

ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΣΠΠΕ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΟΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΤΣΙΓΚΟΥ Α.¹, και ΝΟΥΤΣΟΥ Α.¹

¹ 9^ο Δημοτικό Σχολείο Μεγάρων
e-mail: atsig@tee.gr, 9dimegar@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε τις αρχές της θεωρίας των κειμενικών ειδών, όπως εφαρμόστηκαν μέσα από το ετήσιο ΣΠΠΕ «*Δρόμοι του νερού: Ρέματα και αποδέκτες στη Μεγαρίδα*», που υλοποιήθηκε από τους μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων του 9^{ου} Δ. Σ. Μεγάρων τη σχολική χρονιά 2005-2006. Με την εφαρμογή αυτή προωθούνται ταυτόχρονα ο γλωσσικός με τον περιβαλλοντικό εγγραμματισμό, ο πρώτος μέσω των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιήθηκαν και ο δεύτερος μέσω των υπό μελέτη θεμάτων και των προβλημάτων, δίλημμάτων, στάσεων που αναδείχθηκαν. Παρουσιάζεται η συστηματική προσέγγιση διαφόρων ειδών κειμένων βάσει της κειμενοκεντρικής θεωρίας και εξετάζεται η συμβολή των διδακτικών πρακτικών, που αυτή εισηγείται. Τονίζεται η σημασία στη σαφή διατύπωση του σκοπού συγγραφής του κειμένου και στη δήλωση των αποδεκτών για την ανάδειξη της επικοινωνιακής χρήσης του παραγομένου κειμένου. Παρουσιάζεται επίσης η μεθοδευμένη διδασκαλία βελτίωσης του αρχικού κειμένου με τη συμμετοχή του μαθητή και την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, με στόχο την καλλιέργεια μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τίθενται προβληματισμοί και κατατίθενται προτάσεις για την αξία της βιωματικής μάθησης και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της εννοιοκεντρικής προσέγγισης.

TSIGKOU A.¹, and NOUTSOU A.¹

¹ 9th Primary School of Megara
e-mail: atsig@tee.gr, 9dimegar@sch.gr

ABSTRACT

The purpose of our presentation is to show the principles of the genre based literacy pedagogy movement, as applied during the annual School Programme of Environmental Education titled "Water courses: River beds and mouths in Megarida", which was materialized by the pupils of the third and fourth grades of 9th Primary School of Megara during the school year of 2005-2006. With the particular application both the linguistic and environmental literacy are promoted at the same time: the former through the 'genres' used and the latter through the studied subjects and the problems, dilemmas and the attitudes which arose. You are presented with the methodical approach of different types of texts. Moreover, it is examined how the teaching methods of this theory contribute to the development of skills of environmental literacy. It is also emphasised that the clear phrasing of the purpose of the text writing as well as the statement of the recipients is important so that the produced text is communicated. Furthermore, you are presented with the methodical teaching of text improvement with the participation of the pupils and the interaction of the team members so that the metalinguistic and metacognitive skills can be developed. Finally, questions and proposals are posed concerning the value of experience learning and the development of critical thinking through the concept-based approach.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντικός γραμματισμός, κειμενικά είδη, εννοιοκεντρική προσέγγιση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για να μπορούν οι σημερινοί μαθητές, όταν ενηλικιωθούν, να διαβάζουν το βιβλίο της φύσης, να αντλούν από αυτό νοήματα και- σαν ενεργοί πολίτες- να συμμετέχουν στην παραγωγή περιβαλλοντικής πολιτικής, θα πρέπει να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες *περιβαλλοντικού γραμματισμού*, δηλαδή δεξιότητες κατανόησης των συσχετισμών φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και διαμόρφωσης αξιών και στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον.

Η έννοια και οι πρακτικές του γραμματισμού και κατ' επέκταση των πολυγραμματισμών αποτελούν πεδίο ευρείας έρευνας πάνω από μια δεκαετία διεθνώς. Στο ελληνικό σχολείο εισάγονται με τα νέα βιβλία όλων των μαθημάτων. Το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003) και τα ΑΠΣ των επιμέρους μαθημάτων και κυρίως της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, δηλώνουν ρητά ότι οι μαθητές του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με ποικιλία ειδών κειμένων, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να κατανοούν και να παράγουν αντίστοιχα κείμενα, αφού «η γλώσσα συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων».

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου εγχειρήματος βασίστηκε στη φιλοσοφία και εμπνεύστηκε από τη μεθοδολογία των νέων διδακτικών βιβλίων. Έτσι μέσω του συγκεκριμένου ΣΠΠΕ δόθηκε η ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να επεξεργαστούν μία ποικιλία αυθεντικών χρηστικών κειμένων- λογοτεχνικά, ενημερωτικά, πληροφοριακά, ειδησεογραφικά-, τα οποία συναντούν στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον τους, καλύπτουν τα συνηθέστερα είδη λόγου, δηλαδή του αναφορικού και του κατευθυντικού και θεματικά άπτονται στις ενότητες και τα προβλήματα που τίγονται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Για την εφαρμογή στη σχολική πράξη χρησιμοποιήσαμε μεθόδους, που για την Π.Ε. θεωρούνται ως πλέον επιτυχημένες: α) ο εκπαιδευόμενος να έχει ενεργή συμμετοχή και να εκπαιδεύεται στην διαμόρφωση κριτικής σκέψης και πνεύματος συνεργασίας, β) να υλοποιούνται μέσα στην κοινωνία και το φυσικό περιβάλλον, γ) να προάγουν τη διεπιστημονικότητα και τη σύνθεση γνώσεων (Βοηθός Σχεδιασμού ΣΠΠΕ).

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Κειμενοκεντρική θεωρία ή θεωρία των κειμενικών ειδών (genres) έχει διατυπωθεί κατά ένα μεγάλο μέρος της από τον M.A.K. Halliday και από τους μαθητές του R. Hasan, G. Kress, J. Martin, F. Christie, M. Kalantzis, B. Cope, και είναι γνωστή διεθνώς ως *κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη* (genre-based literacy pedagogy movement). Αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη θεωρία, που προσπαθεί να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο με σαφή και συστηματικό τρόπο (*συστημικό-λειτουργικό μοντέλο για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας*).

Στη διδακτική πράξη, συνδυάζοντας πορίσματα διεπιστημονικών ερευνών, η πρόταση αυτή οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού, το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: αναγνωρίζει, καταρχήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού την επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών ειδών κειμένων που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Η έμφαση αυτή τεκμηριώνεται από την αναγκαιότητα παροχής σε όλους τους μαθητές ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε λόγους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, παροχή δηλαδή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία καθώς και κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Κέκια Α.).

Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών/τριών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια των

Πολυγραμματισμών. Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί η ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία παρουσιάζουν πολυτροπικότητα (Δενδρινού Β.). Οι *Πολυγραμματισμοί (multiliteracies)* είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική *μεταγλώσσα*, για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis M.& Cope B.).

