της θέσης, συνεχίζουν με την ανάπτυξη των αποδεικτικών στοιχείων που την υποστηρίζουν και κλείνουν με ένα συμπέρασμα που ενισχύει την προς απόδειξη θέση. Σε αντίθεση με τις εκθέσεις, οι συζητήσεις συνιστούν πιο περίπλοκες μορφές επιχειρηματολογίας, διότι αναπτύσσουν όλες τις πλευρές ενός θέματος/ζητήματος. Ως εκ τούτου, η δομή τους περιλαμβάνει, μετά την εισαγωγική τοποθέτηση, την ανάπτυξη του εκάστοτε υπό συζήτηση θέματος με επιχειρήματα υπέρ και επιχειρήματα κατά και στη συνέχεια την παρουσίαση της επιλεγόμενης θέσης εκ μέρους του γράφοντος. Κύρια γραμματικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού είδους αποτελούν τα ρήματα νόησης (έχουμε την άποψη ότι όλα τα παιδιά της γης πρέπει να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους...), χρονικά, αιτιολογικά και συγκριτικά συνδετικά (...διότι η γνώση αυτή θα τους δώσει τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε παραγωγικούς ενήλικες που...), καθώς και επιρρήματα που δηλώνουν συμπέρασμα ή κατάληξη (επομένως το να ενημερωθούν για τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού είναι ένας τρόπος να...). Συχνή είναι επίσης και η χρήση στοιχείων τροπικότητας (δεν θα έπρεπε να περιμένουμε...), όπως και απρόσωπης σύνταξης και ονοματοποιήσεων⁵ (η καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών είναι αιτία προσωπικών και κοινωνικών δεινών...), διότι οι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές

⁵ Με τον όρο ονοματοποίηση (nominalisation) νοείται η χρήση ονοματικών δομών έναντι αντίστοιχων ρηματικών. Βλ. σχετικά Halliday & Matthiessen 1999.

προσδίδουν «αντικειμενικότητα» στην επιχειρηματολογία και οδηγούν τεχνηέντως τον αναγνώστη στην εξαγωγή των επιθυμητών συμπερασμάτων.

Το τελευταίο βασικό κειμενικό είδος, το *αφηγηματικό*, θεωρείται το πιο δημοφιλές μακρο-είδος (*macrogenre*) και ταυτοχρόνως το πλέον κυρίαρχο διαχρονικά στην κειμενική οικογένεια. Έχοντας ποικιλία κειμενικών τύπων στο ενεργητικό του, δεν επιτελεί μία κύρια λειτουργία, όπως άλλα κειμενικά είδη, αλλά αντιθέτως εμπλέκει ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες και σκοπούς. Εκτός από μέσο ψυχαγωγίας, το είδος της αφήγησης έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι αποτελεί ένα εξίσου δυναμικό εργαλείο άσκησης επιρροής στην αλλαγή των κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών των αποδεκτών του, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η προσεκτική αποκωδικοποίηση της εκάστοτε ιδεολογίας του και των σημειωτικών τρόπων κατασκευής της. Σε ό,τι αφορά την τυπική της δομή, η αφήγηση προσανατολίζει καταρχήν τον αναγνώστη προς τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τον χρόνο και τον τόπο της ιστορίας και στη συνέχεια αναπτύσσει διαδοχικά τα γεγονότα της. Οι πιο απλοί κειμενικοί τύποι, όπως αυτοί των διηγήσεων και των αναδιηγήσεων, αρκούνται σ' αυτήν τη βασική δομή, τα αναπτυγμένα ωστόσο αφηγηματικά κείμενα επιλέγουν πιο σύνθετες κειμενικές μορφές: χρησιμοποιούν συνήθως τη χρονική ακολουθία για να εισάγουν προβλήματα στην ιστορία, τα οποία και λύνουν αργότερα, προκειμένου η αφήγηση να ολοκληρώσει τον κύκλο της και να αποφευχθούν αισθήματα ματαιώσης εκ μέρους του αναγνώστη. Αναφορικά με την αφηγηματική γραμματική, παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν συγκεκριμένα λεξικογραμματικά στοιχεία ως χαρακτηριστικά της, ορισμένα βασικά στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν στους τρεις ακόλουθους κειμενικούς τύπους: α. *Οι διηγήσεις βιωμένων εμπειριών* χρησιμοποιούν τα γραμματικά στοιχεία των προφορικών ιστοριών, γι' αυτό απαντούν σ' αυτές πολλά ρήματα δράσης αορίστου χρόνου, καθώς και χρονικά συνδετικά, β. *Οι απλές αφηγήσεις ή/και αναδιηγήσεις ιστοριών* αξιοποιούν τα προαναφερόμενα στοιχεία των διηγήσεων και επιπρόσθετα εισάγουν το στοιχείο του διαλόγου για να διευκολύνουν την παραγωγή των πιο σύνθετων νοημάτων της ιστορίας. Τέλος, γ. *οι δημιουργικές αφηγήσεις* χαρακτηρίζονται, σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες, από μεταφορική γλώσσα και υπόρρητη χρήση των παραδοσιακών δομικών στοιχείων, ενώ χρησιμοποιούν συνδυαστικά και ένα εύρος γραμματικών πηγών και τεχνικών (όπως, για παράδειγμα, παρηχίσεις και επαναλήψεις για τη δημιουργία ρυθμού), έτσι ώστε να διασφαλίσουν την πρωτοτυπία της πλοκής και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη (Knapp 1994, Knapp & Watkins 1994, 2009).

3. Διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας των γραπτών κειμενικών ειδών στη σχολική κειμενική κοινότητα

Η θεωρητική ανάλυση των πέντε βασικών γραπτών κειμενικών ειδών και των λεξικογραμματικών τους πραγματώσεων αποτέλεσε τη βάση για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης εκμάθησης του γραμματισμού με βάση «το είδος, το κείμενο και τη γραμματική» (*genre, text and grammar approach*) σε όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Knapp και Watkins (2009), κύριος σκοπός της πρότασης, όπως αυτή διαμορφώθηκε μετά τα πρώτα δέκα χρόνια της πειραματικής εφαρμογής⁶ (Knapp & Rolfe 1994, Knapp & Donovan 1994, Knapp και Watkins 1996a, 1996b, 1996c, 1998a, 1998b, 1998c), είναι να αναδείξει τα κεντρικά στοιχεία της μάθησης και διδασκαλίας του κειμενικού είδους –εντάσσοντάς τα κριτικά μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αρχών μεταπροοδευτικής παιδαγωγικής– και να αφήσει στον εκπαιδευτικό την ελευθερία να τα αξιοποιήσει με τον τρόπο με τον οποίο εκείνος κρίνει κατάλληλο για τη μαθησιακή κοινότητα της τάξης του, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες ανάγκες γραμματισμού των μαθητών του.

Τα τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία που συγκροτούν τη συνολική διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας των κειμενικών ειδών και υποστηρίζουν δυναμικά τη μαθησιακή διαδρομή των μαθητών από την καθοδηγούμενη προς την ανεξάρτητη συμμετοχή και από την ομαδοσυνεργατική προς την αυτόνομη μάθηση, είναι: το Περιεχόμενο και η Γλώσσα του, η Δομή, η Γραμματική και η Αξιολόγηση.

3.1 Κατανόηση κειμενικών ειδών και τύπων

Με αφετηρία τη σχέση γλώσσας, γνώσης και νόησης, το πρώτο από τα στοιχεία αυτά, το *Περιεχόμενο και η Γλώσσα του*, σηματοδοτεί τις δραστηριότητες εκείνες που αναπτύσσονται στο σύνολο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος με στόχο τη συσχέτιση του περιεχομένου των κειμένων της εκάστοτε θεματικής ενότητας με τη γλώσσα που δομεί το περιεχόμενο αυτό. Για να κατανοηθεί επαρκώς η σχέση αυτή από τα παιδιά, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας σειράς [επι]κοινωνι[α]κών δραστηριοτήτων γραμματισμού που θα καθιστούν σαφή

⁶ Η πειραματική εφαρμογή ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '90 στα «Μειονεκτούντα Σχολεία» στο δυτικό Σίδνεϋ. Για τη σκοποθεσία και το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε τότε για να την υποστηρίξει βλ. Knapp 1994.

