

Κουτσογιάννης, Δ. υπό δημοσίευση. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ

## Ο ΡΟΜΒΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.

dkoutsog@lit.auth.gr

### Abstract

Many new terms, such as communicative approach, genre based education, critical literacy and multiliteracies, have been used during the last five decades, indicating the intensive scientific explorations in the field of language education. This mobility gives the sense of constant fluidity and endless relativity in the field. The main question this paper attempts to answer is whether there can be a theoretical framework that could be used to analyze this scientific activity, on the one hand, and provide a holistic reading and design of everyday language teaching practices, on the other. A rhombus/diamond is proposed as the appropriate schema at the four ends of which are: knowledge about the world, literacies, knowledge about language and teaching practices. Each choice involved in the four ends contributes to the construction of various identities, which are schematically placed at the centre of the rhombus.

### 1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες, μεταδομιστικές κυρίως, γλωσσολογικές αναζητήσεις μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά προς την κατεύθυνση της συγκρότησης μιας θεωρίας που θα επιχειρεί να διαβάσει συνολικά την εκπαίδευση ως θεσμό, τη σχέση της με το στενότερο και ευρύτερο συγκείμενο, αλλά και το διδακτικό γίνεσθαι, ειδικότερα (Κουτσογιάννης 2010α, 2011β). Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο έχουμε προτείνει την αξιοποίηση παραδόσεων που αντλούν από το χώρο της κοινωνικής σημειωτικής και ειδικότερα το τριμερές σχήμα *Λόγοι, (μακρο)κειμένα, ταυτότητες* (βλ. Fairclough 2003) ως κατάλληλο για την ανάγνωση των σχολικών διδακτικών πρακτικών (Κουτσογιάννης 2010α).

Με βάση τη λογική αυτή, θεωρούμε ότι η κάθε διδασκαλία αποτελεί αλυσίδα διδακτικών συμβάντων που συγκροτούν επιμέρους διδακτικά κειμενικά είδη και αυτά με τη σειρά τους ένα συνολικό διδακτικό μακροκειμενικό είδος (curriculum macro-genre) (Christie 2002), το οποίο ταυτίζεται με τη διδασκαλία μιας ολοκληρωμένης ενότητας. Η κάθε διδασκαλία όμως (ως μακροκείμενο) δεν είναι ουδέτερη, αλλά ανήκει σε κάποια διδακτική παράδοση ή διδακτικές παραδόσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη μάθηση. Ανήκει, επομένως, σε κάποιον ή κάποιους γλωσσολογικούς λόγους (πρβλ. Ivanič 2004) ή μπορεί να ωθεί στη δημιουργία κάποιου νέου ή στην υβριδοποίηση υπαρχόντων λόγων. Αλλά και για την πραγμάτωση αυτού του μακροκειμένου (της διδασκαλίας) προϋποτίθενται συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Και το αντίστροφο, οι συγκεκριμένες ταυτότητες εκπαιδευτικών/μαθητών υπάρχουν, γιατί πραγματώνουν συγκεκριμένα διδακτικά κειμενικά είδη, τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένες διδακτικές οπτικές (λόγους) ή αναδεικνύουν (ή υβριδοποιούν) άλλες. Η ενεργοποίηση, για παράδειγμα, ενός διδακτικού μακροκειμενικού είδους στο οποίο η γλώσσα και η διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως άθροισμα επιμέρους στοιχείων (επομένως και ως ύλη) ανήκει στον λόγο του αναγνω-

ριστικού γραμματισμού (Hasan 2006) και προϋποθέτει δασκάλους και παιδιά που μπορούν να «χορέψουν» τις απαιτούμενες για την περίπτωση κοινωνικά τοποθετημένες ταυτότητες.

Είναι προφανές όμως ότι το συγκεκριμένο σχήμα είναι αρκετά γενικό, αν η εστίαση δεν εξειδικευτεί περαιτέρω σε θεωρητικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις που θα αφορούν την κάθε μία από τις πτυχές του συγκεκριμένου τρίπτυχου. Για τη διδασκαλία ως κειμενικό είδος υπάρχει η εργασία της Christie (2002) και κάποιες δικές μας συνεισφορές, οι οποίες αξιοποίησαν το συγκεκριμένο πλαίσιο για την ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων (Κουτσογιάννης 2010β, 2011α). Παρότι το θέμα δεν έχει εξαντληθεί, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει ένα βασικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να στηριχθεί κανείς και ενδεχομένως να το επεκτείνει και να το εμπλουτίσει. Το θέμα των ταυτοτήτων είναι επίσης κεντρικής σημασίας ζήτημα, το οποίο, παρότι έχει συζητηθεί αρκετά στο χώρο της κοινωνικής σημειωτικής (Fairclough 2003, Van Leeuwen 2005, Κουτσογιάννης 2011γ) –ευρύτερο πλαίσιο που υιοθετεί και η παρούσα εργασία–, δεν έχει συζητηθεί με συστηματικότητα, κυρίως στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τριμερούς σχήματος (λόγοι, μακροκείμενα, ταυτότητες) και σε σχέση με την εκπαίδευση. Το ζήτημα αυτό δεν θα μας απασχολήσει όμως στο παρόν κείμενο, παρά εμμέσως. Ελάχιστα έχει συζητηθεί επίσης και το ζήτημα των λόγων σε σχέση με την εκπαίδευση (Ivanič 2004), ζήτημα με το οποίο θα ασχοληθεί η παρούσα εργασία. Τα ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι:

- Είναι δυνατό να οριστούν συγκεκριμένοι άξονες με βάση τους οποίους θα ανιχνεύονται πτυχές που συγκροτούν την ιδιαιτερότητα κάποιου γλωσσοδιδασκτικού λόγου;
- Πώς είναι δυνατό να υπάρξουν τέτοιοι άξονες σε ένα εκπαιδευτικό τοπίο που μεταβάλλεται θεαματικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες; Είναι δυνατό να ανιχνευτούν σταθερές στις συνεχείς αυτές μεταβολές και πώς, παράλληλα με τις σταθερές, να αποτυπώνονται οι τάσεις για αλλαγές και για ενδεχόμενες μίξεις;

Θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να διατυπωθεί ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο το οποίο να είναι δυνατό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές. Στόχος είναι το συγκεκριμένο μοντέλο να αποτελέσει ένα δυναμικό πλαίσιο για την καλύτερη ανάλυση του σχολικού λόγου, για την κατανόηση των μεταβολών, αλλά και για συνειδητές επιλογές σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και διδασκαλίας. Στο παρόν κείμενο η εστίαση δίνεται στο μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, ενδεχομένως με κάποιες αλλαγές, και για τα άλλα μαθήματα που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη γλώσσα (λογοτεχνία, αρχαία ελληνική γλώσσα, ξενόγλωσση εκπαίδευση). Στο πρώτο μέρος του κειμένου που ακολουθεί αναπτύσσονται οι δυσκολίες και οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το εγχείρημα. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται το προτεινόμενο μοντέλο-σχήμα και στο τρίτο επιχειρείται να στηριχθεί μέσω ενός ενδεικτικού παραδείγματος. Στα συμπεράσματα, τέλος, συνοψίζεται το περιεχόμενο του κειμένου και αναφέρονται περιπτώσεις στις οποίες έχει αξιοποιηθεί ή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η συγκεκριμένη πρόταση.

## **1. Οι δυσκολίες του εγχειρήματος**

### **Συνεχείς μεταβολές**

Μια πρώτη δυσκολία που υπάρχει στη διαμόρφωση ενός δυναμικού μοντέλου που θα αποτυπώνει όσα επισημάνθηκαν παραπάνω έχει σχέση με τη μεγάλη αστάθεια που

παρατηρείται στο χώρο των γλωσσοδιδακτικών επιστημονικών αναζητήσεων. Αυτό διαπιστώνεται εύκολα και μόνο με την απαρίθμηση των ρευμάτων γλωσσικής διδασκαλίας που αναδύθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες: ολιστικές/επικοινωνιακές και κειμενοκεντρικές αντιλήψεις, κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί, για να αναφέρουμε τα πιο γνωστά.

Η ρευστότητα αυτή αποτυπώνεται και στις διδακτικές πρακτικές εντός των σχολικών αιθουσών, όπως δείχνουν πρόσφατες έρευνες. Οι Kress κ.ά. (2005) σε μια ενδιαφέρουσα έρευνά τους σε σχολεία της Αγγλίας, αφού επισημαίνουν τη ρευστότητα που παρουσιάζεται στη διδασκαλία της αγγλικής ως μητρικής γλώσσας, διαπιστώνουν ότι η ρευστότητα αυτή παρατηρείται και σε επίπεδο διδασκαλίας στην τάξη, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός «κατασκευάζει» τη δική του εκδοχή του μαθήματος, παρότι υπάρχει ένα ενιαίο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (National Curriculum). Ο Ramp-ton (2006) σε σημαντική, επίσης, έρευνά του αναδεικνύει πώς στο παραδοσιακό κειμενικό είδος της μετωπικής κλασικού τύπου διδασκαλίας διαπλέκονται ποικίλοι λόγοι, που αντλούν είτε από τη λαϊκή κουλτούρα είτε από τη νεανική μουσική, υβριδικότητα που ερμηνεύει ως απότοκο της μετάβασης προς μια διαφορετική κοινωνική πραγματικότητα. Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και από την ανάλυση διδακτικών πρακτικών στην Ελλάδα<sup>1</sup> αλλά και από τις αναλύσεις των σχολικών βιβλίων για τη διδασκαλία της Νέα Ελληνικής των τελευταίων δεκαετιών (Κουτσογιάννης 2010β).

Σε ένα τόσο συχνά μεταβαλλόμενο τοπίο θα μπορούσε να θεωρηθεί εύλογη η ένσταση σε κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχήματος που θα αποτυπώνει τις συνεχείς μεταβολές και αναζητήσεις.

### **Επιστημονικές αναζητήσεις**

Η ρευστότητα αυτή δεν θα μπορούσε να μην αποτυπωθεί και σε θεωρητικό επίπεδο. Πολλές σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις αποφεύγουν τις γνωστές ως «ουσιοκρατικές» (essentialist) αντιλήψεις, όπου η έμφαση δινόταν στην αποτύπωση της σταθερότητας των δομών, των θεσμών και των ταυτοτήτων, και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάδειξη του «τοπικού», του αποσπασματικού και του υβριδικού. Στο πλαίσιο αυτό οι όποιοι άξονες και οι όποιες κατηγορίες προκύπτουν από την ανάλυση του υλικού –της συγκεκριμένης επιτόπιας αλληλεπίδρασης, αν έχουμε να κάνουμε με γλωσσικές ανταλλαγές– και δεν μπορεί να είναι προαποφασισμένες<sup>2</sup>.

Από την άλλη πλευρά βέβαια, η εκπαιδευτική γλωσσολογία, ως εφαρμοσμένη επιστήμη, δεν έρχεται απλώς να καταγράψει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και να προτείνει αλλαγές. Και σχεδιασμός για αλλαγές είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει, αν δεν είναι δυνατό να αναδειχθούν ισχύουσες σταθερές.

Το ερώτημα και εδώ είναι εύλογο: πώς είναι δυνατό να διατυπωθούν συγκεκριμένοι άξονες για την ανάλυση των γλωσσοδιδακτικών λόγων χωρίς να αποτελέσουν (οι άξονες αυτοί) «ουσιοκρατικό» πλαίσιο ακινησίας; Με άλλα λόγια: μπορεί να προκύψει ένα δυναμικό μοντέλο-σχήμα το οποίο θα αποτυπώνει από τη μια πλευρά τη συνεχή επιστημονική μεταβολή, ενώ από την άλλη θα αναδεικνύει τους άξονες εκείνους που θα μπορούν να καταγράφουν τη μεταβολή αυτή; Και τέλος, μπορεί το σχήμα αυτό να αποτελεί δυναμικό θεωρητικό πλαίσιο, προκειμένου να κάνουμε συνειδητές επιλογές σε επίπεδο έρευνας και σχεδιασμού για τα γλωσσικά μαθήματα;

<sup>1</sup> Έρευνα που βρίσκεται υπό εξέλιξη.

<sup>2</sup> Για μια ανασκόπηση και σχετική συζήτηση βλ. Κουτσογιάννης 2011γ.