Μέσα στη μαθησιακή διαδικασία το κάθε κειμενικό είδος λεκτικοποιείται με κείμενα στα οποία διακρίνουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία. Ταξινομίες κειμένων έχουν προταθεί από πολλούς επιστήμονες γλωσσολόγους. Για διευκόλυνση της διδακτικής διαδικασίας θα ακολουθήσουμε την ταξινομία που προτείνει ο Ματσαγγούρας (2001, σελ. 320) για τα κείμενα σχολικής χρήσης, τα οποία κατηγοριοποιεί σε αφηγηματικά (βιοματική αναδιήγηση, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα), περιγραφικά (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή ή τεχνολογικά: ειδησεογραφικά, διαδικαστικά) και μη αφηγηματικά (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά).

Προκειμένου να καταστεί αυτή η γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση αποτελεσματική στην πράξη, εφαρμόζονται διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας των κειμενικών ειδών, που αναπτύσσονται σε τρεις κυρίως φάσεις. Στην πρώτη φάση γίνεται «*αποδόμηση προτύπων κειμένων*» και αναδεικνύονται τα δομικά τους στοιχεία και τα λεξιλογιογραμματικά τους χαρακτηριστικά, έτσι ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται σταδιακά με τη δομή και τα στοιχεία των κειμένων. Στη δεύτερη φάση της «*από κοινού διαπραγμάτευσης κειμένου*» επιχειρούν όλοι μαζί με το δάσκαλο σε ρόλο γραμματέα να παραγάγουν γραπτό κείμενο, το οποίο να ανήκει στο ίδιο κειμενικό είδος και να αφορμάται απ' την ίδια θεματική. Στην τρίτη φάση της «*αυτόνομης δόμησης κειμένου*» οι μαθητές αποπειρώνται να παραγάγουν σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο γραπτά κείμενα του κειμενικού είδους που διδάσκονται. Τα πρώτα τους σχεδιάσματα υπόκεινται σε διαρκή επεξεργασία, προκειμένου να καταλήξουν σε τελικές μορφές αποτελεσματικών κειμένων, τα οποία εκδίδονται, αφού πρώτα αξιολογηθούν κριτικά ως προς την επιτυχή πραγμάτωση του στόχου τους.

Κατά την αποδόμηση των κειμένων επιτελούνται πολλαπλές λειτουργίες κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της εννοιοκεντρικής προσέγγισης οι μαθητές, με την επεξεργασία των πληροφοριών και μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμών, οδηγούνται σταδιακά στο σχηματισμό εννοιών συσχετίζοντας το περιεχόμενο των κειμένων με θέματα που κινούν το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Με παιδαγωγικές διαδικασίες εμπλέκονται στη χρήση εννοιών και εξοικειώνονται με την οργάνωση και το συσχετισμό τους, ώστε να οδηγούνται σε γενικεύσεις και κρίσεις.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μπορούμε να διαιρέσουμε την όλη διαδικασία σε δύο μεγάλες ενότητες: στην πρώτη αξιοποιήσαμε σαν πρωτογενές υλικό τις παρατηρήσεις που κατέγραψαν οι μαθητές κατά τις εργασίες πεδίου, ενώ στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήσαμε αυθεντικά κείμενα από τη λογοτεχνία και το διαδίκτυο, που τα διασκεύασαμε κατάλληλα ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους μας. Η μεθοδολογία προσέγγισης διαφοροποιείται και αναπτύσσεται στη συνέχεια.

Τα κείμενα της πρώτης ενότητας προσεγγίστηκαν με την εξής μεθοδολογία: σε πρώτη φάση οι μαθητές εργάζονται στο πεδίο σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Στη συνέχεια και μέσα στην τάξη κειμενοποιούν τις παρατηρήσεις τους σε συνεχή γραπτό λόγο και βγάζουν συμπεράσματα, υποδεικνύοντας ο ένας στον άλλο τυχόν παραλήψεις, ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να επιτυγχάνεται η συνεργατική μάθηση. Ακολουθεί ο επανέλεγχος του κειμένου και καθαρογράφεται με σκοπό να μοιραστεί στις υπόλοιπες ομάδες.

Ακολουθώς, η κάθε ομάδα προτρέπεται σε προοργάνωση του γραπτού και του προφορικού λόγου, που θα την διευκολύνει να παρουσιάσει την εργασία της στην τάξη. Εδώ γίνεται η ανάθεση ρόλων και ο επιμερισμός της εργασίας στα μέλη της ομάδας. Η παρουσίαση των εργασιών είναι το τελικό στάδιο, κατά το οποίο οι ομάδες που παρακολουθούν κρατούν σημειώσεις και απευθύνουν ερωτήσεις στην ομάδα που παρουσιάζει την εξειδικευμένη εργασία της. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να ακροώνται και να κατανοούν το συνομιλητή τους, να διατυπώνουν απορίες και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη.

Για τη δεύτερη ενότητα η επιλογή των κειμένων έγινε από ποικιλία κειμενικών ειδών, έτσι ώστε να συνδέονται με κείμενα από τα βιβλία της Γλώσσας Γ΄ και Δ΄ τάξης, που να ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος ή/και να αναπτύσσουν θεματολογία σχετική με το θέμα του προγράμματος.

Σε πρώτο στάδιο γίνεται η αποδόμηση των προτύπων κειμένων. Οι μαθητές μαθαίνουν να εντοπίζουν ομαδοσυνεργατικά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει με βάση σχεδιάγραμμα που αναδεικνύει την υπερδομή έκαστου κειμένου, ενώ παράλληλα καταγράφουν στο περιθώριο της σελίδας τα δομικά στοιχεία. Στη συνέχεια οργανώνουν το περιεχόμενό του σε εννοιολογικούς χάρτες. Διαβάζουν, κατανοούν και ερμηνεύουν την εικόνα που το συνοδεύει «αποδομώντας» την πολυτροπικότητα του κειμένου. Συνδέουν τα θέματα που θίγονται στα κείμενα με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αφορούν την περιοχή τους συνειδητοποιώντας τη λειτουργική χρήση των κειμενικών ειδών. Ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή λειτουργία των λεξιλογικογραμματικών χαρακτηριστικών. Συμμετέχοντας στη διαδικασία «αποδόμησης του κειμένου» οι μικροί μαθητές αποκτούν ένα θεωρητικό υπόβαθρο, μια ορολογία ή αλλιώς τη «μεταγλώσσα» του κάθε κειμενικού είδους, ώστε να μπορούν αργότερα να αναγνωρίζουν εύκολα και να αναπαράγουν τη δομή του, προφορικά και γραπτά, με την κατάλληλη χρήση λεξιλογίου και γραμματικής εντός του συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου που θα τους ζητείται. Στη συνέχεια ασκούνται στον προφορικό λόγο με κατάλληλες ερωτήσεις κατανόησης και με σύντομα κείμενα αναπτύσσουν διαφορετικές εκδοχές. Τέλος μετασχηματίζουν το κείμενο διαφοροποιώντας στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου καταθέτοντας την άποψή τους στα περιβαλλοντικά προβλήματα που θίγονται.