τα είδη-διαδικασίες που εμπλέκονται στη δόμηση των νοημάτων των κειμένων και θα ενισχύουν την εμπλοκή των παιδιών ως *μαθητευομένων* (Vygotsky 1988) στην κριτική εκμάθηση των τρόπων κατασκευής τους. Στην εναρκτήρια αυτή φάση, δηλαδή, επιχειρείται η ενεργός άσκηση των μαθητών σε ποικίλες στρατηγικές κατανόησης διαφόρων ειδών και τύπων κειμένων που, αφενός, συνδέουν τις διαδικασίες της πρόσληψης και της παραγωγής και, αφετέρου, προωθούν τις πρακτικές εκείνες που δημιουργούν κριτικούς αναγνώστες.

Η διαδικασία αυτή προτείνεται να ξεκινά με απλά, επικοινωνιακά επαρκή και θεματικά αλληλοσυνδεόμενα αυθεντικά κείμενα, που σχετίζονται με τις καθημερινές γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών –και τις υποκειμενικότητες που αυτές συγκροτούν– και υποβοηθούν την ομαλή μετάβασή τους από τον συγκεκριμένο κόσμο της εμπειρίας στον αφηρημένο κόσμο των εννοιών και των γλωσσικών πόρων που τις δομούν. Τα κάθε είδους και τύπου κείμενα ερευνώνται βάσει ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας που αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση κειμένου–συγκειμένου, αμφισβητούν το «απαραβίαστο» του γραπτού λόγου και καλλιεργούν την αντίληψη ότι η ανάγνωση είναι μια ενεργός διαδικασία «ξεσκεπάσματος» όλων των ιδεολογικών και δομικών στοιχείων των κειμένων. Πολύ αποτελεσματικές προς την κατεύθυνση αυτή αποδεικνύονται οι πολλαπλές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου και η εξέταση διαφορετικών κειμενικών/κοινωνικών διαστάσεων σε καθεμία από αυτές, όπως:

Σκοπός του κειμένου: Γιατί το κείμενο είναι γραμμένο έτσι όπως είναι; Ποιος είναι ο αποδέκτης του; Από ποιον γράφτηκε; Ποια είναι η μεταξύ τους σχέση; Ποιον τρόπο/κανάλι επικοινωνίας χρησιμοποιεί;

Μήνυμα: Σε τι αναφέρεται το κείμενο; Ποια είναι τα κύρια θέματά του;

Οπτικός σχεδιασμός, Δομή και Οργάνωση: Ποιο είναι το οπτικό σχέδιο του κειμένου; Διαφορετικά τμήματα/στοιχεία του κειμένου επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες; Χρησιμοποιείται διαφορετικό είδος γλώσσας σε διαφορετικά στάδια του κειμένου; Ποιο άλλο θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί και γιατί;

Γραμματική: Ποιος λεξικογραμματικός τύπος χρησιμοποιείται για την επιτέλεση της κάθε λειτουργίας; Για παράδειγμα, ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν στο συγκεκριμένο σημείο; Τι ακριβώς περιγράφουν; Σε ποιον γραμματικό τύπο λέξεων ανήκουν; κ.ο.κ.

Ενισχυτικά προς την προτεινόμενη διαδικασία, προτείνεται και η εκμάθηση στρατηγικών διερεύνησης, ταξινόμησης και καταγραφής συγκεκριμένου είδους πληροφοριών σε επιλεγμένα είδη και τύπους κειμένων με τη βοήθεια κατάλληλα σχεδιασμένων εννοιολογικών χαρτών. Οι χάρτες αυτοί αποτυπώνουν τις οργανωτικές δομές των ποικίλων

κειμενικών ειδών και τύπων που τα παιδιά μελετούν στην εκάστοτε ενότητα και έτσι υποβοηθούν την εξαγωγή νοήματος μέσω διαφοροποιημένων ανά είδος και τύπο κειμένου αναγνωστικών διαδρομών.