## Προϋποθέσεις

Τα δεδομένα που προαναφέρθηκαν και οι σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις αποτελούν παραμέτρους που λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην πρόταση που ακολουθεί. Έτσι, το μοντέλο που προτείνεται στη συνέχεια επιδιώκεται να προκύπτει αλλά και να καλύπτει τις εξής προϋποθέσεις:

- Να προκύπτει από την ανάλυση των ως τώρα αναζητήσεων, καλύπτοντας τις προϋποθέσεις μιας «γειωμένης θεωρίας» σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία.
- Με βάση την προηγούμενη επισήμανση, να διακρίνεται από όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πληρότητα· που σημαίνει ότι θα μπορεί να ανταποκρίνεται καλά σε όλες τις ως τώρα αναζητήσεις στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης.
- Να είναι δυναμικό· να αποτυπώνει δηλαδή τις διαφορές και την ενδεχόμενη κινητικότητα.
- Να μπορεί να αξιοποιείται ποικιλοτρόπως, με τις κατάλληλες κάθε φορά προσαρμογές: σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, στην έρευνα, σε αναλύσεις μαθησιακού υλικού, στη μελέτη Προγραμμάτων Σπουδών, στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών κ.ο.κ.

## 2. Το προτεινόμενο μοντέλο

### Ο κατά Bernstein παιδαγωγικός λόγος

Πριν προχωρήσουμε στη διατύπωση της συγκεκριμένης πρότασης, αξίζει να επισημανθεί ότι, παρότι υπάρχει έντονη επιστημονική αναζήτηση στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, λείπει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ανάγνωση του γλωσσοδιδασκτικού λόγου. Και αυτό δεν έχει σχέση μόνο με τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά είναι ευρύτερο. Ο Bernstein (1996) επισημαίνει εύστοχα την απουσία μιας προσπάθειας συνολικής ανάγνωσης του παιδαγωγικού λόγου.

Ο ίδιος ο Bernstein προτείνει ένα ενδιαφέρον σχήμα (βλ. σχήμα 1) για την κατανόηση του παιδαγωγικού λόγου, το οποίο κινείται σε δύο άξονες: στον *διδασκτικό* (instructional discourse) και στον *ρυθμιστικό λόγο* (regulative discourse). Λέγοντας διδασκτικό λόγο αναφέρεται πρωτίστως σε ό,τι αναπλαισιώνεται και γίνεται «ύλη» προς διδασκαλία στο σχολείο. Στο μάθημα της Φυσικής, για παράδειγμα, μπορεί να αναπλαισιώνονται εκδοχές των επιστημονικών αναζητήσεων από το χώρο της Φυσικής· στο μάθημα της Χημείας ή της Ιστορίας κάτι ανάλογο κ.ο.κ. Λέγοντας ρυθμιστικό λόγο ο Bernstein εννοεί το πώς οι γνώσεις αυτές του διδασκτικού λόγου μετατρέπονται σε διδασκτική πράξη. Θα μπορούσαμε με άλλα λόγια, και κάπως απλουστευτικά, να πούμε ότι ο διδασκτικός λόγος αποτελεί το «τι» της διδασκαλίας και ο ρυθμιστικός το «πώς». Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί ότι για τον Bernstein ο ρυθμιστικός λόγος είναι αυτός που παίζει καθοριστικό ρόλο στο είδος των ταυτοτήτων που διαμορφώνει η διδασκαλία.

Σχήμα 1. Παιδαγωγικός λόγος κατά Bernstein (1996)

## Διδακτικός λόγος Ρυθμιστικός λόγος

Από τη συνεισφορά του Bernstein προτείνεται να κρατήσουμε: την επισήμανση ότι μας λείπει μια προσέγγιση για τη μελέτη του παιδαγωγικού λόγου· τη δική του διάκριση ανάμεσα σε διδακτικό και ρυθμιστικό λόγο και τη σύνδεση του ρυθμιστικού λόγου με το είδος των παιδαγωγικών υποκειμένων (ταυτοτήτων) που διαμορφώνει η διδασκαλία. Θα ξαναδούμε στη συνέχεια την προσέγγιση αυτή του Bernstein, μετά από μια πρώτη προσπάθεια διαμόρφωσης της δικής μας πρότασης.

### **Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης**

Επισημάνθηκε στην προηγούμενη ενότητα ότι σημαντικό κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός σχήματος που θα μπορεί να αποτυπώνει τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν την ιδιαιτερότητα ενός γλωσσοδιδακτικού λόγου είναι αυτό να προκύπτει μέσα από την ως τώρα εμπειρία και τις ως τώρα επιστημονικές αναζητήσεις. Με βάση τη λογική αυτή, η ιστορική αναδρομή<sup>3</sup> αποτελεί τον ασφαλέστερο οδηγό.

Ο Applebee (1974) σε μια ενδιαφέρουσα ιστορική ανασκόπηση αναδεικνύει δύο σημαντικές παραδόσεις στην ιστορία του γλωσσικού μαθήματος. Τη μία αποκαλεί «ηθική παράδοση» (ethical tradition), η οποία εφαρμόστηκε πιο πολύ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και την άλλη «κλασικό μοντέλο» (classical model), η οποία ακολουθήθηκε κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα αμερικάνικα κολέγια.

Η πρώτη παράδοση, η αφετηρία της οποίας τοποθετείται από τον ίδιο το 15ο αιώνα, καλλιεργούσε την ανάγνωση με τη χρήση θρησκευτικών βιβλίων. Ο Applebee υποστηρίζει ότι η παράδοση αυτή συνεχίστηκε και στο νέο κόσμο των ΗΠΑ με αναγνωστικά ανάλογου περιεχομένου, γνωστά ως “The New England Primer”. Έτσι, τα πρώτα αναγνωστικά ήταν συνδεδεμένα με προσευχές και με κατήχηση, επομένως με συγκεκριμένες πτυχές του κόσμου, πρότυπα, αξίες και πεποιθήσεις.