Σε δεύτερο στάδιο οι μαθητές παράγουν δικά τους πρωτότυπα κείμενα ενταγμένα στη θεματική περιοχή που ερευνήθηκε και στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος που επεξεργάστηκαν. Το κείμενο των μαθητών συνδέεται πάντα με έναν επικοινωνιακό σκοπό (έχει δηλαδή σκοπό και αποδέκτη). Έτσι τους ζητείται άλλη φορά να συγγράψουν παραμύθι για να το διαβάσουν οι μαθητές της Α΄ τάξης, άλλοτε αφήγημα που θα δημοσιευτεί στην σχολική εφημερίδα, άλλη φορά να καταγράψουν ερωτήσεις για συνέντευξη, άλλοτε να γράψουν ενημερωτική επιστολή προς τους μαθητές της Στ΄ τάξης ή επιστολή που θα σταλεί στο Δήμαρχο της πόλης.

Σε τρίτο στάδιο- το πιο σημαντικό στην όλη διαδικασία- γίνεται απόπειρα «επανεξέτασης» (review) και βελτίωσης του πρωτογενούς μαθητικού κειμένου ακολουθώντας την παρακάτω μεθοδολογία. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων προτρέπονται να ανακοινώνουν στην ομάδα τους τμήματα ή και ολόκληρο το γραπτό τους κείμενο, επιτελώντας μια διπλή λειτουργία: ακούγοντας οι ίδιοι το κείμενό τους εντοπίζουν συντακτικές και λεξιλογικές αστοχίες, ενώ ταυτόχρονα το γραπτό τους αποκτά αποδέκτη, για τον οποίο θα πρέπει να γίνεται κατανοητό και ενδιαφέρον. Βασιζόμενοι στα σχόλια των συμμαθητών τους και τη φθίνουσα καθοδήγηση των εκπαιδευτικών οι μαθητές προχωρούν σε δεύτερη εμπλουτισμένη γραφή του κειμένου τους. Τα βελτιωμένα κείμενα ανακοινώνονται σε ολόκληρη την τάξη, σχολιάζονται, αξιολογούνται κριτικά και δημοσιεύονται.

4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η εφαρμογή έγινε σε δείγμα 22 μαθητών της Γ΄ τάξης και 19 μαθητών της Δ΄ τάξης, με 5 και 0 αλλοδαπούς αντίστοιχα. Διήρκησε από το Μάρτιο μέχρι τις αρχές Ιουνίου 2006 και εντάχθηκε στο

ωρολόγιο πρόγραμμα χρησιμοποιώντας ένα δίωρο Γλώσσας, ένα δίωρο Μελέτης Περιβάλλοντος και μία ώρα Αισθητικής Αγωγής ανά εβδομάδα. Οι μαθητές της Δ΄ τάξης συμμετείχαν για τέταρτη συνεχή χρονιά σε ΣΠΠΕ, ενώ οι μαθητές της Γ΄ για πρώτη φορά.

Τα πρώτα κείμενα που αξιοποιήσαμε ήταν αυθεντικά κείμενα *βιοματικής αναδιήγησης*, τα οποία θεωρούνται τα πλέον κατάλληλα από τη βιβλιογραφία για την ηλικία των μαθητών του δείγματος.

Τα κείμενα γράφτηκαν από τους μαθητές, αφού απέκτησαν προσωπική εμπειρία και εργάστηκαν ομαδικά στο πεδίο, που αποτελεί πηγή πολλαπλής έρευνας και άντλησης ποικίλων στοιχείων. Οι μαθητές των δύο τάξεων επιλέγουν ελεύθερα τους συνεργάτες τους. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα των δύο ή τριών ατόμων παραλαμβάνει ένα φύλλο εργασίας με οδηγίες για εξειδικευμένη συλλογή στοιχείων από το πεδίο- ασκείται έτσι ο κατευθυντικός λόγος- και αφορούν περιγραφή τοπίου, λήψη δειγμάτων νερού και καταγραφή χαρακτηριστικών του, λήψη δειγμάτων εδάφους, μέτρηση της κοίτης με κορδέλα, μέτρηση περιμέτρου κορμών και προσεγγιστικό υπολογισμό του ύψους, συλλογή δειγμάτων φύλλων και βλαστών, καταγραφή ανθρώπινων επεμβάσεων στο φυσικό τοπίο, καταγραφή ήχων της φύσης. Σε δεύτερο στάδιο εργαζόμενοι στην τάξη κειμενοποιούν τις παρατηρήσεις τους αναδιηγούμενοι τη διαδικασία που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια των εργασιών πεδίου (*αφηγηματική περιγραφή διαδικασίας*) με σκοπό τα κείμενα να ανακοινωθούν στην τάξη. Σε επόμενο δίωρο και κάπως πρώιμα γίνεται μια πρώτη δειλή προσπάθεια συγγραφής *επιχειρηματολογικού κειμένου*. Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μια επιστολή σε φίλο τους με σκοπό να τον πείσουν να επισκεφθεί τη συγκεκριμένη ρεματιά. Από τα βιώματά τους ανασύρουν τους λόγους που τους έκαναν να περάσουν όμορφα και τους διατυπώνουν γραπτά με ακρίβεια και σαφήνεια, ώστε ένας υπαρκτός αποδέκτης να πειστεί για την αλήθεια των λεγομένων τους. Τα δομικά στοιχεία της επιστολής τα είχαν διδαχτεί στο μάθημα της Γλώσσας και καθώς το βίωμα ήταν πρόσφατο είχαν το απαραίτητο υλικό, για να συγγράψουν ένα πρωτογενές επιχειρηματολογικό κείμενο.

Επόμενο πεδίο έρευνας αποτέλεσε το γειτονικό στο σχολείο ρέμα με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στην πόλη. Σε κατάλληλα διαμορφωμένα φύλλα εργασίας οι μαθητικές ομάδες καταγράφουν πληροφορίες σε πίνακες, σχεδιαγράμματα ή ερωτηματολόγια με αριθμούς, λέξεις, σύντομες φράσεις ή σχήματα γύρω από: τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά των γεφυριών, τη σύνδεση ή τη διακοπή του αστικού ιστού λόγω του ρέματος, το σχήμα των γεφυριών, την χλωρίδα και πανίδα, τους κινδύνους, τις απόψεις των περιοίκων, τα προβλήματα στο οικοσύστημα του ρέματος. Στη συνέχεια αποκωδικοποιούν τις καταγεγραμμένες πληροφορίες σε συνεχές κείμενο, συμπληρωμένο με συμπεράσματα και προτάσεις για την επίλυση των προβλημάτων που κατέγραψαν.