3.2 Παραγωγή ποικίλων κειμενικών δομών

Με δεδομένη την έμφαση που αποδίδει η παρούσα προσέγγιση στην έννοια της κειμενικής *δομής*, η δεύτερη ομάδα μαθησιακών διαδικασιών επικεντρώνεται σ' αυτή, γι' αυτό και έχει ως κύριο αντικείμενο ανάλυσης τις πολλαπλές στρατηγικές με τις οποίες τα κάθε είδους κείμενα δομούνται σε διακριτά βήματα ή στάδια για να επιτύχουν τους κοινωνικούς τους σκοπούς. Αναλύοντας σε βάθος τη δομή και την οργάνωση κειμενικών τύπων ενός είδους και συγκρίνοντάς τες με τις αντίστοιχες σε διαφορετικούς κειμενικούς τύπους άλλων ειδών, οι μαθητές κατανοούν τον κεντρικό ρόλο της μακρο- και μικρο-δομής στην παραγωγή διακειμενικά συνδεδεμένων και λειτουργικά συνεκτικών κειμένων και έτσι αποκτούν σταδιακά την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για την προσωπική τους γραπτή παραγωγή.

Τα πρώτα σχέδια των κειμένων (drafts) των παιδιών εντάσσονται οργανικά στο εκάστοτε υπό μελέτη θεματικό πεδίο, παράγονται με βάση τις παραμέτρους δεδομένου κοινωνικού και επικοινωνιακού πλαισίου (υπό διαπραγμάτευση θεματικό περιεχόμενο, σχέσεις μεταξύ παραγωγού-αποδέκτη, κανάλι/τρόπος επικοινωνίας) και επιδιώκουν να υπηρετήσουν συγκεκριμένους κάθε φορά σκοπούς και λειτουργίες, χρησιμοποιώντας δημιουργικούς συνδυασμούς των δομικών και οργανωτικών στοιχείων που πραγματώνουν τα επιλεγόμενα κειμενικά είδη.

3.3 Γραμματική επεξεργασία μαθητικών κειμένων

Η ολοκλήρωση των πρώτων αυτών προσπαθειών κειμενικής σύνθεσης εκ μέρους των μαθητών συνδέεται άρρηκτα με τη *γραμματική επεξεργασία* των κειμένων τους και ως εκ τούτου η τρίτη ομάδα μαθησιακών διαδικασιών εστιάζεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η γραμματική των ειδών του γραπτού λόγου στο γραπτό του κάθε μαθητή. Όπως η διαπραγμάτευση του περιεχομένου και της δομής, έτσι και η γραμματική επεξεργασία προτείνεται να διαχέεται σε όλο το εύρος της εκάστοτε μαθησιακής ενότητας, προκειμένου να συνεισφέρει αποτελεσματικά στη σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν ενσυνείδητα διαφορετικές γραμματικές πηγές σε διαφορετικού είδους και τύπου κείμενα.

Η γραμματική ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών κειμένων συντελείται σε επίπεδο *κειμένου, πρότασης και λέξης* μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, όπως: α. εξοικείωσης των παιδιών με τις λειτουργίες και τα ονόματα των γραμματικών στοιχείων που χρησιμοποιούν τα ίδια στα δικά τους κείμενα (για παράδειγμα, λειτουργίες ρημάτων, συνδετικών...), β. γενίκευσης των συγκεκριμένων λειτουργιών και ονομάτων (π.χ. οι ταξινομήσεις χρησιμοποιούν ρήματα συσχέτισης για να επιτελέσουν την επικοινωνιακή τους λειτουργία), γ. σύγκρισης και αντιπαραβολής διαφορετικών γραμματικών δομών σε διαφορετικούς τύπους μαθητικών κειμένων και δ. αξιοποίησης των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές για τη γραμματική των κειμενικών ειδών στην εκ νέου –συλλογική, ομαδική ή ατομική– επεξεργασία των κειμένων τους, με στόχο τη βελτίωσή τους σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα⁷.