Με την πάροδο του χρόνου, το περιεχόμενο αυτό δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα, αφού άρχισε να ενδιαφέρει η δημιουργία και η ενότητα του νέου έθνους κράτους (ΗΠΑ) (Applebee 1974: 3). Έτσι, από το 19ο αι. το ενδιαφέρον μεταφέρεται στον πατριωτισμό σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της ηθικής. Στο πλαίσιο αυτό άρχισε να χρησιμοποιείται ιδιαίτερα η λογοτεχνία, αφενός ως δεξαμενή άντλησης πολιτισμικών αξιών (a reservoir of cultural values) και αφετέρου ως πηγή ηθικής ενδυνάμωσης (a source of moral strength) (ό.π.: 22). Ο εθνικισμός από τη μια πλευρά σε συνδυασμό με την επιρροή του ρομαντισμού σε σχέση με το πώς αντιμετώπισε τον πολιτισμό από την άλλη έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη χρήση της λογοτεχνίας ως εκφραστή του πολιτισμού και του πνεύματος των λαών.

Οι πρώτες αυτές αναζητήσεις στο χώρο της ανάγνωσης θέτουν ήδη κάποιους σημαντικούς άξονες για τη γλωσσική εκπαίδευση που παραμένουν βασικές σταθερές από εκεί και ύστερα, παρότι το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται. Πρόκειται για το είδος των γνώσεων για τον κόσμο που αναπλαισιώνεται στη γλωσσική εκπαίδευση και για το είδος των αξιών, των πεποιθήσεων και των προτύπων που καλλιεργούνται (βλ. σχήμα 2, Α). Από τη σύντομη ανασκόπηση που έγινε προκύπτει ότι στις αναζητήσεις των πρώτων αιώνων έχουμε μια σημαντική μετακίνηση: από την αναπλαισίωση κειμένων που σχετίζονται με τον κόσμο της θρησκείας και των αξιών της, στον κόσμο

<sup>3</sup> Τόσο η ιστορική αναδρομή όσο και τα άλλα δεδομένα που αξιοποιούνται εδώ για τη διαμόρφωση του σχήματος προέρχονται από την εμπειρία του Δυτικού Κόσμου, κάτι που σημαίνει ότι και το προτεινόμενο μοντέλο κινείται και καλύπτει το πλαίσιο αυτής της παράδοσης.

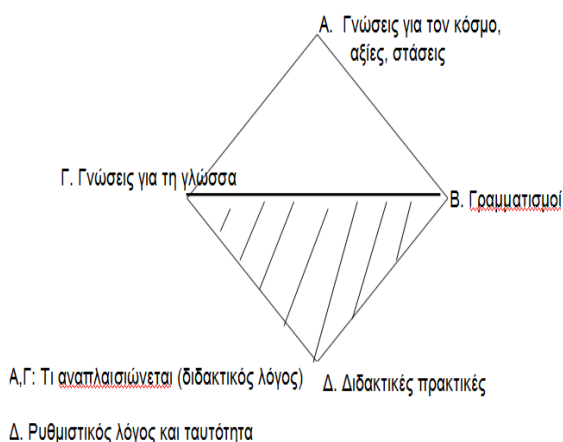
του έθνους κράτους και των αξιών του, όπου και οι θρησκευτικές αξίες μπορεί να έχουν σημαντική θέση. Πρόκειται για μετακίνηση που οφείλεται, όπως είδαμε, σε ιστορικούς λόγους.

Μια προσεκτική εστίαση στις πρώτες αυτές αναζητήσεις αναδεικνύει και έναν δεύτερο σημαντικό άξονα, αυτόν του περιεχομένου του σχολικού γραμματισμού. Και στις δύο ιστορικές φάσεις που μόλις συζητήθηκαν ο σχολικός γραμματισμός έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Με την έμφαση όμως στη λογοτεχνία ο σχολικός γραμματισμός άρχισε σταδιακά να αναγάγει τη λογοτεχνική γλώσσα σε πρότυπο σχολικό λόγο, σε υψηλή γλώσσα, που καλούνταν τα παιδιά να μιμηθούν.

Θα μπορούσαμε συμπερασματικά να πούμε ότι οι πρώτες αυτές αναζητήσεις στο πλαίσιο της «ηθικής παράδοσης» αναδεικνύουν δύο σημαντικές πτυχές που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη συγκρότηση της ιδιαιτερότητας κάθε γλωσσοδιδακτικού λόγου, έκτοτε. Η μία είναι το είδος των γνώσεων για τον κόσμο που αναπλαισιώνεται στα σχολικά Π.Σ. και οι σχετικές αξίες, στάσεις, πρότυπα και πεποιθήσεις που εμπειριέχουν (βλ. σχήμα 2, Α). Η άλλη είναι το είδος και το εύρος των σχολικών γραμματισμών που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω του γλωσσικού μαθήματος (βλ. σχήμα 2, Β). Δεν υπάρχει έκτοτε πρόταση που να μην εστιάζει στις δύο σημαντικές αυτές παραμέτρους, ανεξάρτητα αν αυτό γίνεται πολύ συχνά ασύνειδα.

Η δεύτερη παράδοση, το «κλασικό μοντέλο» κατά τον Applebee, στηριζόταν στην παράδοση της διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών με κύρος, της αρχαίας ελληνικής και της λατινικής. Εδώ η βαρύτητα δινόταν στη διδασκαλία της γραμματικής, στην εκμάθηση κανόνων, στην ορθογραφία και η παιδαγωγική έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξάσκηση της μνήμης, της λογικής (reason) και στην πειθαρχία. Οι αρχικές αυτές αναζητήσεις δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο στους δύο άξονες που αναδείχθηκαν ως τώρα: με το κλασικό μοντέλο ο κόσμος που αναπλαισιώνεται μπορεί να έχει σχέση με το ένδοξο παρελθόν, όπως έγινε στην περίπτωση της χώρας μας, οι δε γραμματισμοί που καλλιεργούνται δίνουν με την πάροδο των χρόνων –πέραν των άλλων– ιδιαίτερη βαρύτητα σε στοιχεία του αναγνωριστικού γραμματισμού (Hasan 2006), όπως στην ορθογραφική ορθότητα και στη ρυθμιστική χρήση της πρότυπης εθνικής γλώσσας.