Στην ενότητα με τα *πρότυπα κείμενα* ξεκινήσαμε με διασκευές από τα «Άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου» του Στέφανου Γρανίτσα, που τα επεξεργαστήκαμε σαν *πραγματολογικά-πληροφοριακά*. Συγκεκριμένα, θεωρήσαμε παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα για την ηλικία των μαθητών μας τα κείμενα αυτά, που δημοσιεύτηκαν σαν χρονογραφήματα σε εφημερίδες της εποχής του και στα οποία ο συγγραφέας περιγράφει γλαφυρά διάφορες συνήθειες από τη ζωή πτηνών και θηλαστικών, έτσι όπως τις προσλαμβάνουν οι άνθρωποι της υπαίθρου αναφερόμενος σε περιστατικά που εντυπωσιάζουν τα παιδιά. Διασκευάσαμε λοιπόν και δώσαμε στους μαθητές μας τρία κείμενα που αναφέρονται στο κουνάβι, στο λαγό και στον αετό. Τα διδάξαμε σαν *πραγματολογικά-πληροφοριακά* χωρίς ιδιαίτερα εμφανή κάποια υπερδομή, γι' αυτό αξιοποιήσαμε την οργάνωση των πληροφοριών σε παραγράφους με σαφή τη θεματική τους. Στόχος μας δεν ήταν η διδασκαλία της υπερδομής των πραγματολογικών αλλά η επαφή των μαθητών με πληροφοριακά κείμενα και η παραγωγή από αυτούς μικρών κειμένων διατύπωσης υποθέσεων, συγγραφής διαλόγου από συνεχή πλάγιο λόγο, ερμηνεία παροιμιών, αιτιολόγηση συμπεριφορών, συσχέτιση καταστάσεων με μύθους ή με τη σύγχρονη ζωή.

Στο πρώτο *αφηγηματικό* κείμενο της Βαλάση «Τα λόγια που φυτρώνουν» ο μύθος ερμηνεύει τη δημιουργία των υδρόφιλων καλαμιών μέσα από το πάθημα του βασιλιά Μίδα. Αφού απολαύσαμε

την ανάγνωση, προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τους μαθητές μας στα αφηγηματικά δρώμενα μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες εφαρμόζοντας διάφορες παιγνιώδεις τεχνικές (Ηλία 2005). Στη συνέχεια εντοπίσαμε τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και ζητήσαμε από τους μαθητές της Γ' τάξης να συνεχίσουν την ιστορία, γνωρίζοντας ότι μπορούν να προσθέσουν κι άλλους ήρωες με θετική ή αρνητική δράση και να διαμορφώσουν την πλοκή ελεύθερα. Το δεύτερο αφηγηματικό κείμενο ήταν «Το θλιμμένο βασιλόπουλο», όπου ο αρχαίος μύθος ερμηνεύει τη δημιουργία του κυπαρισσιού ως μεταμόρφωση του θλιμμένου βασιλόπουλου Κυπάρισσου, όταν απαρηγόρητο διαπίστωσε ότι σκότωσε στο κυνήγι το αγαπημένο του ελάφι. Εδώ ζητήσαμε από τους μαθητές να τροποποιήσουν την ιστορία μετά από κοινή ομολογία ότι δεν τους άρεσε το λυπητερό της τέλος. Σαν τρίτο αφηγηματικό κείμενο επεξεργαστήκαμε το λαϊκό παραμύθι «Το φτωχό καλό παιδί», που πραγματεύεται την υποδειγματική συμπεριφορά προς τα στοιχεία της φύσης ενός πάμπτωχου μισόγυμνου παιδιού, που φεύγει σε αναζήτηση άλλης μάνας για να του φτιάξει ρουχαλάκια. Σε ανταπόδοση της «οικολογικής» του στάσης, φυτά και ζώα συνεργάζονται και του παρασκευάζουν ένα ζεστό μάλλινο ρουχαλάκι. Εδώ ζητήσαμε από τους μαθητές να ανατρέψουν την ιστορία και τους ρόλους των ηρώων. Οι μαθητές της Δ' τάξης στο ίδιο κείμενο συνέγραψαν Περίληψη καθοδηγούμενοι από ερωτήσεις που αναδείκνυαν την υπερδομή της αφήγησης.

Σαν περιγραφικά κείμενα τοπίου η Γ' τάξη ασχολήθηκε με τρία ταξιδιωτικά από το διαδίκτυο που περιγράφουν καταρράχτες και χειμάρρους και δύο αποσπάσματα από το «Εμένα με νοιάζει» της Γ. Σουρέλη. Σε κανένα δεν ήταν έντονη η υπερδομή ενός ολοκληρωμένου περιγραφικού κειμένου, γι' αυτό και διδάξαμε μόνο λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά της περιγραφής, δηλ. εικονοποιητικά ουσιαστικά και επίθετα, σχήματα λόγου, ζευγάρια ουσιαστικό-επίθετο. Σε επόμενο δίωρο για την παραγωγή γραπτού κειμένου δόθηκε στους μαθητές ένα σχεδιάγραμμα με τη λογική σειρά της περιγραφής τοπίου (από τη γενική εντύπωση στις λεπτομέρειες), καθόσον τα σχεδιαγράμματα βοηθούν τόσο την οργάνωση των σκέψεων όσο και την παραγωγή ιδεών (Ματσαγγούρας 2001), και τους ζητήσαμε να περιγράψουν ένα από τα τρία διαφορετικά τοπία που είχαν επισκεφθεί. Οι μαθητές της Δ' τάξης επεξεργάστηκαν με πιο συστηματικό τρόπο αποσπάσματα με εξειδικευμένη περιγραφή θάλασσας, ουρανού, βράχων, δάσους, βροχής, διάφορων τόπων και διδάχτηκαν τη χρήση επιθέτων και σχημάτων λόγου σαν επανορθωτική διδασκαλία μετά την παταγώδη αποτυχία μιας απόπειρας συγγραφής περιγραφής του τόπου τους που ζητούσε το βιβλίο της Γλώσσας.