3.4 Αξιολόγηση και κειμενικά κριτήρια

Για την επιτυχή υλοποίηση των τριών προαναφερόμενων ομάδων μαθησιακών διαδικασιών, καθοριστικής σημασίας παράγοντας είναι αυτός της *αξιολόγησης* (Knapp 2000). Η προτεινόμενη από την υπό συζήτηση προσέγγιση αξιολογική διαδικασία επικεντρώνεται στον συνεχή αναστοχασμό, αφενός, επί των πρακτικών που εκπαιδευτικοί και μαθητές συνδιαμορφώνουν κατά την παραγωγή και διαπραγμάτευση ποικίλων ειδών και τύπων κειμένων στη σχολική τάξη και, αφετέρου, επί της αποτελεσματικότητας των κειμένων των ίδιων των παιδιών με βάση τη συνδυαστική χρήση των διαθέσιμων, ανά περίπτωση, κειμενικών, δομικών και λεξικογραμματικών πόρων. Για την υποστήριξη της δεύτερης διαδικασίας, προσδιορίζονται –μεταξύ των άλλων– ομάδες κειμενικών κριτηρίων κοινές για όλα τα είδη, καθώς και επιμέρους ομάδες για κάθε είδος ξεχωριστά, έτσι ώστε η αξιολόγηση της επικοινωνιακής επάρκειας κάθε γραπτού μαθητικού κειμένου να ελέγξει κριτικά τόσο τον σκοπό δόμησής του όσο και τις διαδικασίες και τα μέσα πραγμάτωσής του σε συνάρτηση με τις ορίζουσες του κοινωνικού συγκειμένου.

Το συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης όλων των παραγόμενων από τα παιδιά ειδών και τύπων κειμένων στο σχολείο συγκροτείται βάσει κειμενικών κριτηρίων που εμπίπτουν στις ακόλουθες τέσσερις ομάδες.

⁷ Πρβλ. την ελληνική πρόταση επεξεργασίας ή συλλογικής επαναδιατύπωσης του γραπτού λόγου των μαθητών και τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της στο Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997.

Η πρώτη ομάδα αφορά στα *στοιχεία του κειμενικού είδους* και εξετάζει:

- α. το είδος του εκάστοτε μαθητικού κειμένου και τη σχέση του με το κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής του, δηλαδή τη δυνατότητα του πρώτου να επιτελέσει την κοινωνική και ιδεολογική του λειτουργία μέσα από σημειωτικές επιλογές που με το δεύτερο συνδιαμορφώνει, β. το θέμα του, δηλαδή τον βαθμό ανταπόκρισης του γραπτού κειμένου στο θέμα του, καθώς και τον βαθμό συμβολής της εκάστοτε θεματικής ανάπτυξης στην επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος του κειμένου, γ. τη δομή του, δηλαδή τα δομικά στοιχεία που χρησιμοποιεί το εκάστοτε είδος για την κατασκευή των νοημάτων του, δ. τα ρητορικά και γλωσσικά του στοιχεία, δηλαδή την επιτυχημένη ή μη αξιοποίηση διαφορετικών ρητορικών στρατηγικών για τη δόμηση των ρητών και υπόρρητων μηνυμάτων του κειμένου και τέλος ε. το λεξιλόγιό του, δηλαδή τους τύπους λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το κείμενο, αναλόγως του σκοπού, του θέματος και της σχέσης παραγωγού–αποδέκτη.