Σχήμα 2. Ο ρόμβος και η προσέγγιση του Bernstein

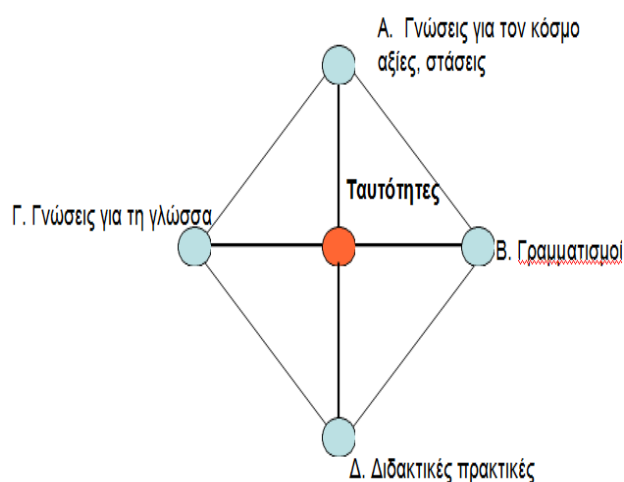


Η δεύτερη αυτή παράδοση επιτρέπει να αναδειχθούν με σαφήνεια δύο ακόμη πολύ σημαντικοί άξονες, η ενασχόληση με τις γνώσεις για τη γλώσσα (βλ. σχήμα 2, Γ) και το είδος των διδακτικών πρακτικών εντός των οποίων τα όποια περιεχόμενα

και οι όποιοι γραμματισμοί επιχειρείται να μετατραπούν σε παιδαγωγική γνώση (βλ. σχήμα 2, Δ). Πράγματι, η εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα ή τη σημείωση<sup>4</sup> είναι μια σημαντική πτυχή στην οποία υπάρχει μικρότερη ή μεγαλύτερη εστίαση έκτοτε. Το κλασικό μοντέλο αναδεικνύει ανάγλυφα και την τελευταία πτυχή με ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική διδασκαλία, τις διδακτικές πρακτικές. Η έμφαση στην πειθαρχία, η ακινησία στη σχολική αίθουσα, η έμφαση στο άτομο που απομνημονεύει και αναπαράγει τη σχολική γνώση και ο καθοριστικός ρόλος του δασκάλου ως μεταδότη της σχολικής γνώσης είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των πρώτων αναζητήσεων που συχνά επιβιώνουν ως τις μέρες μας (Cazden 2001). Γύρω από τον άξονα αυτό θα διεξαχθούν στη συνέχεια και μέχρι σήμερα έντονες συζητήσεις και αναζητήσεις, καθιστώντας τις διδακτικές πρακτικές σημαντική παράμετρο στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας του κάθε γλωσσοδιδασκτικού λόγου.

Τα όσα συζητήθηκαν ως τώρα αποτυπώνονται στο σχήμα του ρόμβου (βλ. σχήμα 3). Η επιλογή του ρόμβου γίνεται, επειδή: τονίζονται ιδιαίτερα οι αιχμές (άκρες) που αποτελούν τους κυριότερους πόλους/άξονες του μοντέλου, στους οποίους θέλουμε να εστιάσουμε· καθίσταται ευκολότερα εφικτή η σύνδεση με την προσέγγιση του Bernstein<sup>5</sup> και αναδεικνύονται τα στοιχεία στα οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από τη δική μας εκδοχή και τέλος είναι εύκολη η διασύνδεση μεταξύ των άκρων και του κέντρου (ταυτοτήτων). Πρόκειται δηλαδή για σχήμα που αποτυπώνει κανονικότητες αλλά και δυναμικές τάσεις για μεταβολές και αποκλίσεις, κάτι που μας είναι απαραίτητο.

Σχήμα 3. Ρόμβος και ταυτοτήτες



Αξίζει να φωτίσουμε περισσότερο τη συγκεκριμένη πρόταση και σε σχέση με όσα ο Bernstein διατύπωσε για τον παιδαγωγικό λόγο. Ο διδακτικός λόγος για τη γλωσσική διδασκαλία, με βάση την πρόταση του Bernstein, συγκροτείται από τις γνώσεις για τον κόσμο και τις γνώσεις για τη γλώσσα (= σημεία Α και Γ). Λείπει από την πρότασή του η εστίαση στους γραμματισμούς και αυτό μάλλον δεν είναι περιέρ-

<sup>4</sup> Προτιμώ τον όρο «γνώσεις για τη γλώσσα» (knowledge about language), επειδή είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο γραμματική και διδασκαλία της γραμματικής, και μπορεί έτσι να συμπεριλάβει κάθε σύγχρονη αναζήτηση που έχει μεταγλωσσική εστίαση· με ανάλογο άλλωστε περιεχόμενο έχει χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Carter 1995: 81-86). Οι γνώσεις για τη σημείωση είναι ακόμη ευρύτερος όρος και μπορεί να συμπεριλάβει τις σύγχρονες απόψεις για την πολυτροπικότητα.

<sup>5</sup> Δίνουμε εσκεμμένα στα σημεία Α και Δ το περιεχόμενο που έδινε ο Bernstein στον διδακτικό και ρυθμιστικό λόγο.

γο. Για τον Bernstein οι γραμματισμοί αποτυπώνονται ούτως ή άλλως σε αυτό που ο ίδιος αλλά και ο Halliday (1997) αποκαλούν *σχολική λειτουργική ποικιλία* (register), κάτι που δεν αποτυπώνεται σε ένα μόνο μάθημα αλλά στην ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου στο σύνολό του (βλ. Κουτσογιάννης 2011β). Η εστίαση όμως στους γραμματισμούς (σημείο Β) στην περίπτωση της γλωσσικής εκπαίδευσης (τουλάχιστον) είναι άκρως απαραίτητη, με δεδομένο το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των γλωσσοδιδασκτικών λόγων που αναπτύσσονται κατά τις τελευταίες δεκαετίες διαφοροποιούνται κυρίως ως προς πώς αντιλαμβάνονται και τι προτείνουν<sup>6</sup> στο ζήτημα αυτό. Δεν μπορεί επομένως να μη λαμβάνονται υπόψη και μάλιστα αρκετά σοβαρά.