Στη συνέχεια δώσαμε στους μαθητές δύο *μεικτά κείμενα* από τα «Ψηλά Βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, σε συνδυασμό με ένα *πολυτροπικό*. Σε ένα διδακτικό δίωρο διαβάσαμε και αναλύσαμε το απόσπασμα «Από πού έρχεται το νερό», ένα κείμενο μεικτό με στοιχεία περιγραφής και αφήγησης, στο οποίο ο δασάρχης περιγράφει και εξηγεί στα παιδιά τον κύκλο του νερού στη φύση. Στο κάτω μισό μέρος της σελίδας ακολουθούσε ένα πολυτροπικό κείμενο που αναλύει τα στάδια του κύκλου του νερού γραμμένα με κουκκίδες δίπλα σε εικόνα που δείχνει τα φυσικά αυτά φαινόμενα με την επιστημονική τους ορολογία. Για την παραγωγή γραπτού κειμένου δόθηκε στους μαθητές ξεχωριστή σελίδα με τέσσερις διαδοχικές εικόνες με την εικονογραφημένη ιστορία μιας σταγόνας από τη στιγμή που εξατμίζεται από την επιφάνεια της θάλασσας μέχρι την επιστροφή της (υλικό από το φάκελο της WWF) και τους ζητήθηκε να αφηγηθούν σε πρώτο πρόσωπο τις περιπέτειες της σταγόνας και ταυτόχρονα να περιγράφουν τα τοπία που συναντά στην περιπλάνησή της συγγράφοντας έτσι τον κύκλο του νερού σαν παραμύθι. Η τεχνική αυτή της καθοδηγούμενης αφήγησης με τη χρήση εικόνων ενδείκνυται από τη βιβλιογραφία για μη ώριμους συγγραφείς (Ματσαγγούρας 2001, Παπαχρίστος 1999). Το κίνητρο αυτή τη φορά ήταν ότι τα καλύτερα κείμενα θα διαβαστούν στη γιορτή και όλα μαζί θα εκδοθούν σε βιβλίο. Το δεύτερο μεικτό κείμενο από τα Ψηλά Βουνά ήταν το απόσπασμα «Ο χειμάρρος», στο οποίο ο δασάρχης συγκρίνει τη δύναμη του νερού με των αγρίων θηρίων, για να αναπτύξει με επιχειρήματα το ρόλο του δέντρου για τη ανασχεση της διαβρωτικής δύναμης του νερού. Το μεικτό αυτό κείμενο μέχρι τη μέση ακολουθεί έναν αφηγηματικό άξονα, ενώ παράλληλα περιγράφει στοιχεία της φύσης και ταυτόχρονα δίνει πληροφορίες για φυσικά φαινόμενα αναπτύσσοντας επιχειρήματα για να υποστηρίξει την άποψή του. Μετά την αποδόμηση του κειμένου δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιεί ο δασάρχης. Εξηγήσαμε την έννοια επιχείρημα, εντοπίσαμε τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά με τα οποία αυτό αναπτύσσεται, καταγράψαμε συνώνυμά τους σε

καταλόγους. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους μικρούς συγγραφείς να γράψουν επιστολή στους μαθητές της ΣΤ΄ με στόχο να τους εξηγούν τη δύναμη του νερού και την αξία του δέντρου χρησιμοποιώντας το λεξιλογικό υλικό που καταλογογραφήσαμε.

Για να οργανώσουν οι μικροί μαθητές τα όσα έμαθαν για τα ρέματα, δημιουργήσαμε ένα κείμενο *ανάλυσης εννοιών*. Στην αρχή δίνεται ο ορισμός του ρέματος (έννοια γένους) και τα μέρη του (δευτερογενείς έννοιες), αναπτύσσεται η έννοια του υδρογραφικού δικτύου (παράγωγη έννοια) και των μερών του, στη συνέχεια η σχέση των ρεμάτων με τις πόλεις και τους αποδέκτες (συσχετισμοί εννοιών) και αναφέρονται οι ωφέλειες από την ύπαρξη των ρεμάτων (συσχετισμοί εννοιών). Καταγράφονται τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις ανθρώπινες επεμβάσεις στα ρέματα και στο τέλος αναφέρονται τα αντιπλημμυρικά έργα και αναλύεται η εκτροπή. Από τους μαθητές καταρχήν ζητάμε να τιτλοδοτήσουν τις παραγράφους εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά και στη συνέχεια να συμπληρώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη, που ξεκινάει από την έννοια ρέμα σχηματίζοντας παραγωγικά τις επιμέρους έννοιες και τους συσχετισμούς μεταξύ τους, που δηλώνονται με τις φράσεις «είναι», «συγκεντρώνει», «προσφέρει» κλπ. Δανειστήκαμε κι άλλο ένα κείμενο *ανάλυσης εννοιών* από το καινούριο βιβλίο Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ με τις έννοιες οικοσύστημα, βίοτοπος, τροφική αλυσίδα κλπ, τις οποίες συσχέτισαν πάνω στον εννοιολογικό χάρτη. Σαν τελευταία εργασία της σειράς δημιούργησαν ένα λεξικό οικολογικών εννοιών από τα δύο κείμενα γραμμένων σε αλφαβητική σειρά δίνοντας σε καθεμιά τον ορισμό της.

Για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα *πολυτροπικό* κείμενο αξιοποιήσαμε το κείμενο *ανάλυσης εννοιών*, που μας έδωσε η υπεύθυνη αρχαιολόγος του Αρχαιολογικού Μουσείου Μεγάρων, με πληροφορίες για την οχύρωση μιας πόλης, και τη σχέση των τειχών των Μεγάρων με δύο κύρια ρέματα. Επειδή το ρηματικό κείμενο θα ήταν δύσκολο να γίνει κατανοητό από μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης, το τεμαχίσαμε και το συμπληρώσαμε με εικόνες-σκίτσα και ανάλογες γραπτές εργασίες κατανόησης, συμπλήρωσης προτάσεων ορισμού, αντιστοίχισης εννοιών με τη σημασία τους, αντιστοίχισης λέξεων του κειμένου με σημεία του σκίτσου, διευκρίνισης εννοιών και παραγωγής λέξεων, προσδιορισμού στοιχείων πάνω στο χάρτη.

Αντλήσαμε από το διαδίκτυο άρθρα- αυθεντικά κείμενα *προβληματικής κατάστασης*-, που αναφέρονται σε μπαζώματα, πλημμύρες, ρύπανση ρεμάτων κλπ. Με την καθοδήγηση συγκεκριμένων ερωτήσεων οι μαθητές εντοπίζουν ανθρώπινες παρεμβάσεις και τα προβλήματα που αυτές δημιουργούν. Διαπιστώνουν ή κάνουν υποθέσεις για τις αιτίες, διατυπώνουν δύο έως τρεις προτάσεις ανά ομάδα για τη λύση των προβλημάτων και ψηφίζουν την καλύτερη, ώστε να ασκηθεί η διατύπωση κρίσεων και η επιχειρηματολογία. Στη συνέχεια γίνεται συσχετισμός με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η πόλη των Μεγάρων από τις επεμβάσεις στα ρέματα. Με φυσικό τρόπο ακολουθεί η συγγραφή επιστολής στο Δήμαρχο της πόλης με διττό περιεχόμενο και οργάνωση. Αφενός καταγραφή των προβλημάτων, διαπίστωση των αιτίων και διατύπωση προτάσεων και αφετέρου επιχειρηματολογία, για να πείσουν.

Άλλες παιγνιώδεις γλωσσικές δραστηριότητες ευχάριστες για τους μικρούς μαθητές ήταν η σχεδίαση πινακίδων με συνθήματα για την αξία των ρεμάτων ή τους κινδύνους γύρω από το ρέμα του σχολείου και η δημιουργία ακροστιχίδων, σταυρόλεξων και κρυπτόλεξων.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η ανάλυση και αξιολόγηση των γραπτών αποτελεσμάτων βασίστηκε σε ποιοτικά κριτήρια, όπως το επίπεδο λόγου των κειμένων, η πρωτοτυπία στις ιδέες αλλά και η σωστή οργάνωση της υπερδομής και η χρήση των κατάλληλων εκφραστικών μέσων βάσει αντίστοιχων κειμενικών δεικτών.