Με το πρωταρχικό αυτό επίπεδο κειμενικής αξιολόγησης, συνδέεται οργανικά και το επόμενο που αφορά τη *γλώσσα του κειμένου* και συγκεκριμένα τους ακόλουθους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής: α. τα συνδετικά, δηλαδή, τη χρήση λέξεων ή φράσεων που συνδέουν προτάσεις, φράσεις και λέξεις του κειμένου με σχέσεις χρόνου, αιτίας–αποτελέσματος, σύγκρισης ή πρόσθεσης, β. την αναφορά, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο εισάγεται και διατηρείται η εκάστοτε πληροφορία στο κείμενο, γ. τον χρόνο, δηλαδή τη διαφορετική επιλογή και χρήση ρηματικών χρόνων, αναλόγως του είδους ή των ειδών που χρησιμοποιούνται στο κείμενο και, τέλος, δ. τη δομή (και σύνδεση) των προτάσεων, δηλαδή την εκάστοτε επιλογή και χρήση απλών/παρατακτικών ή σύνθετων/υποτακτικών δομών.

Το τρίτο επίπεδο της αξιολογικής διαδικασίας εστιάζεται στη *γλώσσα της σύνταξης* του κειμένου και γι' αυτό τα κριτήρια της ομάδας αυτής επικεντρώνονται στη μικροδομή των κειμενικών προτάσεων και συγκεκριμένα στις στοχευμένες ή μη χρήσεις: α. υποκειμένων–ρημάτων και της μεταξύ τους συμφωνίας, β. κατάλληλων ρηματικών τύπων, γ. προθέσεων, δ. άρθρων, ε. αριθμών και στ. σημείων στίξης.

Με τα *ορθογραφικά κριτήρια* της τέταρτης και τελευταίας ομάδας ολοκληρώνεται η συνολική αξιολόγηση του κειμένου. Βάσει των κριτηρίων αυτών, ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών για ορθογραφημένη απόδοση: α. συχνόχρηστων λέξεων ή λέξεων με κοινά ορθογραφικά μοτίβα (spelling patterns), β. λιγότερο συχνόχρηστων λέξεων ή λέξεων με κοινά αλλά όχι απλά ορθογραφικά μοτίβα, γ. λέξεων με δύσκολα ή ασυνήθιστα μοτίβα και δ. λέξεων θεματικού λεξιλογίου αυξημένης δυσκολίας.

Το πολυεπίπεδο αυτό πλαίσιο για την αυτο- και ετερο-αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, όταν εφαρμόζεται συστηματικά, σε βάθος χρόνου και σε συνδυασμό με τα επιμέρους κειμενικά κριτήρια κάθε είδους, όπως αυτά εξειδικεύονται από τους εισηγητές σε σχετική μελέτη τους (Knapp & Watkins 2009: 97–249), έχει τη δυνατότητα να αναδείξει τις πολλαπλές παραμέτρους που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των νοημάτων των κειμένων και, συνεπώς, να καταστήσει σαφή στους μαθητές την άρρηκτη σχέση των κειμενικών επιλογών με τα [επι]κοινωνι[α]κά πλαίσια μέσα στα οποία αυτές συντελούνται, υποστηρίζοντας την κατασκευή συγκεκριμένων κάθε φορά κοινωνικών θέσεων, σχέσεων και ταυτοτήτων.

4. Επίλογος

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η γλωσσοπαιδαγωγική διαδικαστική προσέγγιση των κειμενικών ειδών, βασικές διαστάσεις της οποίας επιχείρησε να αναδείξει η παρούσα εργασία, συνιστά μια εμπειριστατωμένη θεωρητικά και επωφελή διδακτικά πρόταση ανάλυσης και εκμάθησης των γραπτών γλωσσικών ειδών και τύπων κειμένων στο σχολείο.

Σε αντίθεση με τη φορμαλιστική θεώρηση και πρακτική συναφών γλωσσοπαιδαγωγικών προτάσεων, η παρούσα προσέγγιση επαναπροσδιορίζει βάσει των πολυετών ερευνών της στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης τα βασικά γραπτά κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού, αναλύοντάς τα ως δυναμικές κοινωνικές διεργασίες παραγωγής νοήματος μέσα από μεικτούς (multigeneric) κειμενικούς τύπους και πρακτικές.