Ο ρυθμιστικός λόγος του Bernstein αποτυπώνεται στο δικό μας Δ μέρος και ταυτίζεται με τις διδακτικές πρακτικές. Και εδώ υπάρχει μια σημαντική διαφορά: στον Bernstein η μαθητική ταυτότητα συναρτάται με το είδος του ρυθμιστικού λόγου. Στη δική μας πρόταση, και αυτό αποτυπώνεται στο σχήμα 3, όλες οι πλευρές του ρόμβου έχουν σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που συγκροτούνται, για αυτό και οι ταυτότητες τοποθετούνται στο κέντρο του ρόμβου. Το είδος των επιλογών, με άλλα λόγια, σε κάθε άκρη του ρόμβου παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, όπου περιγράψαμε σε αδρές γραμμές τις βασικές πτυχές που μπορεί να παίζουν σημαντικό ρόλο στο είδος του λόγου που κινείται η κάθε διδακτική πρόταση, επιβάλλεται να προσθέσουμε ότι δεν παίζουν ρόλο μόνο οι άκρες του συγκεκριμένου ρόμβου, αλλά και το αν και πώς οι συγκεκριμένες άκρες συνδέονται μεταξύ τους. Στην επόμενη ενότητα θα δώσουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής, προκειμένου να δοκιμάσουμε στην πράξη το συγκεκριμένο μοντέλο-σχήμα.

### 3. Ένα παράδειγμα

Η αναδρομή στο παρελθόν που επιχειρήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, προκειμένου να διαμορφωθεί το σχήμα 2, ανέδειξε κατά βάθος βασικά στοιχεία της γνωστής ως παραδοσιακής αντίληψης στη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία εμπλουτίστηκε κατά διαστήματα με ποικίλες συνεισφορές. Μία από αυτές ήταν, για παράδειγμα, ο δομισμός που συνδυάστηκε στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας με το συμπεριφορισμό. Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης αυτής, την οποία η Hasan (2006) αποκαλεί *αναγνωριστικό γραμματισμό*, είναι: η αναπλαισίωση γνώσεων για τον κόσμο και αξιών που έχουν σχέση με το έθνος κράτος, την ηθική της θρησκείας και της οικογένειας· η έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής, που είτε επεδίωκε την κάλυψη των βασικών στο χώρο του γραμματισμού (π.χ. ορθογραφία) είτε γινόταν αυτοσκοπός· η προσέγγιση του σχολικού γραμματισμού σε επίπεδο κυρίως βασικών (ανάγνωση, γραφή), αλλά και παραγωγής συγκεκριμένων σχολικού τύπου κειμενικών ειδών (π.χ. έκθεση ιδεών, κείμενα τριών ή πέντε παραγράφων) και όλα αυτά σε ένα παιδαγωγικό σκηνικό (=διδακτικές πρακτικές), όπου ο δάσκαλος είχε τον κύριο ρόλο, κάτι που αποτυπώνεται με το γνωστό σχήμα Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση που κυριαρχούσε –συχνά κυριαρχεί και μέχρι σήμερα– στα σχολεία (Cazden 2001).

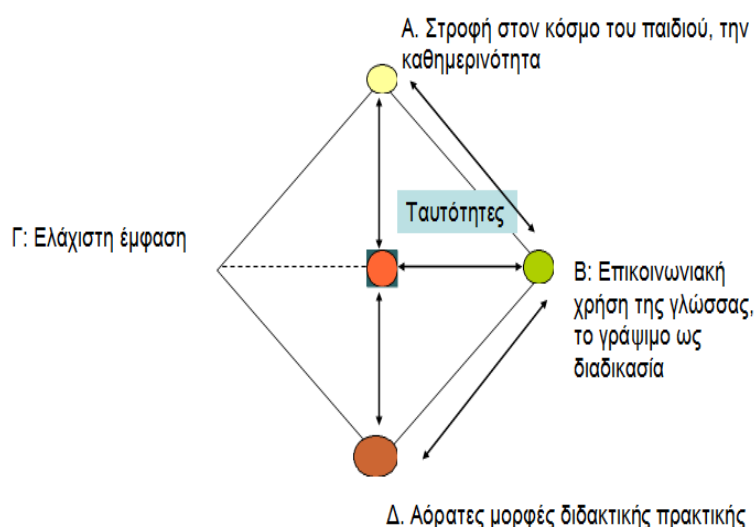
Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και ύστερα η αντίληψη αυτή άρχισε να αμφισβητείται σε όλες σχεδόν τις πτυχές της. Από τα πρότυπα, συχνά λογοτεχνικά κείμενα, που αναπλαισιώνονταν στο γλωσσικό μάθημα, τώρα το ενδιαφέρον μεταφέρεται στην καθημερινότητα του παιδιού, στο άμεσο περιβάλλον που ζει, στο σχολείο

<sup>6</sup> Η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών, για παράδειγμα, δίνει βαρύτητα στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ενώ οι πολυγραμματισμοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους νέους γραμματισμούς.



και στη γειτονιά του. Η λογοτεχνία εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο, όχι όμως ως υψηλό πρότυπο, αλλά ως αφήγημα που συναρπάζει τα παιδιά, ως μέσο που μπορεί να γεφυρώσει τον κόσμο του παιδιού με αυτόν του σχολείου. Θα μπορούσαμε, εν ολίγοις, να πούμε ότι άλλαξε σημαντικά το σημείο Α στο ρόμβο. Παράλληλα, αμφισβητήθηκε έντονα η έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής. Το ρεύμα αυτό μάλιστα στον αγγλοσαξονικό κόσμο αποκαλείται ‘Whole language’ (βλ. Goodman 1992), επειδή αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως όλο και δεν την τεμαχίζει σε μικρές ενότητες, προκειμένου να τη μεταδώσει «με δόσεις» στα παιδιά. Έτσι, θεαματική είναι και η αλλαγή στο σημείο Γ του ρόμβου, αφού η διδασκαλία της γραμματικής υποβαθμίστηκε θεαματικά.