Συγκεκριμένα, στα κείμενα *βιωματικής αναδιήγησης* οι μαθητές ακολούθησαν σωστά το χρονικό άξονα χρησιμοποιώντας χρονικά επιρρήματα και συνδέσμους, για να δείξουν την αλληλουχία των γεγονότων και ταυτόχρονα ποικιλία ουσιαστικών, για να δείξουν τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν

ή τα σημεία απ' τα οποία συνέλεξαν τις πληροφορίες τους. Κατά τη δεύτερη γραφή εμπλουτίζουν τα κείμενά τους με νέα στοιχεία ή διορθώνουν τυχόν ανακολουθίες στην χρονική αλληλουχία των περιγραφόμενων ενεργειών τους και επαναλήψεις κοινότυπων λέξεων (μετά, έκανα κλπ.). Η επιστολή στο φίλο τους ήταν σε πολύ καλό επίπεδο από πλευράς οργάνωσης της πληροφορίας και ευρηματικότητας επιχειρημάτων. Υπήρξε μαθήτρια της Γ' τάξης, που έγραψε κείμενο δύο σελίδων με ποικιλία επιχειρημάτων και σύνθετων προτάσεων.

Στα *πραγματολογικά* οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποίησαν καθυπόταξη σύνταξη με αιτιολογικές, χρονικές, ειδικές και αναφορικές προτάσεις αναπαράγοντας δημιουργικά τις πληροφορίες του κειμένου. Η βελτίωση έγινε σε επίπεδο σύνταξης και ακριβολογίας των λέξεων.

Με τα *αφηγηματικά* κείμενα απελευθερώθηκε η φαντασία τους και διατύπωσαν πολλές εκδοχές με διακειμενικές προεκτάσεις (άθλοι του Ηρακλή, Κοκκίνοσκουφίτσα, Πινόκιο, Ασκληπιός). Τα κείμενα πρώτης γραφής ακολουθούσαν σε ικανοποιητικό επίπεδο την αφηγηματική δομή ως προς την οργάνωση των πληροφοριών και την ανάπτυξη των δομικών στοιχείων. Η βελτίωση επικεντρώθηκε στην οργάνωση των δομικών στοιχείων και στα λεξιλογικο-συντακτικά χαρακτηριστικά. Το κείμενο δεύτερης γραφής εμπλουτίστηκε με διαλόγους και δευτερεύουσες προτάσεις. Ειδικά, στο κείμενο με την ανατροπή μέχρι ένα σημείο έγινε μια απλή γραπτή άσκηση μίμησης προτύπου κειμένου, ακολουθώντας το μοτίβο του προτύπου, με τη σειρά των ηρώων και τους διαλόγους μεταξύ τους γραμμένους αντίστροφα. Εκεί που απελευθερώθηκε η φαντασία των μαθητών ήταν στην τελική τιμωρία που επιβλήθηκε από όλα μαζί τα στοιχεία της φύσης στο φτωχό «κακό» παιδί για την «αντι-οικολογική» του συμπεριφορά.

Ενώ στην τροποποίηση ή στην ανατροπή της ιστορίας ζητάμε την απελευθέρωση της φαντασίας, τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και τον εμπλουτισμό του κειμένου, στην *Περίληψη* λειτουργεί η κριτική σκέψη για την επιλογή των κύριων σημείων, τους πολλαπλούς μετασχηματισμούς, τις αναγωγές σε έννοιες γένους, τις λογικές κρίσεις. Επειδή επιστρατεύονται γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας 2001), οι μικροί μαθητές έχουν πολλαπλά οφέλη. Η τεχνική της αφηγηματικής υπερδομής, που χρησιμοποιήσαμε, ήταν πλήρως αποτελεσματική για την συγγραφή πετυχημένης περίληψης.

Τη χρήση σχεδιαγράμματος οι μαθητές των δύο τάξεων είχαν διδαχτεί και σε προηγούμενα *περιγραφικά* θέματα (περιγραφή της τάξης, του δωματίου τους). Έτσι βάδιζαν με αυτοπεποίθηση βάσει του σχεδιαγράμματος, το οποίο προσάρμοζαν για να παράγουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους. Σε κάθε βήμα είχαν βοηθό που τον ρωτούσαν «τι κάνω τώρα;» Τα κείμενα πρώτης γραφής ξεπέρασαν τις 200 λέξεις και ήταν σωστά οργανωμένα σε παραγράφους. Πολλά όμως απ' τα κείμενα της Γ' ξέφευγαν εύκολα από την περιγραφή τοπίου και κατέφευγαν στη βιοματική αναδιήγηση των όσων είδαν, άκουσαν, μύρισαν βάζοντας τον εαυτό τους κεντρικό ήρωα της αφήγησης. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές της Γ' τάξης δεν είναι αρκετά ώριμοι να εσωτερικεύσουν τη δομή της περιγραφής και την χρήση απρόσωπων εκφράσεων με τα ρήματα «είναι» και «έχει», με τα οποία κυρίως η περιγραφή εκφράζεται. Μπορούν όμως κάλλιστα να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό μετά από συστηματική διδασκαλία. Τα κείμενα δεύτερης γραφής της Δ' ήταν «γοητευτικά» τόσο για τον πλούτο και την ποικιλία των σχημάτων λόγου που χρησιμοποίησαν όσο και για το θάρρος να τολμήσουν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς. Βέβαια, δεν έλειψαν αταίριαστες υπερβολές, προσωποποιήσεις και μεταφορές, αλλά είχε γίνει το πρώτο βήμα για τον εμπλουτισμό των εκφραστικών τους μέσων.

Στο *μεικτό* κείμενο για τον «Κύκλο του νερού σαν παραμύθι» με ομαδική συζήτηση έδωσαν όνομα στην ηρωίδα παράγοντας συγγενικές λέξεις από τη λέξη «σταγόνα» και επώνυμο ανάλογα με την καταγωγή της. Με το γλωσσοπλαστικό αυτό παιχνίδι αφενός συνειδητοποίησαν πόσο εύκολα μπορούν να παράγουν καινούριες λέξεις και αφετέρου ανέβηκε το κέφι τους, ενώ ταυτόχρονα ταυτίστηκαν με το πρόσωπο της ιστορίας μαρτυρώντας τον εγωκεντρισμό που ακόμα υπάρχει σ' αυτή την ηλικία. Τα κείμενα πρώτης και δεύτερης γραφής μάς έδειξαν ότι οι μικροί συγγραφείς αντιμετώπιζαν πλέον τη συγγραφή των κειμένων τους με φαντασία και περισσότερη

ωριμότητα. Ακολούθησαν την εξέλιξη της εικονογραφημένης ιστορίας συνειδητοποιώντας ότι κάθε εικόνα αντιστοιχεί σε μία παράγραφο, ακολούθησαν τον χρονικό άξονα της αφήγησης χρησιμοποιώντας χρονικά επιρρήματα και συνδέσμους, χρησιμοποίησαν σωστά τον αφηγηματικό χρόνο και τα λεξιλογικογραμματικά στοιχεία της περιγραφής. Η χρήση των επιθέτων ήταν λίγο περιορισμένη ίσως γιατί νόμισαν ότι δεν χρειάζεται να γράψουν πολλές λεπτομέρειες τη στιγμή που το κείμενό τους συνοδεύεται από την εικόνα.