Η ανάλυση αυτή είναι πολύ παραγωγική, όπως η έρευνα κατέδειξε, για τη μάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο. Καταρχήν, η θεώρηση των πέντε θεμελιωδών κειμενικών ειδών της σχολικής κειμενικής κοινότητας ως κοινωνικοπολιτισμικών διαδικασιών καθιστά τα συγκεκριμένα είδη κατάλληλα εργαλεία διαπραγμάτευσης και κατασκευής νοήματος για όλους τους τύπους γραπτών κειμένων που διαβάζονται και παράγονται από τους μαθητές από το νηπιαγωγείο έως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εναλλάσσοντας τις διαφοροποιημένες λειτουργίες και λεξικογραμματικές των βασικών αυτών κειμενικών ειδών για να επιτύχουν διαφορετικούς σκοπούς σε διαφορετικές μαθησιακές περιστάσεις, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις σύνθετες κειμενικές δομές και πρακτικές που προσδιορίζουν το εκάστοτε είδος γραπτής επικοινωνίας, και έτσι να οικοδομήσουν μία στέρεη βάση κειμενικής επίγνωσης, την οποία μπορούν να επεκτείνουν σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Η σημαντική αυτή υποδομή μπορεί να ενισχύσει την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών τόσο για κριτική ανάγνωση όσο και

για δημιουργικό επανασχεδιασμό των κειμενικών ειδών και τύπων που κυριαρχούν όχι μόνο στα σχολικά αλλά και στα εξωσχολικά [επι]κοινωνιακά πεδία στα οποία εμπλέκονται, δεδομένου ότι η ενσυνείδητη χρήση του γραπτού είδους-διεργασίας παράγει «βαθιά γνώση που ενθαρρύνει περισσότερο την ανάπτυξη και την αλλαγή [των κυρίαρχων κειμενικών δομών και πρακτικών], ακόμη και την ανατροπή, παρά την αναπαράγωγή» (Cope & Kalantzis 1993: 245).

Μια τέτοιου τύπου συστηματική χρήση του γραπτού κειμενικού είδους και των δυνατοτήτων (affordances) που αυτό παρέχει ως μέσο (mode) παραγωγής νοήματος μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την πρόσβαση όλων των μαθητών στις απαιτητικές μορφές και πρακτικές του σχολικού γραμματισμού, και κυρίως να διευρύνει τις δυνατότητες συμμετοχής, ερμηνείας και δράσης τους ως κριτικά εγγράμματων υποκειμένων σε κάθε πεδίο της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής. Όπως ο Kress χαρακτηριστικά σημειώνει (2009: 7) σχολιάζοντας τη διαδικαστική προσέγγιση:

«Σε μια εποχή κατά την οποία οι οθόνες όλων των ειδών έχουν ωθήσει τα έντυπα μέσα σε μικρότερη κυριαρχία [...] ο γραπτός λόγος παραμένει η προτιμώμενη μορφή των élites –οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών. Και ο γραπτός λόγος είναι ακόμη το πιο σημαντικό μέσο πρόσβασης στο τεράστιο απόθεμα γνώσης των εγγράμματων πολιτισμών. Αυτοί οι παράγοντες απαιτούν οι μαθητές στα σχολεία να αποκτήσουν τα πιο πλήρη, βαθιά και πλούσια μέσα χρήσης της πολιτισμικής τεχνολογίας του γραπτού λόγου. Η ισότητα [ευκαιριών] πρόσβασης και η πλήρης συμμετοχή [στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ζωή] εξαρτώνται από αυτήν [την κατάκτηση]» (πρβλ. και Kress et al 2014: 17).

Η δύσκολη αυτή κατάκτηση έχει, κατά την άποψή μας, βάσιμες πιθανότητες πραγματοποίησης στην ελληνική σχολική εκπαίδευση, εάν κατά την αναπλαισίωση της συγκεκριμένης πρότασης στο τοπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συντρέξουν δύο τουλάχιστον πολύ κρίσιμες προϋποθέσεις: Πρώτον, εάν η εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση προωθήσει παράλληλα με την οικειοποίηση των κλασικών γραπτών σχολικών κειμενικών ειδών και τον σχεδιασμό των σύνθετων πολυτροπικών κειμενικών ειδών της σύγχρονης ψηφιακής επικοινωνίας, συνομιλώντας γόνιμα με τις αντίστοιχες θεωρίες και πρακτικές (πολυ)γραμματισμού (Kress 2010, Cope & Kalantzis 2000). Και δεύτερον, εάν σχεδιαστεί και πραγματοποιηθεί με συνέχεια και συνέπεια, αφού πρώτα προσδιορίσει τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές δομές των γραπτών ειδών της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής γλωσσικής/ευρύτερης εκπαίδευσης και, κυρίως, των εγγράμματων ταυτοτήτων που αυτή επιδιώκει να διαμορφώσει.