Σχήμα 4. Ο λόγος των ολιστικών αντιλήψεων σε σχήμα ρόμβου



Εξίσου σημαντικές είναι και οι αλλαγές που έχουμε σε αυτό που γίνεται αντιληπτό ως γραμματισμός στο μάθημα της γλώσσας. Το ρεύμα αυτό εμπλουτίστηκε σταδιακά με κοινωνιογλωσσολογικές οπτικές, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και με γνωσιακές οπτικές, δίνοντας βαρύτητα στο γράψιμο ως διαδικασία. Έτσι, τα παιδιά ασκούνται στο να γράφουν περισσότερο καθημερινά κείμενα, όπου θα λαμβάνουν υπόψη τους το συγκεκριμένο της επικοινωνίας, ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα όχι στο τελικό γραπτό προϊόν (όπως γινόταν παραδοσιακά στην έκθεση), αλλά στη διαδικασία παραγωγής του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μετακινηθεί η εστίαση στο είδος του σχολικού γραμματισμού που καλλιεργείται: από επίσημες σχολικού τύπου φόρμες σε πιο οικείες μορφές καθημερινής επικοινωνίας. Τέλος, επαναστατική είναι η αλλαγή και στο χώρο των διδακτικών πρακτικών: τα παιδιά «γεμίζουν» πια το σχολικό χώρο και χρόνο (Bernstein 1989), η τάξη μετατρέπεται σε χώρο κίνησης, συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμού, ο δε δάσκαλος εργάζεται στο παρασκήνιο. Πρόκειται για μια καθαρή στροφή προς «αόρατες» μορφές παιδαγωγικής πρακτικής (Bernstein 1989: 122-155. Αυτό αποτυπώνεται και στην ίδια τη σχολική αίθουσα ως χώρο: θρανία οργανωμένα σε ομάδες, καναπέδες για τα παιδιά, χώροι ανάρτησης των σχολικών εργασιών κ.ο.κ.

Η περιγραφή που μόλις προηγήθηκε αποτυπώνεται στο σχήμα 4. Βλέπουμε εκεί ότι με τις ολιστικές αντιλήψεις ενεργοποιούνται πρωτίστως οι πτυχές Α,Β,Δ με συγκεκριμένο περιεχόμενο η κάθε μία. Εκεί δίνεται η βαρύτητα από τη συγκεκριμένη οπτική, ενώ υποβαθμίζεται θεαματικά η πτυχή Γ (γνώσεις για τη γλώσσα). Στο σχήμα

αποτυπώνεται επίσης με βέλη η στενή σχέση των τριών αυτών σημείων: οι γνώσεις για τον κόσμο συνοδεύονται από γραμματισμούς που έχουν μεγαλύτερη σχέση με την καθημερινότητα· ο γραμματισμός που αποκτάει ισχύ είναι αυτός της καθημερινής χρήσης της γλώσσας και όλα αυτά συνδέονται με τις «αόρατες μορφές» διδακτικών πρακτικών. Είναι προφανές ότι η στροφή αυτή επηρεάζει καθοριστικά το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που η συγκεκριμένη εκδοχή, λόγος με τους δικούς μας όρους (Κουτσογιάννης 2010α), συνεισφέρει να διαμορφωθούν. Αυτό αποτυπώνεται με τα βέλη που συνδέουν τα Α,Β,Δ με τις ταυτότητες, ενώ είναι διακεκομμένη η γραμμή από το Γ προς τις ταυτότητες, λόγω του γεγονότος ότι υποβαθμίζονται οι γνώσεις για τη γλώσσα.

Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα έχουμε μια σημαντική στροφή στη γλωσσική διδασκαλία, ένα πέρασμα από το λόγο του *αναγνωριστικού γραμματισμού* στον *ολιστικό λόγο*. Εδώ είναι απαραίτητες κάποιες διευκρινίσεις. Η πρώτη έχει σχέση με τον κίνδυνο που ελλοχεύει από την αναγκαστικά σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου λόγου ως κάτι το απολύτως συγκεκριμένο, σταθερό διαχρονικά και διατοπικά. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει, αφού ο λόγος αυτός εξακολουθεί να είναι ζωντανός μέχρι σήμερα, εξακολουθεί επομένως να ενσωματώνει νέα στοιχεία και να εξελίσσεται. Ο λόγος επίσης αυτός δεν εκδηλώνεται κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο από χώρα σε χώρα, αντίθετα η μελέτη του μπορεί να αναδείξει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους αναπλαισίωσης. Εδώ επιλέξαμε να παρουσιάσουμε συγκεκριμένη χωροχρονική πραγμάτωση του συγκεκριμένου λόγου, όπως αποτυπώνεται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία μετά από τη δεκαετία του 1980. Επιβάλλεται να διευκρινίσουμε επίσης ότι η περιγραφή που προηγήθηκε αποτυπώνει μια ξεκάθαρη θεωρητική μετακίνηση από τον ένα λόγο στον άλλο. Αυτό συμβαίνει σπάνια στην πραγματικότητα και ιδιαίτερα στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα, όπου παλιά στοιχεία μπορεί να συνυπάρχουν με νέα με αποτέλεσμα να έχουμε το φαινόμενο της διαλογικότητας, της μίξης δηλαδή διάφορων λόγων (Κουτσογιάννης 2010β). Το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθάει σημαντικά ώστε να αποτυπωθεί σε ποιο σημείο ακριβώς γίνεται η αλλαγή, πού έχουμε μίξεις και πού τα πράγματα παραμένουν αμετάβλητα.

#### 4. Συμπέρασμα και εφαρμογές

Το παρόν κείμενο εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών και κατανόησης του γλωσσοδιδασκτικού λόγου. Έχουμε υποστηρίξει σε άλλα μας κείμενα ότι η ανάγνωση αυτή μπορεί να επιχειρηθεί με την αξιοποίηση μεταδομιστικών γλωσσολογικών αναζητήσεων που κατανοούν τη γλώσσα στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών, των θεσμών και των ταυτοτήτων (Κουτσογιάννης 2010α,β, 2011β). Ως ένα τέτοιο πλαίσιο έχουμε προτείνει μια προσαρμογή του τρίπτυχου *λόγοι, κείμενα και ταυτότητες* που προτείνεται από την *Κριτική Ανάλυση Λόγου* (Fairclough 2003). Η ειδικότερη εστίασή μας στο παρόν κείμενο ήταν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου το οποίο θα μπορεί να αποτυπώνει με δυναμικό τρόπο τις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις ποικίλες γλωσσοδιδασκτικές αναζητήσεις και στα όρια μεταξύ των διαφόρων λόγων.

Μετά από μια αναδρομή στην ιστορία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αποτυπώσαμε το σχήμα αυτό σε έναν ρόμβο στις τέσσερις άκρες του οποίου εντοπίζονται οι γνώσεις για τον κόσμο, οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γραμματισμοί και οι διδακτικές πρακτικές. Τοποθετήσαμε στο κέντρο του ρόμβου τις ταυτότητες και επισημάναμε ότι οι όποιες μεταβολές δεν θα πρέπει να εντοπίζονται μόνο σε επίπεδο κορυφών του ρόμβου, αλλά και στο πώς οι κορυφές αυτές συνδέονται μεταξύ

τους. Συζητήσαμε το σχήμα αυτό σε σχέση με την πρόταση του Bernstein (1996) για ανάγνωση του εκπαιδευτικού λόγου και επισημάναμε τις διαφορές στην εστίαση, αλλά και στο πώς γίνονται αντιληπτές οι ταυτότητες στη μία και στην άλλη περίπτωση. Προκειμένου να γίνει το σχήμα αυτό κατανοητό, το εφαρμόσαμε στην πρώτη σημαντική μεταβολή που είχαμε στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, το πέρασμα από τις παραδοσιακές αντιλήψεις και τον αναγνωριστικό γραμματισμό στον ολιστικό λόγο. Αναδείξαμε εκεί πώς οι αλλαγές συνεισφέρουν τελικά στη συγκρότηση μιας διαφορετικής ταυτότητας μαθητών, αλλά και προϋποθέτουν μια διαφορετική ταυτότητα διδασκόντων.

Η συγκεκριμένη πρότασή μας μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως στο χώρο της έρευνας, της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και της διδασκαλίας. Αξιοποιώντας και το συγκεκριμένο πλαίσιο, αναλύσαμε τα Προγράμματα Σπουδών διαφορετικών χωρών και αναδείξαμε τους λόγους στους οποίους κινούνται<sup>7</sup> (Κουτσογιάννης 2011δ). Βρίσκεται επίσης σε εξέλιξη έρευνα που αξιοποιεί το μοντέλο αυτό για τη μελέτη των διδακτικών πρακτικών εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των διδασκαλιών μπορεί να μας αναδείξει τους λόγους (= το είδος του ρόμβου) και τις ταυτότητες που ενεργοποιούνται/κατασκευάζονται. Αξιοποιήσαμε επίσης εν μέρει το συγκεκριμένο πλαίσιο για το σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών της Α΄ Λυκείου και το χρησιμοποιούμε στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιλαμβάνονται συνειδητά τι είδους γλωσσική διδασκαλία (και επομένως ταυτότητες) κατασκευάζουν μέσω των επιλογών τους. Η εμπειρία μάς δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοούν καλύτερα τις επιλογές τους, να διαβάζουν με μεγαλύτερη επιστημονική επάρκεια τις προτάσεις που κυκλοφορούν γύρω τους, αλλά και να διακρίνουν με μεγαλύτερη ευκρίνεια το τι μπορούν περαιτέρω να κάνουν, αυτό δηλαδή που ο Bernstein (1996) αποκαλεί εύστοχα ως 'yet to be thought' ή 'unthinkable', δηλαδή το μέχρι στιγμής αδιανόητο.

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος ζήτημα είναι αν η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την έρευνα που θα εστιάζει στο πώς τα παιδιά πραγματώνουν/προσλαμβάνουν την κάθε πρόταση και διδασκαλία. Η απάντησή μας είναι θετική με τη διαφορά ότι αφετηρία στην προκειμένη περίπτωση είναι το ίδιο το παιδί: με ποιες γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες και πρότυπα, με τι είδους γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμούς και διδακτικές πρακτικές/πρακτικές μάθησης είναι εξοικειωμένο; Όσο περισσότερο απέχει το είδος του ρόμβου που κινείται η διδασκαλία (= το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που επιδιώκει να κατασκευάσει) σε σχέση με το είδος του ρόμβου στον οποίο μπορούν να κινηθούν τα παιδιά (οι εγγράμματες ταυτότητες που έχουν μέχρι τη διδασκαλία) τόσο η διδασκαλία θα είναι αναποτελεσματική και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο το όσο το δυνατόν ομαλότερο πέρασμα από το οικείο και καθημερινό στο σχολικό και το ζητούμενο. Παρότι όμως μια πρώτη απάντηση μπορεί να είναι θετική, είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι δεν έχουμε ακόμη διεξαγάγει έρευνα με αντίστοιχη εστίαση.

Το προτεινόμενο μοντέλο δεν αποτυπώνει απλώς υπάρχουσες σταθερές και δεδομένους λόγους. Μπορεί να αποτυπώσει και ενδεχόμενες τάσεις για αλλαγές, υβριδοποιήσεις μεταξύ λόγων αλλά και να αναδείξει τοπικές ιδιαιτερότητες, όπως έδειξε η ανάλυση των διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών.

Κλείνοντας το παρόν κείμενο, θα θέλαμε να επισημάνουμε με έμφαση ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο προτείνεται πρωτίστως για να μπορεί να αποτυπώνει τις μεταβολές, να αναδεικνύει τις ενδεχόμενες προσωπικές αναζητήσεις, αλλά παράλληλα να μπορεί να καταγράφει τις ενδεχόμενες ισχύουσες δομές του συστήματος.

---

<sup>7</sup> Έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

## Βιβλιογραφία

- Applebee, A. 1974. *Tradition and reform in the teaching of English: A history*. Urbana, National Council of Teachers of English.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/μετ.* Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London, Taylor and Francis.
- Carter, R. 1995. *Keywords in Language and Literacy*. London, Routledge.
- Cazden, 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, Heinemann.
- Christie, F. 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. London, Continuum.
- Fairclough, N. 2003. *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Goodman, K. 1992. Why the whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, Vol. 19, 354-363.
- Halliday, M.A.K 2007. *Language and Education: v. 9* (Collected Works of M.A.K. Halliday). London, Continuum.
- Hasan, R. 2006. Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18, 3, 220-245.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Bourne, A. Franks, J. Hardcastle, K. Jones & E. Reid. 2005. *English in Urban Classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York, Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010α. Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ* (σελ.343-357). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης Δ. 2010β. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. επιμ., 2010. *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011α. Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ελ. (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σελ. 550-574). Θεσσαλονίκη, Νησίδες.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011β. Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση, Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31<sup>ης</sup> συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ* (σελ. 250- 264). Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011γ. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Rampton, B. 2006. *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London & New York, Routledge.