Οι *επιστολές* ακολουθούν τη σωστή φόρμα με την προσφώνηση του αποδέκτη στην αρχή και τον σκοπό για τον οποίο του γράφουν. Εδώ διδάσκονται και την προσαρμογή του ύφους ανάλογα με τον αποδέκτη. Με άλλες εκφράσεις, πιο οικείες, αναφέρονται στους μαθητές της Στ' - δεν παραλείπουν να δώσουν συμβουλές για την πρόδοό τους στο Γυμνάσιο- με διαφορετικό, πιο επίσημο ύφος, στο Δήμαρχο της πόλης. Στη συνέχεια αναπτύσσουν τα επιχειρήματά τους και τελειώνουν με ευχές είτε να αγαπήσουν τη φύση όσο κι εκείνοι είτε να λυθούν τα προβλήματα.

Οι *ορισμοί* είναι σημαντικά κείμενα γενικά για τη γλωσσική καλλιέργεια. Ειδικά στην περιβαλλοντική αγωγή κατέχουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί αυτή είναι πεδίο διεπιστημονικό και στις επιστήμες οι έννοιες έχουν βαρύνουσα σημασία. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να διακρίνονται για τη σαφήνεια και την ακριβολογία της διατύπωσης. Με τέτοια κείμενα εισάγουμε τους μικρούς μαθητές σε επιστημονικές λογικές πράξεις.

Στο *πολυτροπικό* κείμενο για τα αρχαία τείχη διαπιστώσαμε ότι η παράθεση εικόνων βοηθάει τη μαθησιακή διαδικασία, αφού η εικόνα οπτικοποιεί το κείμενο και το καθιστά πιο εύληπτο. Η γνώση παράγεται σταδιακά με τις εργασίες κατανόησης σε συσχετισμό με τις εικόνες. Για άλλη μια φορά διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχουν μόνο κείμενα που τους εξάπτουν την φαντασία αλλά και κείμενα με επιστημονική ορολογία που απαιτούν από αυτούς την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Ανταποκρίνονται θετικά ακόμα και σε αυτά τα κείμενα, γιατί παίζουν λειτουργικό ρόλο στη ζωή τους, αφού συνδέονται με θέματα οικεία που τα έχουν αναλύσει από άλλες σκοπιές.

Με τα *γλωσσικά παιχνίδια* (ακροστιχίδες, σταυρόλεξα), που περιέχουν ταυτόχρονα το στοιχείο της συγκάλυψης και το στοιχείο της ανακάλυψης, ασκήθηκαν αφενός στην ομαδική εργασία διατύπωσης συγκαλυμμένων ορισμών των εννοιών που γνώρισαν μέσα από το πρόγραμμα και αφετέρου στην αποκωδικοποίηση των γρίφων που δημιούργησε κάποια άλλη ομάδα. Για την επιτυχία μιας ακροστιχίδας κριτής είναι η ομάδα που καλείται να την αποκωδικοποιήσει. Η δυσκολία της ομάδας στην κατανόηση του ορισμού των λέξεων ή φράσεων οδηγεί στη βελτίωση διατύπωσης των εννοιών, για να επιτευχθεί όχι η νίκη αλλά η επικοινωνία.

Ο προβληματισμός μας για το αν αυτή η προσέγγιση είχε πετύχει το στόχο της- τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των μαθητών μας- ήταν ζωηρός μέχρι την ημέρα που η Κατερίνα, μαθήτρια της Δ' με λογοτεχνικό ταλέντο, έφερε στο σχολείο γραμμένο απ' αυτήν ένα μονόπρακτο σε τρεις σκηνές. Οι ήρωες ήταν φυτά και πουλιά που ζουν σε ρέμα και μια τάξη παιδιών που έρχεται να κάνει εκεί τις «εργασίες» της. Το σενάριο διαπραγματευόταν τον αντίκτυπο που έχουν στο φυσικό περιβάλλον οι ανθρώπινες ενέργειες. Το θεατρικό μοιράστηκε σε φωτοτυπίες στην τάξη και όλοι μπορούσαν να παρέμβουν και να συμπληρώσουν λόγια ή ακόμα και ήρωες με την αβίαστη συναίνεση της συγγραφέως. Με την ομαδική δουλειά και τις ιδέες όλων των συμμαθητών το κείμενο της μιάμισης σελίδας έγινε ολοκληρωμένο θεατρικό τριών σελίδων, που έκλεινε με τραγούδι γραμμένο απ' την ίδια μαθήτρια πάνω στο μουσικό μοτίβο του τραγουδιού «Μες στο μουσείο» από τη συλλογή της Λιλιπούπολης. Στην τελική μορφή του παρουσιάστηκε στη γιορτή.

Σε συνέχεια του θεατρικού της Δ', η Γ' τάξη επιχείρησε να γράψει ένα ομαδικό θεατρικό. Η πλοκή διαμορφώθηκε μέσα στην τάξη με ομαδική συζήτηση και καταγράφηκε από τη δασκάλα. Το σενάριο αναφερόταν στη δράση μιας ομάδας παιδιών, που, σε συνεργασία με πουλιά και ζώα, αποφάσισαν να παρέμβουν για να σώσουν το ρέμα της πόλης τους που κινδύνευε από το μάζωμα και την ανέγερση εργοστασίου από κάποιους επιχειρηματίες. Με σαφώς διατυπωμένα επιχειρήματα προσπαθούν χωρίς επιτυχία να μεταπείσουν τους επιχειρηματίες για τη λανθασμένη

επιλογή τους. Το αποτέλεσμα ήταν να επιβεβαιωθούν τα λόγια των παιδιών εξαιτίας της φυσικής καταστροφής που προκάλεσε μια ξαφνική πλημμύρα. Διαπιστώσαμε έτσι ότι ακόμη και οι μαθητές της Γ' έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες τις σχετικές με την αξία των ρεμάτων και τις επιπτώσεις από τις ανθρώπινες επεμβάσεις και μπορούν να διατυπώνουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους. Οι μαθητές επέλεξαν και τους ρόλους τους-παιδιά, πουλιά, ζώα, επιχειρηματίες, μηχανικός. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι διάλογοι του κειμένου με ρόλο για κάθε μαθητή μετά από θεατρικό παιχνίδι που έγινε στην τάξη.

Δεύτερη μαθήτριά της Δ' εμπνεύστηκε ένα τραγουδάκι με διάλογο ενός ρέματος με ένα παιδάκι πάνω σε γνωστό μουσικό μοτίβο, το οποίο έπαιξε και τραγούδησε στην εκδήλωση παρουσίασης.