Βιβλιογραφία

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1986). *Speech genres and other late essays*/ C. Emerson & M. Holquist (eds), V. McGee (trans). Austin: University of Texas Press.
- Βυγκότσκι, Λεβ (1988). *Σκέψη και γλώσσα*/μετ. Α. Ροδή. Αθήνα: Γνώση.
- Callaghan, Mike, Knapp, Peter & Noble, Greg (1993). "Genre in Practice", In B. Cope & M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds) (1993). *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Devitt, Amy (2009). "Teaching Critical Genre Awareness". In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (eds). *Genre in a changing world*. Indiana: Parlor Press, 337-351
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian (1999). *Construing experience through meaning*. London: Continuum.
- Johns, Ann (ed) (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Κέκια, Αιμιλία (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία πρόταση κριτικής μάθησης και διδασκαλίας του γραμματισμού σε όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Knapp, Peter (1994). *Resource Book for Genre and Grammar*. Metropolitan West Literacy and Learning Program. NSW Department of School Education.
- Knapp, Peter & Rolfe, Andrew (1994). *Teaching Genre and Grammar in Secondary English*. Metropolitan West Literacy and Learning Program. NSW Department of School Education.
- Knapp, Peter & Donovan, Jenny (1994). *Teaching Narrative Writing in Secondary English*. Metropolitan West Literacy and Learning Program. NSW Department of School Education.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1994). *Context–Text–Grammar*. Broadway, NSW: Text Productions.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1996a). Tucker Box: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1996b). Our Place: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1996c). The Sea: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1998a). Reading All about It: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1998b). Far Out: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (1998c). What a Waste: Connecting Text and Grammar. *Alexandria, NSW: Blake Education*.

- Knapp, Peter (2000). *Using ELLA to Assess Student Writing. Schools Assessment and Reporting Unit*. NSW Department of Education and Training: Ryde.
- Knapp, Peter (2002). “Disembodied voices: The problem of context and form in theories of genre”, In R. Coe, L. Lingard & T. Teslenko (eds). *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. NJ: Hampton Press, 275–296.
- Knapp, Peter & Watkins, Megan (2009). *Genre-Text-Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of NSW Press.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther & Knapp, Peter (1992). “Genre in a social theory of language”, *English in Education* 26(2): 4–15.
- Kress, Gunther (1993). “Genre as Social Process”, In B. Cope & M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2009). “Foreword”, In P. Knapp & M. Watkins, *Genre-Text-Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Sydney: University of NSW Press.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther et al (in press, 2014). “Multimodal social semiotics: Writing in online contexts”, In K. Pahl and Rowsel (eds). *The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies*. London: Routledge.
- Χαραλαμπίδης, Αγαθοκλής & Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Watkins, Megan (2007). “Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical Language in Education: A Review”, *Theory, Culture and Society*, 24(4): 146-152.

Abstract

The goal of the present study is to discuss the social functions of five fundamental written genres of schooling and the relative to them structural and lexicogrammatical features: describing, instructing, explaining, arguing and narrating. This [inter]textual analysis, based on the “genre as social process” model, is followed by a proposal for its translation into a pedagogical practice. The main aim of this proposal is to bring the relationship between genres and their social contexts into focus and consequently to develop a critical genre awareness. A full appraisal of the proposed genre analysis and of the various literacy practices developed at its twenty-year implementation in schools is attempted at the end of the study.

Αιμιλία - Μέλλω Κέκια

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ Θεσσαλονίκης
aimkek@gmail.com