Τα τελευταία γεγονότα αποτέλεσαν και την τελική αξιολόγηση του προγράμματος και της προσέγγισης που ακολουθήσαμε. Η όλη διαδικασία βοήθησε στην επίτευξη των στόχων του περιβαλλοντικού γραμματισμού, που είναι μεν μακροπρόθεσμοι αλλά μπορούν να αποδώσουν και άμεσα αποτελέσματα. Με παιγνιώδη τρόπο απελευθερώθηκε η φαντασία των μαθητών, διαμορφώθηκε ένα είδος επικοινωνίας με το συγκεκριμένο, ώστε να αναζητούν πια οικολογικά μηνύματα στα κείμενα που συναντούν στον κοινωνικό τους περίγυρο και να πετυχαίνουν μια άλλη ανάγνωση της λογοτεχνίας. Έμαθαν να κατανοούν και να παράγουν διάφορα είδη κειμένων, να ερμηνεύουν προβλήματα του περιβάλλοντός τους και να αναζητούν τρόπους λύσης, να διατυπώνουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την άποψή τους.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο στόχος της απόπειρας αυτής ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές περιβαλλοντικά μέσω της επαφής τους με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη κειμένων. Μετά από την τρίμηνη εφαρμογή διαπιστώσαμε ότι, ως προς την κατανόηση, σε κανένα είδος κειμένου δεν συνάντησαν δυσκολίες, αφού σε όλα έγινε συστηματική διδασκαλία της υπερδομής σύμφωνα με τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Όλα τα κείμενα παρουσίασαν ενδιαφέρον στην μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, γιατί άλλα αφορούσαν πτυχές της καθημερινής τους ζωής και κοινωνικά προβλήματα και άλλα εξήπταν τη φαντασία τους και τους ενέπλεκαν στην εξέλιξή τους. Η παραγωγή γραπτού λόγου τα συνεπήρε, γιατί είδαν πόσο εύκολα μπορούν να παράγουν κείμενα αν γνωρίζουν πώς να οργανώσουν το λόγο τους και αν διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλογικογραμματικό υλικό. Η διαδικασία της βελτίωσης με τη φθίνουσα καθοδήγησή μας (Κουλουμπαρίτση 2003) σταδιακά έγινε προσωπική τους υπόθεση και στο τέλος κατόρθωσαν με ελάχιστες παρεμβάσεις από εμάς να αναδιατυπώνουν και να εμπλουτίζουν το γραπτό κείμενό τους. Η συμμετοχή της ομάδας στη βελτίωση του γραπτού αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική. Ο ρόλος του πραγματικού αποδέκτη συνέβαλε σημαντικά τόσο κατά το συγγραφικό όσο και κατά το μετασυγγραφικό στάδιο. Η παρουσίαση των εργασιών στην τάξη επιφόρτισε την κάθε ομάδα με πρόσθετη σοβαρότητα στην επεξεργασία των κειμένων της. Ταυτόχρονα οι υπόλοιπες ομάδες ανέπτυξαν λειτουργίες της κριτικής σκέψης με τη διατύπωση αποριών και κρίσεων. Οι τεχνικές καθοδήγησης του γραπτού λόγου (σχεδιαγράμματα, εικόνες) συντέλεσαν αποτελεσματικά στην παραγωγή πλούσιου και οργανωμένου κειμένου. Η εννοιολογική προσέγγιση άνοιξε νέους ορίζοντες στην αντίληψη των μικρών μαθητών για τον κόσμο που υπάρχει γύρω τους και έφερε τη σχολική γνώση κοντά στην πραγματικότητα.

Από όλη αυτή την προσπάθεια και βάσει των συμπερασμάτων έχουμε να προτείνουμε ως αποτελεσματική πρακτική για τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των μαθητών τις αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, επειδή φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, που λεκτικοποιούν περιστάσεις επικοινωνίας και συνδέουν τη σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή. Μέσα στο σχεδιασμό ενός ΣΠΠΕ, που είναι έντονα διαθεματικό και διεπιστημονικό, μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά τεχνικές γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, επειδή αφενός συνάδουν με τις αρχές και τους στόχους της Π.Ε. και αφετέρου δημιουργούν ένα πλαίσιο ενιαιοποιημένης προσέγγισης της γνώσης, ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου (Ματσαγγ. 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Kalantzis M. & Cope B., *Πολυγραμματισμοί*, (μετάφραση Νίκος Γεωργίου). Ανασύρθηκε στις 5 Ιουλίου 2006 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/e_2_thema.htm
2. WWF, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (εκπαιδευτικό πακέτο)*, Ίδρυμα Μποδοσάκη, Αθήνα
3. Βαλάση Ζ. (2002), *Ο κήπος των μεταμορφώσεων*, Κέδρος, Αθήνα
4. *Βοηθός Σχεδιασμού ΣΠΠΕ*, ανασύρθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2005 από: www.sppe.gr/boithos-sppe-sxediasmos.htm
5. Γεωργόπουλος Α.Δ. (επιμ.) (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα
6. Γρανίτσα Σ. (1997) «*Τα Άγρια και τα ήμερα του βουνού και του λόγγου*», Εστία, Αθήνα
7. Γρηγοριάδου-Σουρέλη Γ. (1989), *Εμένα με νοιάζει*, Πατάκης, Αθήνα
8. Δενδρινού Β., *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Ανασύρθηκε στις 8 Ιουλίου 2006 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e3/e_1_thema.htm
9. Ηλία Ε., Μασαγγούρας Η. (2005), *Από το παιχνίδι στο λόγο: παραγωγή κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες*, στο Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
10. Ιντζίδης Ε., Καραντζόλα Ε., *Σχέση κειμένου, διαγράμματος, φωτογραφίας: Μία διδακτική δοκιμή*, Ανασύρθηκε στις 24 Ιουλίου 2006 από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_3/1.htm
11. Ιορδανίδου Α., Φτερνιάτη Α. (2000), *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα
12. Καλαϊτζίδης Δ. & Ουζούνης Κ. (2000), *Περιβ. Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Σπανίδης, Ξάνθη
13. Κέκια Αι., *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*, ανασύρθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2006 από: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm
14. Κόκκοτα Π., Αλεξόπουλος Δ., Μαλαμίτσα Α., κλπ (2006), *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα
15. Κουλουμπαρίτση Α. (2003) *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη*, Γρηγόρης, Αθήνα
16. Μασαγγούρας Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα
17. Μασαγγούρας Η. (2001) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Γρηγόρης, Αθήνα
18. Μέγας Γ. (1994), *Ελληνικά παραμύθια (συλλογή), Τ. Α και Β*, Εστία, Αθήνα
19. Παπαντωνίου Ζ. (2005), *Τα ψηλά βουνά*, Εστία, Αθήνα
20. Παπαχρίστος Β., Μάνδαλος Λ. (1999), *Η διδασκαλία του Σκέφτομαι και γράφω*, Προοπτική, Αθήνα
21. Ροντάρι Τζάνι (2001), *Γραμματική της Φαντασίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα
22. Χαραλαμπίδης Α., *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανασύρθηκε στις 29 Ιουνίου 2006 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
23. Χατζησαββίδη Σ., *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών*. Ανασύρθηκε στις 24 Ιουλίου 2006 από: <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm>
24. Χοντολίδου Ε. Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Ανασύρθηκε στις 26 Ιουλίου 2006 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes>
25. Χρυσοφίδης Κ. (2005), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία-Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα